



**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

# Painotettu opetus kaupunkikouluissa Suomessa

Painotetun opetuksen oppilasvalikointi  
ja -ryhmittely, opetussuunnitelmat ja  
alueellinen sijoittaminen  
2020-luvun alussa

---

Terhi Pasu





**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

# **PAINOTETTU OPETUS KAUPUNKIKOULUISSA SUOMESSA**

Painotetun opetuksen oppilasvalikointi ja -ryhmittely,  
opetussuunnitelmat ja alueellinen sijoittaminen  
2020-luvun alussa

---

Terhi Pasu

## Turun yliopisto

---

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos  
Kasvatustiede  
Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen tohtori-  
ohjelma (KEVEKO)

## Työn ohjaajat

---

Professori Piia Seppänen  
Turun yliopisto

Professori Tero Järvinen  
Turun yliopisto

## Tarkastajat

---

Dosentti Marja Peltola  
Helsingin yliopisto

Apulaisprofessori Najat Ouakrim-Soivio  
Jyväskylän yliopisto

## Vastaväittäjä

---

Dosentti Marja Peltola  
Helsingin yliopisto

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

ISBN 978-952-02-0277-4 (PRINT)  
ISBN 978-952-02-0278-1 (PDF)  
ISSN 0082-6987 (Print)  
ISSN 2343-3191 (Online)  
Painosalama, Turku, Suomi 2025

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustiede

TERHI PASU: Painotettu opetus kaupunkikouluissa Suomessa: Painotetun opetuksen oppilasvalikointi ja -ryhmittely, opetussuunnitelmat ja alueellinen sijoittaminen 2020-luvun alussa

Väitöskirja, 193 s.

Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen tohtoriohjelma (KEVEKO)

Elokuu 2025

## TIIVISTELMÄ

Suomessa perusopetuksen tavoitteena on edistää koulutuksellista tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Vaikka näitä keskeisiä koulutuspoliittisia tavoitteita pidetään tärkeinä suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä, koulut ovat eriytyneet voimakkaasti erityisesti kaupungeissa. Yksi tekijä koulujen eriytymisen taustalla on oppilasvalikointiin kytkeytyvän painotetun opetuksen järjestäminen. Tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan, miten painotettua opetusta järjestetään kaupunkikouluissa Suomessa 2020-luvun alussa ja millaisia haasteita tähän liittyy suhteessa yhtenäisen ja yhdenvertaisen peruskoulun tavoitteeseen. Tutkimus syventää ja täydentää aiempaa kouluvalintapolitiikkaa ja painotettua opetusta tarkastelevaa tutkimusta tuottamalla ajantasaisen kuvauksen painotetun opetuksen järjestämisestä suomalaisen peruskoulutuksen kontekstissa. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat kytkeytyvät koulutukselliseen tasa-arvoon ja sen lähikäsitteisiin, mitä tarkastellaan suomalaisen peruskoulujärjestelmän ja sen historiallisten kehityskulkujen, kouluvalintapolitiikan sekä bourdieulaisen yhteiskuntaluokkatutkimuksen viitekehyksessä. Väitöstutkimus paikantuu koulutuspolitiikan tutkimuksen, koulutussosiologian ja kasvatustieteen rajapinnoille. Lisäksi tutkimuksessa hyödynnetään opetussuunnitelmatutkimuksessa sekä kaupunkimaantieteessä tehtyjä havaintoja.

Väitöstutkimus rakentuu kolmesta osatutkimuksesta ja yhteenveto-osiosta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkasteltiin painotetun opetuksen oppilasvalikointia kuvaavia tekstejä Suomen 12 suurimmassa kaupungissa ja niiden peruskouluissa. Toisessa osatutkimuksessa analysoitiin 12 kaupungin ja niiden peruskoulujen paikallisia opetussuunnitelmia painotetun opetuksen järjestämisestä ja siitä, miten opetussuunnitelmissa rakentuu oikeutus oppilasvalikoinnille. Kolmannessa osatutkimuksessa tarkasteltiin seitsemässä kaupungissa painotetun opetuksen oppilasvalikoinnin laajuutta ja oppilaiden ryhmittelyä sekä painotettuun opetukseen valikoitumista suhteessa oppilaan koulumatkaan ja asuinpaikan sosioekonomisiin piirteisiin. Lisäksi kolmannessa osatutkimuksessa tarkasteltiin neljässä kaupungissa painotetun opetuksen alueellista sijoittamista kaupunkien kouluverkkoon.

Tutkimusote on monimenetelmällinen eli tutkimuksessa hyödynnetään sekä laadullisia että määrällisiä aineistoja ja menetelmiä. Ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessa aineistona käytettiin julkisia dokumentteja, jotka kerättiin vuosina

2021–2022 osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamia ja Turun yliopistossa toteutettuja tutkimushankkeita. Kolmannessa osatutkimuksessa hyödynnettiin Tilastokeskuksen ja Suomen ympäristökeskuksen tuottamaa yhdyskuntarakenteen seurannan aineistoa (YKR), joka yhdistettiin oppilasrekisteriaineistoon (vuodelta 2021) sekä oppilasalueaineistoon. Väitöstutkimuksen laadullinen aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä. Määrällisen aineiston analyysiin käytettiin kuvailevaa tilastotietoa ja tilastollista testaamista.

Väitöstutkimuksen tulokset osoittavat, että painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet ovat oppilasvalikoinnin, opetussuunnitelmien ja painotetun opetuksen alueellisen sijoittamisen suhteen kaupungeissa moninaisia. Tämä ilmentää painotetun opetuksen järjestämiseen liittyvän normiohjauksen väljyyttä ja korostaa opetuksen järjestäjien ja peruskoulujen merkitystä koulutuspoliittisina toimijoina. Tutkimuksessa tunnistettiin eriarvoistavia käytänteitä painotetun opetuksen järjestämisessä. Hyväosaisten perheiden lapsia suosivat oppilasvalikointikriteerit ja oppilaiden luokkamuotoinen ryhmittely muodostavat erilaisia koululuokkia, mikä erottelee yhteiskuntaluokkasidonnaisesti lapsia ja nuoria eri vertaisryhmiin. Oppilaiden valikointi peruskouluihin haastaa lähikouluperiaatteen toteutumista ja sitä oletusta, että peruskoulu keskeisenä kunnallisena sivistystoimen peruspalveluna on ensisijaisesti tarkoitettu palvelemaan koulun lähialueen lapsia ja nuoria.

Väitöstutkimus esittää, että todellinen mahdollisuus päästä painotettuun opetukseen on vain osalla lapsista ja nuorista, jolloin painotetusta opetuksesta muodostuu eriytymisen reitti jo peruskouluvaiheessa näennäisesti yhtenäisen peruskoulujärjestelmän sisällä. Painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet haastavat yhtenäisen ja yhdenvertaisen peruskoulun tavoitetta osallistumalla sosiaalisen eriarvoisuuden ja yhteiskuntaluokkaerojen tuottamiseen ja uusintamiseen. Lisäksi kaupunkien ja koulujen julkisessa viestinnässä painotetusta opetuksesta muodostetaan mielikuvia niin kutsutusta ideaalioppilaan normista eli siitä, kenelle painotettu opetus sopii ja kenen kannattaa painotettuun opetukseen hakea. Samalla tuotetaan niiden oppilaiden ulos-sulkemista, jotka eivät vastaa asetettua normia. Painotetun opetuksen eriarvoistaviin käytänteisiin tulee puuttua koulutuspoliittisin päätöksin, jotta voidaan ehkäistä koulujen välistä ja sisäistä eriytymistä sekä tukea kaikkien mahdollisuuksia koulutuksessa oppilaiden taustatekijöistä riippumatta.

ASIASANAT: painotettu opetus, oppilasvalikointi, yhtenäinen peruskoulu, opetus-suunnitelma, yhdenvertaisuus, koulutuksellinen tasa-arvo, eriarvoisuus

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Education

Education

TERHI PASU: Emphasized teaching in comprehensive schools in urban Finland: pupil selection and grouping, curricula, and geographical placement in the early 2020s

Doctoral Dissertation, 193 pp.

Doctoral Programme on Educational Policy, Lifelong Learning and Comparative Education Research (KEVEKO)

August 2025

## ABSTRACT

Finland's basic education goal is to promote educational equality, equity, and justice. These key educational policy objectives are considered important in the Finnish comprehensive school system, although schools have become increasingly segregated, especially in urban areas. One contributing factor to this school segregation is the organization of emphasized teaching that involves pupil selection. This doctoral dissertation examines how emphasized teaching has organized in urban comprehensive schools in Finland in the early 2020s and analyzes the challenges this poses regarding to the objective of a unified and equitable comprehensive school system. The study deepens and complements previous research on school choice policy and emphasized teaching by providing an up-to-date description of how emphasized teaching is organized within the context of Finnish basic education. The theoretical framework of the research is linked to educational equality and its related concepts, which are examined in light of the Finnish basic education system and its historical developments, school choice policy, and Bourdieu's theory of social class. This doctoral dissertation is situated at the intersection of education policy research, the sociology of education, and educational sciences; it also draws on insights from curriculum studies and urban geography.

This dissertation comprises three sub-studies and a summary section. Sub-study I examined documents related to pupil selection for emphasized teaching in comprehensive schools in Finland's 12 largest cities. Sub-study II analyzed local curricula in these cities and their schools, focusing on how emphasized teaching is organized and how the curricula construct justification for pupil selection. Sub-study III examined the extent of pupil selection and grouping pupils into emphasized teaching in comprehensive schools across Finnish cities, and analyzed the relationship between pupil selection, pupils' school commutes, and their residential areas' socio-economic profiles. Additionally, sub-study III examined the geographical placement of emphasized teaching within the school networks in four cities.

The study uses a mixed-methods approach, utilizing both qualitative and quantitative data and methods. Sub-studies I and II used public documents collected in 2021–2022 as part of research projects funded by the Ministry of Education and

Culture and conducted at the University of Turku. Sub-study III utilized urban structure monitoring data produced by Statistics Finland and the Finnish Environment Institute. The data were combined with the pupil register data of 7<sup>th</sup> graders from seven cities (n=8480) from 2021 and geospatial school catchment area data from four cities. Qualitative data were analyzed using content analysis. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and statistical testing.

The results indicate that the practices of organizing emphasized teaching are diverse in Finland in terms of pupil selection, curricula, and spatial distribution. This reflects a lack of clear normative regulation and highlights the importance of education providers and schools as key actors in education policy. The study identified practices in emphasized teaching that contribute to educational inequality. Pupil selection criteria favoring children from privileged families and the permanent grouping of selected pupils create school classes that separate children into distinct peer groups along social class lines. Selecting pupils for comprehensive schools challenges the principle of neighborhood school assignment and the assumption that comprehensive schools – as a fundamental municipal public service – are primarily intended to serve the school’s local area children.

The study argues that, in practice, only some children and young people have a real opportunity to access emphasized teaching, making it a pathway to differentiation within the seemingly unified comprehensive school system. The practices of organizing emphasized teaching challenge the goal of a unified and equal comprehensive school by contributing to the (re)production of social inequalities and class-based divisions. Furthermore, public texts by cities and schools about emphasized teaching create the norm of the ideal pupil preferred by emphasized teaching. At the same time, this exclude those pupils who do not fit this norm. Educational policy decisions are needed to address these inequalities to prevent both between-school and within-school segregation and to support equal educational opportunities for all, regardless of pupils’ backgrounds.

**KEYWORDS:** emphasized teaching, pupil selection, comprehensive school, curriculum, equal opportunities in education, educational equality, inequality

# Kiitokset

Väitöskirjan tekeminen on ollut opettavainen ja monin tavoin mieleenpainuva prosessi. Tutkimustyöhön on sisältynyt lukuisia merkityksellisiä kohtaamisia ja antoisaa yhteistyötä, mutta myös haastavia vaiheita ja epävarmuutta. Nyt saan osoittaa kiitokseni teille, jotka olette edesauttaneet väitöskirjani valmistumista, sekä teille, jotka olette auttaneet minua irrottautumaan tutkimustyöstä ja tarjonneet vastapainoksi muuta ajateltavaa.

Ensimmäiseksi haluan osoittaa lämpimät kiitokset väitöstutkimukseni ohjaajille, professori Piia Seppäselle ja professori Tero Järviselle. Piia, kiitos kun olet opastanut minua tieteellisen tutkimuksen käytäntöihin, tieteelliseen ajatteluun ja kirjoittamisen saloihin. Olet luottanut kykyihini tehdä tutkimusta ja ollut tukena aina, kun olen tarvinnut neuvoja ja rohkaisua päästäkseni eteenpäin. Kiitos myös lämminhenkisistä keskusteluista elämän eri käänteissä. Teroa saan kiittää siitä, että ylipäättään aloitin väitöskirjatyön. Johdonmukainen ja kannustava ohjauksesi graduvaiheessa herätti kiinnostukseni jatkaa tutkimustyötä. Olen kiitollinen tuestasi väitöskirjaprosessin eri vaiheissa ja siitä, että olet aina ollut valmis kommentoimaan työtäni ja antamaan rakentavaa palautetta.

Lämpimät kiitokset väitöstutkimukseni esitarkastajille, apulaisprofessori Najat Ouakrim-Soiviolle ja dosentti Marja Peltolalle, paneutumisesta työhöni. Tarkanäköiset huomionne väitöskirjakäsikirjoitukseen auttoivat minua viimeistelemään väitöskirjani lopulliseen muotoonsa. Kiitos Marja Peltolalle myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni – odotan innolla yhteistä keskusteluumme väitöstilaisuudessa.

Olen kirjoittanut väitöskirjani osajulkaisut yhdessä muiden tutkijoiden kanssa, mikä on tarjonnut mahdollisuuden tutustua asiantunteviin kollegoihin. Kiitos Sonja Kosuselle yhteistyöstä – on ollut ilo työskennellä kanssasi sekä ensimmäisen tutkimusartikkelini että oppilasvalikointia käsittelevän tutkimushankkeen parissa. Juuso Suomea kiitän siitä, että lähdit mukaan kolmanteen artikkeliin ja toit siihen maantieteellistä asiantuntemustasi. Satu Koivuhovi, kiitos yhteistyöstä kolmannessa artikkelissa sekä tutkimushankkeissa – jään avoimin mielin odottamaan mahdollisia tulevia yhteistyökuvioita. Kiitos Mari Siipolalle kolmannen artikkelin kanss kirjoittamisesta, yhteistyöstä tutkimushankkeissa sekä kaikesta avusta väitöstutkimusvuosien aikana.

Kiitos kaupunkien ja koulujen opetustoimen henkilöstölle yhteistyöstä väitöstudiumukseni aineistonkeruussa. Kiitän myös opetus- ja kulttuuriministeriötä sekä Turun kaupunkitutkimusohjelmaa rahoituksesta tutkimushankkeille, joissa olen työskennellyt projektitutkijana.

Tutkimushankkeissa työskenteleminen on mahdollistanut väitöstudiumukseni edistämisen lisäksi myös yhteistyön asiantuntevien ja innostavien tutkijoiden kanssa. Lämmin kiitos mukavista yhteisistä kohtaamisista tutkimushankkeiden parissa Risto Hotulainen, Arja Rimpelä, Mari-Pauliina Vainikainen, Heidi Kesanto-Jokipolvi, Faruk Nazeri ja Riikka Oittinen.

Lähes kolme vuotta sain tehdä väitöstudiumusta päätoimisesti, ja siitä kiitos Turun yliopiston UTUGS-tutkijakoululle. Tämän rahoituksen ansiosta väitöskirjani valmistui suunnitellussa aikataulussa. Kiitän myös Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen (KEVEKO) tohtoriohjelmaa ja Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskusta (CELE) inspiroivasta opiskeluympäristöstä, jossa on ollut mahdollista kehittyä tutkijana.

Kiitos Nina Haltia, Päivi Siivonen, Ulpuukka Isopahkala-Bouret, Sanna Niukko, Kirsi Sundberg, Anne Niemimäki, Eero Laakkonen, Piia Åminne, Suvi Jokila, Larimatti Pynnönen, Paulina Chavez Rodriguez, Taina Heinonen, Iida Kiesi, Nina Niivanaho-Ahvenjärvi sekä muu kasvatustieteiden tiedekunnan henkilöstö, joiden kanssa olen saanut tehdä työtä ja vaihtaa ajatuksia matkan varrella. Kiitos kaikille väitöskirjatutkijoille jatko-opintoseminaareissa väitöstyöni kommentoimisesta tutkimuksen eri vaiheissa.

Kiitos työtoveruudesta kandidaatin tutkielmien ohjaustiimille: Annukka Jauhainen, Marjo Nieminen, Marianna Heinonen, Linda Maria Laaksonen, Sonia Lempiäinen, Kaspian Herrala, Heikki Kinnari ja Henna Pirhonen. On ollut mukavaa ja tärkeää jakaa kanssanne näkemyksiä tutkimus- ja ohjaustyöstä. Kiitos myös kandidiryhmieni opiskelijoille – työskentely kanssanne on ollut mieluisaa.

Kiitos Mervi Lahtomaalle usean vuoden työhuonekaveruudesta ja erityisesti vertaistuesta väitöskirjan viimeisissä vaiheissa. Olit suureksi avuksi, kun paneuduit väitöskirjani käsikirjoituksen lukemiseen ja kommentointiin. Kiitos myös Anniina Ekölöfille työhuonekaveruudesta ja muista kohtaamisista viime vuosina. Lisäksi kiitän Tiina Luomaa, Heidi Huillaa, Sara Juvosta ja Simo Huuhtasta antoisista keskusteluista väitöstudiumukseni teemoista.

Lopuksi haluan kiittää perhettäni, sukulaisiani ja ystäviäni. Kiitos teille kaikille, kun olette olleet matkassa mukana. Erityiskiitokset Sarille, Heidille ja Lauralle ”vanhempainilloista” ja muista tapaamisista perhearjen pyörteissä – ne ovat tuoneet tervetullutta hengähdystaukoa väitöskirjan kimuranteista kysymyksistä. Sydämelliset kiitokset vanhemmilleni Maritalle ja Markulle. Äiti, kiitos koulutukseen kannustamisesta ja esimerkistäsi sinnikkyydestä sekä periksiantamattomuudesta. Iskä, kiitos hyväntuulisuudestasi ja positiivisesta elämänasenteestasi myös haastavina hetkinä.

Teidän apuunne olen aina voinut luottaa. Viimeiseksi: kiitos Oona, Elias ja Markus. Olette myötäeläneet koko väitöstutkimusprosessin ja nähneet läheltä tutkimustyön intensiteetin. Kiitos kärsivällisyydestänne silloin, kun uppouduin tutkimusteksteihin.

Aurassa 21.7.2025

*Terhi Pasu*

# Sisällys

<b>Kiitokset</b> .....	<b>7</b>
<b>Sisällys</b> .....	<b>10</b>
<b>Osajulkaisuluettelo</b> .....	<b>13</b>
<b>1 Johdanto</b> .....	<b>14</b>
<b>2 Perusopetuksen järjestäminen ja ohjaus sekä suomalainen peruskoulu osana koulutuspolitiikan muutoksia</b> .....	<b>22</b>
2.1 Perusopetuksen järjestäminen uusliberalistisen koulutuspolitiikan kehyksessä .....	22
2.2 Peruskoulu-uudistus Suomessa – yhtenäisen ja yhdenvertaisen koulun ideaali .....	25
2.3 Peruskoulun murros – hallinnon hajautus ja yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien vaade .....	30
2.4 Perusopetuksen normiohjausjärjestelmä .....	33
<b>3 Koulutuksellisen tasa-arvon tavoite ja eriarvoisuuden ulottuvuudet peruskoulukontekstissa</b> .....	<b>40</b>
3.1 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus koulutuksessa .....	40
3.2 Eriarvoisuus ja eriytymisen muodot peruskoulukontekstissa ..	43
3.3 Perheet valitsijoina: kouluvalintojen yhteiskuntaluokkasidonnaisuus .....	46
3.4 Koulut valitsijoina: oppilasvalikointi ja -ryhmittely eriytyvien koulutuspolkujen mekanismina.....	51
<b>4 Tutkimustehtävä ja -kysymykset</b> .....	<b>54</b>
<b>5 Tutkimuksen toteuttaminen</b> .....	<b>55</b>
5.1 Metodologiset valinnat .....	55
5.2 Aineistot ja menetelmät .....	57
5.2.1 Oppilasvalikointidokumentit: teoriaohjaava sisällönanalyysi .....	59
5.2.2 Paikalliset opetussuunnitelmat: aineistolähtöinen sisällönanalyysi .....	61
5.2.3 Paikkatieto- ja oppilasrekisteriaineisto: määrällinen analyysi.....	62

5.3	Tutkimuseettiset kysymykset.....	64
5.4	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja tutkimuksen rajoitukset.....	66
<b>6</b>	<b>Tulokset.....</b>	<b>70</b>
6.1	Osatutkimusten tulokset.....	70
6.1.1	OT I: Painotettu opetus ja oppilasvalikointi.....	70
6.1.2	OT II: Painotettu opetus ja opetussuunnitelmat.....	73
6.1.3	OT III: Painotettu opetus kaupunkien peruskouluverkoissa.....	77
6.2	Yhteenvedo: Osatutkimusten tulosten kokoava tarkastelu.....	81
6.2.1	Painotetun opetuksen järjestämisen eriarvoistavat käytänteet.....	81
6.2.2	Koulujen oppilaspohjan rakentuminen sekä tasa-arvoiset mahdollisuudet päästä painotettuun opetukseen ja peruskouluihin.....	85
6.2.3	Painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet ja perusopetuksen alueellinen tasa-arvo.....	88
<b>7</b>	<b>Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....</b>	<b>92</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>98</b>
	<b>Alkuperäisjulkaisut.....</b>	<b>117</b>

## Taulukkuuettelo

<b>Taulukko 1.</b>	Osatutkimukset ja niiden tavoitteet, aineistot ja analyysimenetelmät.....	58
<b>Taulukko 2.</b>	Oppilasvalikoinnin laajuus, painotetun opetuksen luokkamuotoinen ryhmittely sekä oppilaiden valikoituminen painotettuun opetukseen suhteessa oppilaan asuinpaikkaan seitsemässä suomalaiskaupungissa 7.lk oppilasikäluokassa 2020-luvun alussa (n=8480).....	78
<b>Taulukko 3.</b>	Neljän kaupungin maantieteellisten oppilasalueiden (n=49) väliset erot ja painotetun opetuksen alueellinen sijoittaminen suhteessa koulujen oppilasalueiden sosioekonomisiin piirteisiin. ....	79

## Kuvioluettelo

<b>Kuvio 1.</b>	Perusopetuksen normiohjauksen hierarkia ja keskeiset toimijat ja tehtävät (muokattu, VTV 2021, 11; Saarinen ym. 2019, 24). ....	34
-----------------	---	----

# Osajulkaisuluettelo

Väitöskirjan yhteenveto-osio perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–III.

- I Pasu, T., Seppänen, P. & Kosunen, S. 2023. Painotetun opetuksen oppilasvalikointi Suomen kaupunkikouluissa: valintakriteerit ja ideaalioppilaan normi. *Hallinnon Tutkimus*, 42 (1), 38–55. <https://doi.org/10.37450/ht.115579>
- II Pasu, T. & Seppänen, P. 2024. Peruskoulujen painotettu opetus paikallisissa opetussuunnitelmissa: Tuntijako, opetussisällöt ja oppilasvalikoinnin oikeutus. *Kasvatus & Aika*, 18 (3), 62–82. <https://doi.org/10.33350/ka.140960>
- III Pasu, T., Suomi, J., Siipola, M., Koivuhovi, S. & Seppänen, P. (*arvioitavana*). Painotettu opetus suomalaiskaupunkien peruskouluverkoissa.

Artikkelien käyttöön väitöskirjan osajulkaisuna on saatu kustantajien lupa.

Pasun kontribuutio osatutkimuksissa oli suunnittelu, aineistonkeruu ja analysointi, tulosten tulkinta sekä päävastuu artikkelien kirjoitusprosessissa. Seppänen osallistui osatutkimusten suunnitteluun, tulosten tulkintaan sekä artikkelien kirjoitusprosessiin. Seppänen osallistui myös kolmannessa osatutkimuksessa käytetyn oppilasrekisteriaineiston keruuseen. Kosunen osallistui tulosten tulkintaan sekä artikkelin kirjoitusprosessiin. Suomi osallistui osatutkimuksen suunnitteluun, aineistonkeruuseen sekä artikkelin kirjoitusprosessiin. Siipola osallistui osatutkimuksen suunnitteluun, aineiston analyysiin ja artikkelin kirjoitusprosessiin. Koivuhovi osallistui tutkimuksen suunnitteluun ja artikkelin kirjoitusprosessiin.

# 1 Johdanto

Suomessa perusopetus on yhdeksänvuotinen (vuosiluokat 1–9), kaikille oppivelvollisille tarkoitettu yleissivistävä ja pedagogisesti yhtenäinen koulutus, joka järjestetään yleensä julkisin varoin rahoitetuissa peruskouluissa. Perusopetuksella on opetus- ja kasvatustehtävän lisäksi myös yhteiskunnallinen tehtävä: perusopetus ehkäisee eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää yhdenvertaisuutta, oikeudenmukaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa (Opetushallitus 2014, 18). Jokaisen yksilön yhtäläinen pääsy peruskouluun ja laajemmin koulutusjärjestelmään on pitkään ollut Suomessa ja Pohjoismaissa julkilausuttu koulutuspolitiikan linja. Nykyinen Suomen pääministeri Petteri Orpon hallitusohjelma (2023–2027) linjaa, että ”[j]okaisella on taustasta ja varallisuudesta riippumatta tasa-arvoiset mahdollisuudet kouluttautua ja tavoitella unelmiaan” (Valtioneuvosto 2023, 78). Samaan aikaan suomalainen julkinen koulutusjärjestelmä sisältää jo peruskouluvaiheessa oppilaiden taustatekijöihin kytkeytyvää oppilasvalikointia ja oppilaiden ryhmittelyä, joista esimerkkinä ovat painotetun opetuksen luokat.

Ylikansallinen 1980-luvun lopulla alkanut yksityistä omistusoikeutta, kilpailua sekä yksilöiden vapautta ja valinnanmahdollisuuksia korostava uusliberalistinen käänne on heijastunut myös suomalaiseen koulutuspolitiikkaan (mm. Patomäki 2007). Muutos on tuonut markkinamuotoisiin periaatteisiin pohjautuvia toimintapolitiikkoja perusopetuksen järjestämiseen ja ohjaukseen (Seppänen & Rinne 2015, 27–28). Uusliberalistinen koulutuspoliittinen suunnanmuutos on haastanut koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista sekä muokannut käsityksiä ja tulkintoja tasa-arvosta (Ahonen 2003; Kalalahti & Varjo 2012). Pohjoismaisen sosiaalidemokraattisen hyvinvointivaltiopoliittikan periaatteisiin (Esping-Andersen 1990) nojaava universaali ja yhtenäinen peruskoulujärjestelmä on silti säilyttänyt vahvan aseman ja kannatuksen Suomessa (Kalalahti & Varjo 2018; 117; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015b, 527). Myös koulutusalan ammattilaiset, kuten opettajat, pitävät edelleen koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa ja sen toteutumista tärkeänä, vaikka uusliberalistiset markkinalähtöiset periaatteet ovatkin tulleet osaksi suomalaista peruskoulujärjestelmää (Nivanaho 2024).

Kansainvälisten esikuvien tapaan myös Suomessa yleistyi 1990-luvun kuluessa kouluvalintapolitiikka, joka korostaa perheiden kouluvalintoja, koulujen profiloitu-

mista, oppilaiden valikointia sekä kilpailua (Seppänen 2006). Kouluvalintapolitiikka sai Suomessa sinettinsä vuonna 1999 voimaan astuneen perusopetuslain myötä: oppilaiden kouluihin sijoittumista määritelleet koulupiirit poistettiin, perheille annettiin mahdollisuus valita lapselleen koulupaikka kuntien koulutuspoliittisten linjausten puitteissa, ja koulut saivat valita osan oppilaistaan (Seppänen 2006). Taylorin (2002, 11, 90) mukaan koulutuksen kentälle on muodostunut erilaisia kilpailun tiloja (*competition space*), joissa ”kuluttajiksi” määriteltyjen vanhempien toimet paikallisilla koulumarkkinoilla ovat johtaneet koulujen välisen kilpailun lisääntymiseen. Kouluvalintapolitiikan käyttöönotto on lohkouttanut myös suomalaista peruskoulujärjestelmää ja lisännyt kilpailua koulupaikoista erityisesti kaupungeissa (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015a), vaikka moniin muihin maihin verrattuna Suomessa peruskoulu on edelleen pitkälti yhtenäinen ja yhdenmukainen.

Tutkimuskirjallisuudessa suomalaista ja laajemmin pohjoismaista yhtenäistä peruskoulujärjestelmää on tarkasteltu kriittisesti (mm. Lundahl 2016; Seppänen ym. 2015a; Thrupp, Seppänen, Kauko & Kosunen 2023; Kosunen, Juvonen, Huilla & Peltola 2024). Väitöstutkimukseni jatkaa tätä tutkimuksellista keskustelua tarkastelemalla oppilasvalikointiin kytkeytyvän painotetun opetuksen järjestämistä yhtenäisen ja yhdenvertaisen peruskoulun<sup>1</sup> haastajana Suomessa. Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena on pyrkiä tunnistamaan ja tekemään näkyväksi sitä, miten painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet mahdollisesti tuottavat, ylläpitävät tai vahvistavat eriarvoisuutta suomalaisen yhtenäisyyteen pyrkivän peruskoulujärjestelmän kontekstissa. Lähden tässä väitöstutkimuksessa Huillan tutkimuksen (2022, 19) tavoin liikkeelle ajatuksesta, että kouluun – ja tässä tutkimuksessa laajemmin peruskoulujärjestelmään ja sitä ohjaavaan koulutuspolitiikkaan osana institutionaalisia rakenteita – liittyy ristiriitaisuutta tai paradoksaalisuutta: peruskoulutuksen järjestämisessä sitoudutaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoitteisiin samalla, kun oppilaita valikoidaan painotettuun opetukseen ja sen myötä jossain määrin eriytyviin koulupolkuihin jo peruskouluvaiheessa.

Painotetun opetuksen järjestäminen on koulutuspoliittinen päätös, jonka toteuttamisessa opetuksen järjestäjät (tyypillisimmin kunnat) ovat keskeisiä toimijoita. Osassa suomalaiskaupungeista peruskoulut ovat kuitenkin vastuussa painotetun ope-

<sup>1</sup> Tutkimuskirjallisuudessa ja koulukeskusteluissa yhdenvertaisella peruskoululla voidaan viitata myös inklusiiviseen kouluun erityisopetuksen kontekstissa. Inklusiivinen koulu pyrkii vähentämään oppimisen esteitä ja vahvistamaan kaikkien oppilaiden osallisuutta huomioimalla oppilaiden tuen tarpeet (Vanhanen, Vainikainen & Mäkihonko 2022). Koulutuksellinen tasa-arvo ymmärretään tällöin osallistavana tasa-arvona (*inclusion*), jonka mukaan jokaisella lapsella on oikeus käydä koulua muiden kanssa (Ouakrim-Soivio & Hietala 2016, 82; Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015). Tässä tutkimuksessa yhdenvertaista peruskoulua ei kuitenkaan tarkastella erityisopetuksen näkökulmasta.

tuksen järjestämisen yksityiskohtaisista käytänteistä, kuten oppilasvalikoinnista ja painotetun opetuksen tavoitteista ja opetussisällöistä eli opetussuunnitelmallisesta järjestämisestä. Koulut vastaavat myös oppilaiden ryhmittelykäytännöistä. Tämän vuoksi peruskoulut ovat tutkimuksessa paikoin korostuneesti esillä, vaikka laajempi kouluja koskeva eriarvoistumis- ja eriytymiskehitys ja sen ehkäiseminen eivät ole pelkästään yksittäisten koulujen ratkaistavissa (Kosunen ym. 2024a).

Väitöstutkimukseni rakentuu kolmesta osatutkimuksesta (OT I, II, III) ja yhteen-  
veto-osiosta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Pasu, Seppänen & Kosunen 2023: OT I) tarkastellaan Suomen suurimpien kaupunkien (n=12) ja niiden painotettua opetusta järjestävien peruskoulujen kuvauksia oppilasvalikoinnista painotettuun opetukseen. Toisessa osatutkimuksessa (Pasu & Seppänen 2024: OT II) tarkastellaan, miten oppilasvalikointiin kytkeytyvän painotetun opetuksen järjestämistä kuvataan kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa ja miten opetussuunnitelmissa rakentuu perusopetuksen lainsäädännössä määritelty oikeutus oppilasvalikointiin. Kolmannessa osatutkimuksessa (Pasu, Suomi, Siipola, Koivuhovi & Seppänen, *arvioitavana*: OT III) tarkastellaan seitsemän kaupungin aineistolla<sup>2</sup> painotetun opetuksen oppilasvalikoinnin laajuutta, oppilaiden ryhmittelykäytäntöjä sekä valikoitumista painotettuun opetukseen suhteessa oppilaiden asuinalueiden sosioekonomisiin piirteisiin. Lisäksi osatutkimuksessa analysoidaan neljän kaupungin aineistolla painotetun opetuksen alueellista sijoittamista kaupunkien kouluverkkoon sekä suhteessa koulujen oppilasalueiden sosioekonomisiin piirteisiin. Tämä väitöstutkimuksen yhteenvedo-osiosta muodostaa edellä kuvatuista osatutkimuksista synteesin ja vastaa väitöskirjan tutkimustehtävään: *miten painotettua opetusta järjestetään kaupunkikouluissa Suomessa 2020-luvun alussa ja millaisia haasteita tähän liittyy suhteessa yhtenäisen ja yhdenvertaisen peruskoulun tavoitteeseen*. Yhtenäisellä ja yhdenvertaisella peruskoululla tarkoitan tässä tutkimuksessa pohjoismaista universaalia koulumallia (*a school for all*; Blossing, Imsen & Moos 2014) eli kaikille lapsille ja nuorille yhteistä ja avointa peruskoulua, jossa koko ikäluokka opetetaan ilman oppilaiden valikointia kouluihin tai luokkiin.

Suomessa kunnat ovat perusopetuksen järjestämistä vastuussa. Kunnat voivat järjestää perusopetusta itse, yhdessä muiden kuntien kanssa tai hankkia opetuspalvelut muilta perusopetuksen järjestäjiltä. Perusopetuksen järjestäjinä voivat kuntien lisäksi siis toimia myös valtio, kuntayhtymät tai rekisteröidyt yksityiset yhteisöt tai säätiöt.

<sup>2</sup> Keväällä 2021 toteutettu tutkimuslupaprosessi Suomen 12 suurimmasta kaupungista osoittautui muutamien kaupunkien kohdalla haasteelliseksi, minkä vuoksi viidestä kaupungista ei saatu tutkimuslupaa tai oppilasrekisteriaineistoa (ks. tarkemmin tämän yhteenvedo-osion luku 5.3). Näin ollen kolmas osatutkimus toteutettiin käyttäen määrällistä aineistoa pienemmästä otoksesta kaupunkeja verrattuna ensimmäiseen ja toiseen osatutkimukseen.

(PL 1998/628, 4 §, 7 §.) Vuonna 2023 perusopetuksen järjestäjien määrä oli yhteensä 375, joista kuntia oli 78 prosenttia (n=292; Vipunen 2023). Tämän väitöstutkimuksen dokumenttiaineistossa (OT I ja II) ovat mukana kaupunkien ylläpitämien peruskoulujen lisäksi yksityiset opetuskoulut, kansainväliset koulut (yksityiset ja kunnalliset) sekä normaalikoulut niiltä osin kuin niissä järjestettiin oppilaita valikoivaa painotettua opetusta. Kolmas osatutkimus (OT III) koskee vain kunnan ylläpitämiä peruskouluja.

Perusopetuksen järjestämistä ohjaavat valtion tasolla perusopetuslaki, asetukset sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Näiden pohjalta opetuksen järjestäjä laatii paikallisen opetussuunnitelman, jossa tarkennetaan valtion tason normiohjauksen linjauksia perusopetuksen järjestämisestä (Salminen & Annevirta 2014; Opetushallitus 2014, 9). Suomessa perusopetuksen hallinto muodostuukin siis kahden vahvan toimijan, valtion ja kunnan, yhdistelmästä. Tämä voidaan hahmottaa yhdenmukaisuuden ja toisaalta paikallisen erityisyyden välisenä kamppailuna. Hallinnon kaksitasaisuudesta on seurannut esimerkiksi se, että julkisten palveluiden järjestämisen tapa voi vaihdella suuresti kuntien välillä. (Nyholm, Haveri, Airaksinen, Tiuhonen & Stenvall 2016, 108.) Kuntien laaja ja vahva itsehallinto on ominaista nimenomaan pohjoiseurooppalaisissa kunnallishallintojärjestelmissä (Jäntti 2016, 36; ks. myös Sandberg 2022, 3–4). Kuntien vastuun lisääntyminen koulutuspoliittisessa päätöksenteossa on osa uusliberalistisen koulutuspolitiikan mukana tuomaa koulutuksen hallinnon reformia. 1980-luvun lopulla myös Suomessa keskusjohtoista hallintoa hajautettiin määrätietoisesti ja vastaavasti paikallista päätäntävaltaa lisättiin. (Varjo 2007.) Hallinnon hajauttaminen ja keskusjohtoisen sääntelyn väljentyminen on johtanut kuntien erilaistuviin toimintapolitiikkoihin ja käytäntöihin esimerkiksi oppilaaksioton sääntelyssä ja koulujen profiloitumisessa (Varjo & Kalalahti 2011). Kunnat onkin nähty erityisesti kunnallisessa asiantuntija- ja edunvalvontapuheessa koulutuspoliittisina toimijoina, ei pelkästään opetuksen järjestäjinä (Pitkänen 2019, 140; Simola, Varjo & Rinne 2010).

Väitöstutkimukseni keskeisenä käsitteenä on oppilasvalikointiin kytkeytyvä painotettu opetus. Tällä tarkoitan perusopetusta, jossa noudatetaan painotettua opetussuunnitelmaa yhdessä tai useammassa oppiaineessa ja silloin ”voidaan oppilaita otettaessa käyttää myös oppilaan taipumuksia edellä tarkoitettuun opetukseen osoittavaa koetta” (PL 1998/628, 28 §). Painotettu opetus on osa laajempaa ylikansallista kouluvalintapolitiikkaa, jolla tarkoitetaan perheiden tekemien kouluvalintojen lisäksi koulujen toteuttamaa oppilasvalikointia (Seppänen 2006, 10; Brighouse 2000, 19). Suomessa painotettuun opetukseen hakeminen on tyypillinen perheiden kouluvalintastrategia harvinaisen A-kielen (muu kuin englanti) valinnan lisäksi (Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016). Perusopetuksen lainsäädännössä ei kuitenkaan käytetä nimitystä painotettu opetus, vaan oppilasvalikoinnin oikeutus muodostuu painotetun opetussuunnitelman myötä. Tässä tutkimuksessa käytän silti nimitystä painotettu

opetus, koska se on vakiintunut termi suomalaisessa kouluvalintapolitiikkaa käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa, julkisessa koulukeskustelussa sekä koulutusta koskevista virallisista asiakirjoissa, kuten opetussuunnitelman perusteissa. Osassa suuria suomalaiskaupunkeja (esim. Oulu, Turku, Kouvola ja Joensuu) käytetään myös nimitystä *erikoisluokka*, jolla tarkoitetaan soveltuvuuskokein oppilaansa valikoivaa painotettua opetusta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen vain sellaista painotettua opetusta, jota käytetään perusteena valikoida oppilaita. Tarkastelun ulkopuolelle on rajattu koulun omalla päätöksellä järjestettävä painotettu opetus, joka on tarkoitettu koulun oman oppilasalueen oppilaille eikä siihen tyypillisesti liity oppilasvalikointia (ks. OT II).

Suomen suurimpien kaupunkien<sup>3</sup> peruskouluissa 2020-luvun alussa oppilasvalikointiin kytkeytyvää painotettua opetusta järjestettiin tyypillisesti 1., 3. tai 7. vuosiluokalta alkaen. Yleisimmin järjestetyt painotusaineet 2020-luvun alussa olivat musiikki, liikunta tai urheilu, kuvataide, matematiikka, matematiikka ja luonnontiede sekä suomi–englanti-opetus. (Seppänen, Pasu & Kosunen 2023; ks. myös OT I.) Kilpailu oppilaspaikoista painotetussa opetuksessa on paikoin kovaa (Seppänen ym. 2023, ks. myös Moilanen 2017), ja kaupungeissa on alettu puhua myös pääsykokeista peruskouluihin (Seppänen, Kosunen & Rinne 2018, 74; ks. myös Vasantola 2015; Uusi Suomi 2016). Tämän väitöstutkimuksen ensimmäinen osatutkimus (OT I) keskittyy tarkastelemaan painotetun opetuksen oppilasvalikointia kuvaavia tekstejä ja niiden kautta oppilasvalikoinnin hallinnollista järjestämistä eri kaupungeissa Suomessa.

Tutkimuskirjallisuudessa kouluvalintoja on käsitelty runsaasti 1990-luvun lopulta asti erityisesti perheiden tekemien kouluvalintojen näkökulmasta niin kansainvälisesti (mm. Ball, Bowe & Gewirtz 1996; Bosetti 2004; Raveaud & van Zanten 2007; Burgess, Greaves, Vignoles & Wilson 2015) kuin kansallisestikin (mm. Seppänen 2006; Kosunen 2012; Poikolainen 2012; Silmäri-Salo 2015; Kosunen 2016). 2020-luvulla suomalaisen peruskoulujärjestelmän kontekstissa oppilaansa valikoivia painotetun opetuksen luokkia on tutkimuksissa käsitelty myös ainakin oppimisen, uskomusten, asenteiden kehityksen ja motivaation (mm. Koivuhovi 2021; 2022; Siipola, Koivuhovi, Seppänen, Nazeri, Rimpelä & Vainikainen 2023; Koivuhovi, Jung, Kilpi-Jakonen, Little & Vainikainen 2025), eriytymisen ja erontekojen (mm. Peltola 2021; Oittinen, Peltola & Bernelius 2022; Peltola 2024) sekä oppilaiden hyvinvointija koulukokemusten (Siipola ym. 2023; Kesanto-Jokipolvi, Seppänen, Koivuhovi,

<sup>3</sup> Valtiovarainministeriön (2020, 37) jaottelun mukaan yli 50 000 asukkaan kunnat ovat suuria kaupunkeja. Tässä tutkimuksessa tarkastellut 12 kaupunkia olivat Helsinki, Espoo, Tampere, Vantaa, Oulu, Turku, Jyväskylä, Kuopio, Lahti, Pori, Kouvola ja Joensuu. Kaupunkien väestömäärä vaihteli 77 513 (Joensuu) ja 664 028 (Helsinki) välillä kattaen noin 45 prosenttia koko Suomen väestömäärästä vuonna 2022 (SVT 2022).

Siipola, Autio & Rimpelä 2024; Kesanto-Jokipolvi, Siipola, Koivuhovi, Pasu, Seppänen & Rimpelä 2024) näkökulmista.

Tärkeimpiä institutionaalisia tekijöitä kouluja koskevassa eriytymiskehityksessä ovat ne tavat, joilla kouluvalintapolitiikkaa toteutetaan (Boterman & Ramos Lobato 2022b, 221; Boterman, Musterd, Pacchi & Ranci 2019; Wilson & Bridge 2019). Institutionaalisella kontekstilla viitataan tässä tutkimuksessa Botermanin ja Ramos Lobaton (2022b) määritelmän mukaisesti koulutusjärjestelmän institutionaalsiin ulottuvuuksiin (*institutional dimensions*), kuten kansallisiin ja paikallisiin koulutuspolitiikan säädöksiin ja linjauksiin, jotka jäsentävät ja ohjaavat koulutusjärjestelmää ja sen käytännön toteuttamista. Institutionaalinen konteksti koulutusta koskevan eriytymis- ja eriarvoisuuskehityksen muokkaajana on jäänyt tutkimuksissa vähemmälle huomiolle (Boterman & Ramos Lobato 2022b). Esimerkiksi tutkimustietoa siitä, miten painotettua opetusta sisällöllisesti eli opetussuunnitelmallisesti järjestetään, ei ole aiemmin Suomessa tuotettu. Väitöstutkimuksen toinen osatutkimus (OT II) syventyy tarkastelemaan painotetun opetuksen järjestämiseksi laadittuja opetussuunnitelmatekstejä ja niiden kautta perusopetuksen lainsäädännössä (PL 1998/628, 28 §) määriteltyä oppilasvalikoinnin oikeutusta. Vaikka väitöstutkimukseni ensisijaisesti syventää aiempaa kouluvalintapolitiikkaa käsittelevää tutkimuskirjallisuutta, tutkimus tuottaa myös uutta tietoa painotetun opetuksen järjestämisestä suomalaisen peruskoulutuksen kontekstissa.

Institutionaalinen kehys luo toimintakontekstin, jossa perheet navigoivat tehdesään kouluvalintoja (Boterman & Ramos Lobato 2022a; 2022b; ks. myös Burgess, Greaves, Vignoles & Wilson 2011). Kaupunkien paikallinen koulutuspolitiikka sekä tähän liittyen muun muassa kaupunkien kouluverkon rakentuminen, koulujen opetustarjonta ja koulujen sijoittelu kaupunkitilaan ovat keskeisiä tekijöitä perheiden kouluvalinnoissa ja koulujen oppilaspuhjan rakentumisessa (Kosunen, Bernelius & Hautala 2023; OT III). Kaupunkien alueellisen eriytymisen lisäksi pääosin hyväosaisten perheiden kouluvalinnat ja keskimääräisesti parempia oppimistuloksia saavien oppilaiden valikoituminen painotettuun opetukseen (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015) ovat yhteydessä peruskoulujen oppilaspuhjan sosiaaliseen ja taidolliseen eriytymiseen ja sitä kautta koulujen väliseen ja sisäiseen eriytymiskehitykseen. Perheiden kouluvalinnoista ja koulujen oppilasvalikoinnista seuraa myös se, että hyviä oppimistuloksia saavat koulut paranevat entisestään, kun samalla toisiin kouluihin kasautuu enemmän huono-osaisemmista taustoista tulevia ja heikomman koulumenestyksen oppilaita (mm. Bernelius 2013). Onkin selvää, että kouluvalintapolitiikassa ei ole kyse marginaalisesta ilmiöstä vaan toimintapolitiikasta, jonka vaikutukset ovat laajoja ja koskevat koko ikäluokkaa (Kosunen 2012, 8–9; Seppänen 2006; Kosunen ym. 2023, 203).

Peruskoululaisten oppimistulosten lasku sekä koulujen ja oppilaiden väliset osaamiserot ovat olleet julkisen koulukeskustelun ydinaiheita 2020-luvulla (mm.

Kuokkanen 2021; Grönholm 2022; Kallunki 2023a; Ervasti & Salminen 2023). Vaikka suomalaisoppilaiden osaaminen on kansainvälisten koulutusarviointien (mm. PISA – *Programme for International Student Assessment*) mukaan laskenut 2000-luvun alun huipputuloksista, oppilaiden osaaminen vastaa silti OECD-maiden keskiarvoa tai on keskiarvoa parempaa, ja koulujen väliset erot oppilaiden osaamisessa ovat pieniä (Hiltunen ym. 2023). Myös alueellinen tasa-arvo toteutuu Suomessa hyvin siinä mielessä, että alueiden välillä ei ole suuria eroja oppilaiden osaamisessa (Vettenranta ym. 2020). Kansainväliset TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) ja PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) -tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että Suomessa osaamisen vaihtelua ilmenee erityisesti koulujen sisällä luokkien välillä (Yang Hansen, Gustafsson & Rosén 2014, 37–38; Hiltunen ym. 2023). Samankaltaisia havaintoja luokkien välisistä osaamiseroista on tehty myös suomalaistutkimuksissa (Kupiainen & Hotulainen 2019; Ukkola & Metsämuuronen 2023, 112–113; Siipola ym. 2023; Koivuhovi ym. 2025). Suomessa luokkien väliset erot oppilaiden osaamisessa olivat 2010-luvun alussa tehtyjen tutkimusten perusteella suurempia muihin pohjoismaihin (Ruotsi, Norja) verrattuna (Yang Hansen ym. 2014, 37–38). Suomessa valtakunnallisen oppimaan oppimisen arviointiraportin mukaan vuonna 2024 koulu selitti oppilaiden luetun ymmärtämisen ja matemaattisen ajattelun erojen vaihtelusta 3 prosenttia, kun puolestaan luokan selitysosuus oli 7–8 prosenttia (Koivuhovi ym. 2025, 26). Oppilaiden välisiä osaamiseroja selittävät muun muassa sosioekonomiset tekijät (Leino ym. 2019), mikä heijastuu luokkien välisiin eroihin oppilasryhmittelyn myötä (Yang Hansen ym. 2014, 37). 2010-luvun alussa suurten suomalaiskaupunkien (Espoo, Tampere, Vantaa ja Turku) kouluissa painotettua opetusta käytettiin oppilasryhmittelyn perusteena, vaikka perusopetuksen lainsäädäntö ei tätä edellyttä (Simola ym. 2015, 104–105). Tämän väitöstutkimuksen kolmas osatutkimus (OT III) tuottaa painotetun opetuksen oppilasryhmittelystä ajantasaisen kuvauksen seitsemässä suomalaiskaupungissa.

Kouluvalintapolitiikka on urbaani ilmiö eli se koskee erityisesti kaupunkialueita, koska niissä on useita kouluja kohtuullisen matkan päässä toisistaan (Seppänen 2003). Käytän tässä tutkimuksessa peruskouluista tai kouluista myös nimitystä kaupunkikoulu, joka korostaa painotetun opetuksen urbaania luonnetta. Peruskouluilla viitataan vuosiluokkien 1–6 kouluihin, vuosiluokkien 7–9 kouluihin tai koko perusopetuksen kattaviin vuosiluokkien 1–9 kouluihin. Peruskoulun eri luokka-asteiden kuvaamiseen käytän myös arkikielisiä nimityksiä alakoulu (1–6) ja yläkoulu (7–9). Ala- ja yläkoulu -nimitykset eivät perustu säädöksiin tai viranomaisten antamiin määräyksiin, mutta ovat vakiintuneita termejä yleiskielessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2024, 59) ja siten helposti lähestyttäviä. Painotetun opetuksen ja yleisopetuksen opetusryhmittä käytän myös nimityksiä painotus- ja yleisluokat, joilla viitataan erilaisiin opetusryhmiin koulujen sisällä (ks. myös OT III).

Ensimmäisen ja toisen osatutkimuksen aineiston muodostavat 12 suomalaiskaupungin ja niiden painotettua opetusta järjestävien peruskoulujen julkiset dokumentit vuosilta 2021–2022. Kolmannessa osatutkimuksessa maantieteellisten alueiden sosioekonomisten piirteiden määrittämiseen käytetään Tilastokeskuksen ja Suomen ympäristökeskuksen tuottamaa yhdyskuntarakenteen seurannan aineistoa (YKR). Paikkatietoon sidottu YKR-aineisto yhdistetään seitsemän kaupungin oppilasrekisteriaineistoihin seitsemäsluokkalaisista (n=8480) sekä neljän kaupungin julkisista rajapintapalveluista ladattuihin oppilasalueaineistoihin. Koska väitöstutkimuksen osatutkimuksissa käytetään sekä laadullisia että määrällisiä aineistoja ja menetelmiä, väitöstutkimus paikantuu monimenetelmälliseen tutkimusperinteeseen. Väitöstutkimus kiinnittyy koulutuspolitiikan tutkimuksen, koulutussosiologian ja kasvatustieteen rajapinnoille. Lisäksi tutkimuksessa hyödynnetään opetussuunnitelmatutkimuksessa sekä kaupunkimaantieteessä tehtyjä havaintoja.

Monet peruskoulun nykyiset toimintamallit tai niihin liittyvät ajattelutavat linkittyvät koulun historiallisiin vaiheisiin, kehityslinjoihin ja vakiintuneisiin käytäntöihin (Johnson 2006, 24). Tässä tutkimuksessa kaupunkikouluissa järjestetty painotettu opetus asemoidaan osaksi suomalaisen koulujärjestelmän historiallista jatkumoa (Seppänen 2006, 70) sekä suhteessa suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvotavoitteisiin (Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti & Sahlström 2017) ja niihin liittyviin poliittisiin kamppailuihin (Ahonen 2003; ks. myös Okkonen 2017). Tämän väitöstutkimuksen taustoituksen aloitan käsittelemällä perusopetuksen järjestämistä ja ohjausta erityisesti uusliberalistisiin markkinamekanismeihin eli markkinoiden toimintaperiaatteisiin kiinnittyneenä (2.1). Sen jälkeen kuvaan tarkemmin suomalaisen peruskoulun syntyhistoriaa (2.2), koulutuspolitiikan suunnanmuutosta ja peruskoulun murrosta Suomessa (2.3) sekä perusopetuksen ohjaus- ja opetussuunnitelmajärjestelmää (2.4). Määrittelen koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden sekä eriarvoisuuden ja eriytymisen käsitteet luvuissa 3.1 ja 3.2. Kouluvalintapolitiikkaa ja siihen liittyviä eriarvoisuuden ulottuvuuksia tarkastelen ranskalaisen sosiologi Pierre Bourdieun luokkatutkimuksen viitekehyksessä sekä perheiden koulutuksellisten valintojen (3.3) että opetuksen järjestäjien ja niiden oppilaitoksien näkökulmasta (3.4). Luvussa 4 esitän väitöstutkimukseni tutkimustehtävän ja -kysymykset. Luvussa 5 kuvaan tutkimuksen toteuttamista eli metodologisia valintoja, aineistonkeruuta ja analyysimenetelmiä sekä pohdin tutkimuseettisiä ja tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Luvussa 6 esitän tutkimuksen tuloksia ensin osatutkimuksittain ja sitten yhteenvetona vastaten väitöskirjan kokoaviin tutkimuskysymyksiin. Lopuksi luvussa 7 esitän johtopäätökseni, pohdin tutkimuksen kontribuutiota erityisesti kansallisen koulutuspolitiikan näkökulmasta ja nostan esiin jatkotutkimusaiheita. Väitöskirjan kielenhuollon apuna on käytetty tekoälyä (ChatGPT Plus).

## 2 Perusopetuksen järjestäminen ja ohjaus sekä suomalainen peruskoulu osana koulutuspolitiikan muutoksia

### 2.1 Perusopetuksen järjestäminen uusliberalistisen koulutuspolitiikan kehityksessä

Oppivelvollisuuskoulu (*compulsory education*) on yhteiskuntien kivijalka, jonka yhtenä tavoitteena on varmistaa elinikäinen pohja oppimiselle ja kehitykselle (OECD 2024, 183). Eri maiden koulutusjärjestelmissä perusopetuksen järjestämistavat vaihtelevat esimerkiksi aloitusiän, perusopetuksen keston, koulutuksen ohjauksen ja hallinnon sekä oppilaaksiottomallien suhteen. Eroista huolimatta perusopetuksen järjestämiseen ja laajemmin oppivelvollisuuteen kytkeytyy globaali sitoutuminen tasa-arvoisen ja laadukkaan koulutuksen toteuttamiseen, mikä korostaa maksuttoman koulutuksen tarjoamista kaikille oppilaiden taustatekijöistä riippumatta (OECD 2024, 182). Tämä on ollut myös suomalaisen ja laajemmin pohjoismaisen koulutuspolitiikan keskeinen linja ja yhtenäisen peruskoulujärjestelmän rakentamista ohjannut arvo. Koulutuksellista tasa-arvoa on pyritty tavoittelemaan peruskoulujärjestelmällä, joka rakentuu laadukkaan, julkisrahoitteisen, maksuttoman ja valtakunnallisesti kattavan kouluverkon varaan (Seppänen & Rinne 2015). Koulutuksen järjestäminen on nähty keskeisenä tasa-arvoisen koulutuspolitiikan välineenä (Nyyssölä & Honkasalo 2013, 34).

Koulutuspolitiikka on koulutuksen sääntely- ja ohjausmekanismi. Koulutuspolitiikan tehtävänä on siis valvoa ja ohjata muodollisen koulutuksen järjestämistä, ja se kattaa kaikki ne toimet, käytännöt ja pyrkimykset, joilla yhteiskunnan eri ryhmät yrittävät vaikuttaa koulutuksen suuntaamiseen, sen rakenteisiin, prosesseihin, sisältöön ja tuotokseen (Lehtisalo & Raivola 1999). Koulutuspolitiikka ja siihen liittyvä päätöksenteko ovat aina arvosidonnaisia ja heijastavat kunkin maan historiallisia kehityskulkuja. Eri maiden koulutusjärjestelmien ja koulutuspolitiikan analysointiin keskittyvän vertailevan koulutustutkimuksen haasteena onkin se, että vertailua saatetaan tehdä ymmärtämättä eri maiden ainutlaatuisia piirteitä ja historiallisia vaiheita (Vinovskis 2015, 42). Tässä väitöstutkimuksessa asemoin painotetun opetuksen järjestämisen erityisesti kansalliseen koulutuspolitiikkaan peruskoulukontekstissa.

Koulutuspolitiikkaa ei kuitenkaan ole mahdollista tarkastella pelkästään kansallisvaltion näkökulmasta, vaan on välttämätöntä ottaa huomioon kansallisen koulutuspolitiikan kytkeytyminen osaksi laajempaa globaalia kehystä (ks. Varjo 2007, 6). Koulutusjärjestelmissä toteutettavat koulutuspoliittiset uudistukset, kuten Suomessa peruskoulu-uudistus 1970-luvulla, eivät siis ole ainoastaan kansallisten intressien ohjaamia, vaan ne rakentuvat ja muotoutuvat kansallisen ja globaalin koulutuspolitiikan vuorovaikutuksessa (Volmari 2024).

1980-luvun lopulla alkanut ylikansallinen siirtymä hyvinvointivaltioideologian mukaisesta ohjaus- ja suunnittelujärjestelmästä kohti markkinamuotoista kilpailukykyvaltiota on ollut yksi koulutuspoliittinen rakennemuutos, mikä on vaikuttanut monien maiden koulutusjärjestelmiin (Varjo 2007). Tämän väitöstudiumin näkökulmasta keskeistä on se, miten uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan pohjautuvat periaatteet, kuten keskusjohtoisen hallinnon hajauttaminen ja paikallisen päätösvallan lisääntyminen, valinnanmahdollisuuksien korostaminen, kilpailu, oppilaiden valikointi sekä yksilöllinen ja eriytetty opetus ovat vakiintuneet monien muiden maiden tavoin myös suomalaiseen peruskoulujärjestelmään. Koulutuspoliittisten ideoiden ja käytäntöjen siirtymistä (*policy transfer*) tarkasteleva tutkimus keskittyy siihen, miten koulutus uudistuksia lainataan toisista maista (*policy borrowing*) ja miten niitä vastaanotetaan (*reception*) ja mukautetaan (*translation*) paikallisiin olosuhteisiin (Steiner-Khamsi 2014). Vaikka tämä tutkimus ei sijoitu *policy transfer* -tutkimuksen kenttään, se tunnistaa ja tarkastelee, miten ylikansalliset uusliberalistiset periaatteet ovat vaikuttaneet Suomessa peruskoulutuksen järjestämiseen ja sen kehitykseen.

Teollistuneissa länsimaissa 1980-luvun loppu oli konservatiivisen yhteiskuntapolitiikan ja uusliberalistisen talouspolitiikan kulta-aikaa (Sahlberg 2009, 23). Tämä toi koulutukseen muiden hallinnonalojen ohella politiikkaa, joka tähtäsi markkinamekanismien vahvistamiseen (mm. Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016, 12). Uusliberalismilla tarkoitetaan poliittisen taloustieteen teoriaa, joka korostaa markkinoita, kilpailua, yksilön vapauksia ja vähäistä valtion puuttumista talouteen (Birch 2017). Uusliberalismi on kuitenkin varsin kompleksinen ja moniulotteinen käsite, jonka määrittely jää käsitteen suosiosta huolimatta paikoin puutteelliseksi, tai käsitteellä on kuvattu monenlaisia ilmiöitä ilman johdonmukaisuutta (Nivanaho 2024, 20; Boas & Gans-Morse 2009; Honkanen & Huttunen 2022).

Yksi tapa jäsentää uusliberalismia on Larnerin (2000; ks. myös Varjo 2007, 75) kolmijakoinen typologia, jossa uusliberalismi tulkitaan politiikkakehyksenä (*policy framework*), ideologiana (*ideology*) tai hallinnan tapana (*governmentality*). Poliitiikkakehyksellä Larneri viittaa siirtymään hyvinvointivaltiosta markkinoiden periaatteita ja toimintoja korostavaan politiikkaan. Uusliberalismin ideologisen tulkinnan määrittelyssä Larneri nojautuu erityisesti Stuart Hallin analyysiin siitä, että uusliberalismi ei ole vain yksinkertainen siirtymä oikeistolaisen politiikkaohjelman suuntaan vaan se on monimutkainen ja hybridinen poliittisen mielikuvituksen (*complex and hybrid politi-*

*cal imaginary*) muutos, joka muokkaa laajasti yhteiskunnallisia ajattelutapoja, arvoja ja käytänteitä. Uusliberalistisen hallinnan tavalla Larner tarkoittaa muutosta hallinnosta (*government*) hallintaan (*governance*) eli valtion vaikutusvallan vähentämistä ja uudenlaisten hallinnan muotojen käyttöönottoa. (Larner 2000.) Larnerin kolmijakoinen kehys uusliberalismin määrittelyyn auttaa ymmärtämään, että uusliberalistinen koulutuspolitiikka ei ole tarkoittanut pelkästään muutoksia koulutuksen hallintorakenteisiin, vaan se heijastaa laajempaa siirtymää uudenlaiseen koulutuksen hallintamalliin (ks. myös Nivanaho 2024, 21). Tämä väitöstutkimus ammentaa Larnerin typologian kaikista kolmesta ulottuvuudesta (uusliberalismi politiikkakehyksenä, ideologiana ja hallinnan tapana) tarkastellessaan painotetun opetuksen järjestämisen käytänteitä osana kouluvalintapolitiikkaa ja koulutuksellista eriarvoisuutta.

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka kytkeytyy tähän väitöstutkimukseen kouluvalintapolitiikan myötä. Perheille korostuneesti annettu vapaus valita lapsensa koulu paikka (*parental choice*; Ball, Bowe & Gewirtz 1995) kytkeytyy politiikan tapaan, jossa markkinalähtöisiä periaatteita ja käytäntöjä sovelletaan palveluiden tuottamiseen (Birch 2017). Kouluvalintapolitiikka on nähty osana uusliberalistista koulutuspolitiikkaa, ja se on levinnyt laajalti maasta toiseen viime vuosikymmenien aikana (Bernstein, Alvarez, Chaparro & Henderson 2021). Koulutukseen on tuotu liike-elämästä lainattuja periaatteita, kuten New Public Management (NPM), uusi julkisjohtamisen oppi, joka Ahosen (2003, 167) mukaan merkitsi ”julkisen sektorin alistamista markkinavoimille, toisin sanoen kilpailulle”. Tähän ovat koulutuksessa kuuluneet muun muassa oppimistulosten mittaaminen standardoiduilla testeillä, koulukohtaiset ranking-listaukset sekä koulujen tilivelvollisuus oppimistuloksista (Whitty 2011; Lindberg 2013). Markkinalähtöinen koulutuspolitiikka pyrkii tehokkuuden ja oppimistulosten parantamiseen nimenomaan kilpailun kautta (Apple 2004). Erityisesti brittiläistä koulutuspolitiikkaa on pidetty uusliberalistisen ajattelun edelläkävijänä (Lindberg 2013).

Uusliberalistisiin markkinamekanismeihin nojaavat koulutuspolitiikat erityisesti englanninkielisissä maissa ja Chilessä ovat voimistaneet sosiaalisesti erottelevaa koulujärjestelmää eri puolilla maailmaa (Seppänen & Rinne 2015, 27–28). Uusliberalistinen suuntaus on heijastunut myös suomalaiseen koulutuspolitiikkaan, vaikka markkinapohjaiset periaatteet, kuten yksityiskoulujen perustaminen, eivät ole Suomessa saaneet samassa määrin jalansijaa kuin monissa anglosaksisissa maissa (Nivanaho 2024) tai Ruotsissa, jossa yksityisistä kouluista on tullut keskeinen osa peruskoulujärjestelmää (Varjo, Lundström & Kalalahti 2018; West & Nikolai 2017). Ruotsissa kouluvalintapolitiikalla on pyritty edistämään vanhempien mahdollisuutta valita julkisten ja yksityisten koulujen välillä, kun taas Suomessa perheiden kouluvalinnat toteutuvat tyypillisimmin julkisen peruskoulujärjestelmän sisällä (Seppänen 2006; Varjo ym. 2018, 484). Suomi erottuu monista muista maista siinä, että peruskoulut ovat pääsääntöisesti julkisin varoin ylläpidettyjä (OECD 2024, 190). Vuonna 2009 OECD-maissa keskimäärin noin 18 prosenttia kaikista 15-vuotiaista oppilaista

opiskeli yksityisten organisaatioiden hallinnoimissa kouluissa (OECD 2012a, 19). Suomessa puolestaan yksityisiä kouluja on pääkaupunkiseudun ulkopuolella varsin vähän (Kosunen ym. 2023). Koulutuksen kaupallistamisen ja yksityistämisen prosessit ovat kuitenkin tulleet Suomessa osaksi peruskoulutusta. Ne ilmenevät usein epäsuorasti käsitteiden tai käytäntöjen muodossa, esimerkiksi yksityiset koulutusalan toimijat, kuten teknologiayritykset, sulautuvat hienovaraisemmin osaksi suomalaista peruskoulujärjestelmää verrattuna niihin maihin, joissa erilaiset yksityistämisen muodot ovat näkyvämmiin esillä. (Nivanaho 2024, 97.)

Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme tarkemmin suomalaista peruskoulua ja koulutuspolitiikkaa. Kuvaan suomalaisen peruskoulun kehityskulkuja yhtenäisen koulun ideaalista (2.2) kohti peruskoulun murrosta ja yksilöllisyyden vaadetta (2.3).

## 2.2 Peruskoulu-uudistus Suomessa – yhtenäisen ja yhdenvertaisen koulun ideaali

Suomessa yhdeksänvuotinen kaikille yhteinen peruskoulu rakennettiin vaiheittain vuosina 1972–1977. Muista Pohjoismaista Ruotsi ja Norja olivat siirtyneet yhtenäiseen peruskoulujärjestelmään 1960-luvulla, kun taas Islanti ja Tanska toimeenpanivat peruskoulu-uudistuksen Suomen tapaan 1970-luvulla. (Blossing 2021.) Pohjoismaainen kaikkien koulu (*a school for all*) perustui sosiaalisen tasa-arvon ja demokraattisen koulun ihanteeseen, mikä takasi kaikille yhtäläiset koulutusmahdollisuudet ja kunnioittaa erilaisista lähtökohdista tulevia oppilaita (Blossing ym. 2014). Varjo ja Kalalahti (2022) kontekstualisoivat yhtenäiskoulujärjestelmän ideologian osaksi universalismin ideaa. Universalistinen koulutuspolitiikka sisältää koulutuksen yhtenäisyyttä korostavia piirteitä, kuten alueellista saavutettavuutta, progressiivista rahoituspohjaa, koulujen yhdenmukaisuutta, valikoimattomuutta sekä koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelua (Kalalahti & Varjo 2018, 105).

Peruskoulujärjestelmään siirtyminen Suomessa lakkautti aiemman, snellmanilaiseen<sup>4</sup> ”kahden sivistyksen” (kansansivistys ja eliittisivistys) ohjelmaan perustuvan rinnakkaiskoulujärjestelmän, joka oli pääsykokeilla erotellut oppilaat jo 11 vuoden iässä eri koulutuslinjoihin eli kansa- ja oppikouluun oppilaan osaamisen ja sosiaalisen taustan perusteella (Ahonen 2003). Uuden yhtenäisen peruskoulun keskeinen sanoma oli Rinteen (2005, 116) mukaan koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden

<sup>4</sup> Suomen kansallisfilosofi J.V. Snellman (1806–1881) uskoi kansanopetukseen ja erityisesti kansansivistykseen, mutta erotti toisistaan rahvaan ja sivistyneistön koulutustarpeet. Snellman ei näkemyksissään hyväksynyt koko kansan yhteistä pohjakoulua, vaan kansakunnan rakentamiseksi tarvittaisiin kaksi sivistyshanketta: rahvaan sivistäminen sekä eliitin kouluttaminen. (Ahonen 2003.) Näin ollen jo kansanopetuksen historiassa oppilaiden valikoimisen ja valikoitumisen kysymykset ovat olleet esillä (Simola ym. 2015, 88), vaikka tässä tutkimuksessa tarkastelu on rajattu koskemaan peruskoulua.

vähentäminen. Vaikka peruskoululain säädäntövaiheessa 1960-luvulla eri toimijat ja poliittiset ryhmät saavuttivat koulutuksellisesta tasa-arvosta yksimielisyyden, peruskoulu-uudistusta lähdettiin toteuttamaan kiivaan yhteiskuntapoliittisen keskustelun ja ristiriitojen saattamana (Okkonen 2017). Konsensushenkinen ilmapiiri koulutuksellisesta tasa-arvosta oli siis varsin näennäinen, sillä koulutuspolitiikassa käytiin samaan aikaan taistelua muun muassa erillisten koulutuslinjojen olemassaolosta, vaihtoehtoisista opetussuunnitelmista sekä lahjakkaiden huomioimisesta opetuksessa (Simola ym. 2015, 88; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 160). Kiistakapulaksi peruskoulu-keskustelussa muodostui erityisesti pitkään toimineen ja arvostetun aseman saaneen yksityisoppikoululaitoksen vastustus peruskoulu-uudistusta kohtaan (Ahonen 2003, 138; Okkonen 2017) sekä ylipäätään kysymys siitä, oliko koko ikäluokan mahdollista opiskella ”samoja sisältöjä samoissa luokahuoneissa” (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 8; ks. myös Rinne & Vuorio-Lehti 1996).

Peruskoulu-uudistuksen alkumetreillä yksityiskoulujen aseman määrittelemineen ja niiden sulauttaminen osaksi yhtenäistä kunnallista peruskoulujärjestelmää oli varsin kiistelty prosessi (ks. Okkonen 2017). Muun muassa yksityiskoulujen oppilaaksioton politiikat, eli oppilaiden valikointi, aiheutti ristiriitoja muutoin koulupiireihin nojaavassa koulujärjestelmässä (Seppänen & Rinne 2015, 32). Yksityisellä oppikoululla oli vaihtoehtona joko luovuttaa koulu varoineen ja velkoineen kunnalle tai toimia peruskoulua korvaavana kouluna osana kunnallista peruskoulujärjestelmää (Okkonen 2017, 167; Seppänen 2006). Ahosen (2003, 150) mukaan kiista yksityiskoulujen asemasta ei koskenut koulutuksellista tasa-arvoa vaan kyse oli enemmänkin yksityiskoulujen kohtalosta ja yksityisestä omistusoikeudesta. Ristiriitojen sävyttämää kuohuntaa peruskoulu-uudistuksen puolesta ja vastaan pyrittiin laimentamaan vahvalla keskitetyllä normiohjauksella, joka linjasi tarkasti paitsi koulutuspalveluiden järjestämistä myös esimerkiksi opetussuunnitelman sisältöjä (Huusko ym. 2007; Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 39). Olennaista uudelle peruskoulujärjestelmälle olikin nimenomaan vahva valtiokeskeisyys eli valtiojohtoinen ohjaus ja suunnittelu sekä tasa-arvoa korostava sääntelykulttuuri (Ahonen 2003; Rajakaltio 2011, 28).

Peruskoulun toteuttamisvaiheessa 1970-luvulla oppilaiden sijoittumista kouluihin sääteli edelleen vuonna 1898 annettu kansakoulun piirijakoasetus (A 1898/20). Kunnilla oli kuitenkin myös erityistoiveita koulupiireistä poikkeavaan oppilaaksiottoon (Seppänen 2006). Hallitus esitti vuonna 1982 koululainsäädäntöön<sup>5</sup> mahdolli-

<sup>5</sup> Jo vuoden 1921 oppivelvollisuuslaissa (L 1921/101, 10§) jätettiin sekä kunnalle että oppilaan huoltajalle väljästi muotoiltu mahdollisuus poiketa koulupiirin muodostamasta yleisperiaatteesta (Varjo 2011, 89). Tämän tutkimuksen viitekehyksessä keskityn kuitenkin pääosin peruskouluun 1970-luvulta alkaen, joten peruskoulua edeltävän ajanjakson yksityiskohtainen kuvaus koulujen oppilaaksioton periaatteista on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle.

suutta päällekkäisiin koulupiireihin, jolloin kunnalla olisi valta päättää oppilaalle oikeutettu koulupaikka, mikäli sama alue kuuluisi useampaan koulupiiriin (Seppänen & Rinne 2015, 38; Seppänen 2006, 62). Varsinaiseen koululakiin (L 1983/476, 7 §) päällekkäiset koulupiirit kirjattiin mahdollisiksi ”erityisestä syystä”. Tämä koski erityisesti yksityiskouluja, jotka peruskoulu-uudistuksen yhteydessä ”myivät” itsensä osaksi kunnallista koulujärjestelmää. Aluksi peruskoulua korvaaviksi kouluiksi jääneille yksityiskouluille määriteltiin pysyvät koulupiirit, mutta myöhemmin, yksityiskoulujen suostuessa kunnan kouluiksi, ne saivat valikoida oppilaita koulupiiriä laajemmalta alueelta esimerkiksi kielipainotteisuuden, musiikin tai liikunnan erityistehävän vuoksi. Yksityisten koulujen saama erityistehävä tarkoitti käytännössä oppilaiden valikointia opetukseen, jossa noudatettiin peruskoulun opetussuunnitelman tuntijaosta poikkeavaa tuntimäärää tietyissä oppiaineissa. Vaikka piirijakoasetus ja koulutuksen lainsäädäntö säätelivät suhteellisen tiukasti oppilaiden sijoittumista kouluihin peruskoulu-uudistuksen alkuvaiheessa, kaikkia kouluja ei lopulta veloitettu ottamaan vastaan pelkästään oman koulupiirin oppilaita. (Seppänen 2006.)

Peruskoulua korvaavien koulujen asema peruskoulujärjestelmässä on mielenkiintoinen painotetun opetuksen historiallisessa kehityskulussa. Seppänen (2006, 281) mukaan ei voi olla sattumaa, että suomalaiskaupungeissa alkujaan yksityisten oppikoulujen, usein keskusta-alueilla hyvien liikenneyhteyksien äärellä sijaitsevien yläkoulujen oppilas pohjaa säädeltiin vähiten asuinpaikkaan sidotuilla oppilasalueilla. Kyseisten koulujen oppilas pohjan rakentuminen pohjautuikin 2000-luvun alussa lähes kokonaan oppilaiden hakeutumiseen näihin kouluihin ja oppilasvalikointiin (Seppänen 2006, 281). Erityisesti Helsingissä muun kuin kunnan ylläpitämät peruskoulut, eli niin kutsutut yksityiset sopimuskoulut, ovat merkittävä osa perusopetuksen oppilaitosverkkoa (VTV 2009, 66), ja ne ovat olennaisia myös painotetun opetuksen järjestämisen sekä koulutuksellisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta (Kosunen ym. 2023). Helsingissä yksityiset sopimuskoulut toimivat itsenäisinä opetuksen järjestäjinä, mutta niillä on yhteistyösopimus kaupungin kanssa (Helsingin kaupunki 2024). Elokuussa 2025 voimaan tuleva kotikuntakorvauksen nosto 94 prosentista täysimääräiseksi (100%) vahvistaa yksityisten peruskoulujen asemaa ja toimintaedellytyksiä (Sivista 2025). Vaikka uudistuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden yhdenvertaista kohtelua (Sivista 2025), siihen voi liittyä haasteita yhtenäisen peruskoulun ja koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta. Kosunen, Berneliuksen ja Hautalan (2023) tutkimus osoitti, että Helsingin kouluverkossa oppilaaksiottoalueettomat yksityiskoulut sijaitsivat huomattavasti useammin hyväosaisilla kuin huono-osaisilla alueilla. Lisäksi moni yksityisistä sopimuskouluista painottaa opetuksessaan jotakin oppiainetta ja voi siten valikoida oppilaitaan (Kosunen ym. 2023, 212).

Peruskoulun yhtenäistämisyrittämisistä huolimatta kysymys oppilaiden valikoinnista tai eriytyvistä koulupoluista ei siis täysin kadonnut peruskoulun myötä (Simola ym. 2015, 88; Rinne & Vuorio-Lehti 1996). Peruskouluun kriittisesti suhtau-

tuvien ja sivistystason romahtamista pelkäävien kannanottoihin vastattiin luomalla peruskoulun yläluokille rinnakkaiskoulun jäännös, eli tasokurssijärjestelmä, vieraan kielen sekä matematiikan oppiaineissa (Kettunen ym. 2012, 39). Tasoryhmillä pyrittiin vastaamaan oppilaiden erilaisiin oppimisen edellytyksiin tarjoamalla jossain määrin eritasoisten tavoitteiden mukaista opetusta. Tasokurssijärjestelmää puolustavissa kannanotoissa korostuivat erityisesti lahjakkuuserojen ja lahjakkaamman oppilasaineen huomioiminen: paremmin oppimiskyvyin varustetut oppilaat eivät saisi joutua ”ylittämään rimaa kykyihinsä nähden turhan matalalta”. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 63, 68, 99.) Tasoryhmiä kuitenkin vastustettiin alusta asti, sillä niihin valikoituminen perustui oppilaan osaamisen ja koulumenestyksen lisäksi alueellisiin, sosiaalisiin ja oppilaan sukupuoleen liittyviin tekijöihin. Tasokursseista oli siis muodostunut ”sosiaaliseen taustaan perustuva eriyttämismekanismi”. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 55.) Peruskoulun tasokurssijärjestelmä lakkautettiin lopullisesti 1980-luvun puolivälissä opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä (Kettunen ym. 2012, 37–39).

Nykyiset painotetun opetuksen luokat eroavat tasokurssijärjestelmästä erityisesti oppilaiden myöhempiä koulutuksellisia mahdollisuuksia ja valintoja ajatellen (Kupiainen & Hotulainen 2019, 140), sillä perusopetus tuottaa opetusryhmästä riippumatta kaikille oppilaille saman yleisen jatko-opintokelpoisuuden. Puhe lahjakkaista oppilaista värittää kuitenkin edelleen myös painotetusta opetuksesta käytyä keskustelua: lahjakkuuksien tukeminen ja painotettu opetus lahjakkaiden lasten oikeutena ovat sekä julkisessa koulukeskustelussa (Hatunpää, Puustinen, Säntti & Kalske 2024, 128) että vanhempien haastattelupuheessa (Seppänen, Kosunen, Vartiainen & Murto 2015) nähty painotetun opetuksen ja sen oppilasvalikoinnin oikeutuksena ja perusteluna. Tällöin herkästi yhteiskuntaluokan ja perheiden resurssien eli pääomien merkitys väärintunnistetaan (*misrecognition*; Bourdieu 1984) lahjakkuudeksi, vaikka kyseessä on osin yhteiskuntaluokka-aseman tuoma etu (Gaztambide-Fernández, Saifer & Chandni Desai 2013; ks. tarkemmin luku 3.2).

Peruskoulu-uudistuksen toimeenpanovaiheessa 1970-luvulla tasokurssijärjestelmän lisäksi suomalaisen peruskoulujärjestelmän sisällä oppilaiden valikointia ja erottelua erilaisiin opetusryhmiin tuottivat niin kutsutut tehostetun opetuksen luokat (nykyään nimityksellä painotetun opetuksen luokat), joiden oppilaaksiotto perustui alusta asti oppilaiden valikointiin. Oppilaat voitiin ottaa tehostetun opetuksen luokille koulupiiriä laajemmalta alueelta siitä huolimatta, että peruskoululaissa ei ollut säädöstä oppilaiden valikoinnista. (Seppänen 2006; Seppänen & Rinne 2015.) Musiikin tehostetun opetuksen ja myöhemmin musiikkiluokka-nimityksen saanut toiminta alkoi ensin kokeiluna Helsingin Töölön kansakoulussa vuosina 1961–1963. Virallisesti toiminta vakiintui osaksi peruskoulujärjestelmää vuonna 1966, kun Lahteen perustettiin kaksi tehostetun musiikinopetuksen luokkaa. (Seppänen 2006.) Musiikkiluokilla opetus pohjautui Suomeen tuotuun unkarilaiseen musiikinopetusme-

netelmään ja se oli suunnattu musikaalisesti lahjakkaille lapsille.<sup>6</sup> Tehostetun musiikinopetuksen tai muun taidepainotteisen opetuksen (esimerkiksi Lahteen vuonna 1971 perustetut kuvataideluokat) sekä harvinaisten vieraiden kielten opetuksen järjestäminen ajoittuvat suomalaisen koulujärjestelmän historiassa samalle ajanjaksolle ja ne mainittiin 1980-luvulla peruskoululakia koskevassa hallituksen esityksessä koulupiireistä poikkeavan oppilaaksioton perusteluna. (Seppänen 2006.)

1970-luvulla valtioneuvoston asettaman peruskoulukomitean näkemyksissä koulutuksellisen tasa-arvon takeena pidettiin järjestelmää, joka ”ei ryhmitä yhteiskunnan jäseniä yleissivistyksen ja jatko-opintomahdollisuuksien puolesta jyrkästi toisistaan poikkeaviin koulutuksellisiin ryhmiin” (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 50; Kettunen ym. 2012, 39). Musiikkiluokkien nähtiin olevan sopusoinnussa peruskoulun ideologian kanssa (Törmälä 2013, 10). Sittenkin myös poliitikkojen ja viranhaltijoiden puheissa oppilaiden valikointi ja sijoittaminen eri opetusryhmiin on näyttänyt neutraalina, kunhan perheille tarjotaan riittävä informaatio kouluvalintamahdollisuuksista ja valintakriteereistä (Seppänen ym. 2018; OT I). Pelkkä riittävän informaation tarjoaminen perheille tai hakijoille ei kuitenkaan vielä riitä takaamaan yhdenvertaisia mahdollisuuksia kouluvalinnoissa, sillä virallinen informaatio kouluista ja kouluvalinnoista ei tavoita perheitä samalla tavalla (Kosunen, Carrasco & Tironi 2015). Olennaisia ovatkin nimenomaan koulutusjärjestelmän institutionaaliset tai rakenteelliset tekijät, jolloin perheiden erilaiset resurssit näyttäytyvät keskeisinä kouluvalinnoissa (ks. Ajayi, Friedman & Lucas 2020).

Suomalaisella peruskoululla on yli viisikymmenvuotinen historia, mutta siitä huolimatta yhtenäisyydestä käyty keskustelu on monitulkintaista. Yhtenäiseen perusopetukseen tai sen toteutumisen kontekstiin eli yhtenäiseen peruskouluun liittyvä käsitteistö ei ole vakiintunutta. (Huusko ym. 2007.) Yhtenäisellä perusopetuksella on esimerkiksi viitattu opetussuunnitelmallisesti yhtenäiseen yhdeksänvuotiseen kokonaisuuteen tai peruskoulua koskevan lain uudistukseen ja sen myötä aiemman alaja yläasteen jaon poistamiseen. Yhtenäisen peruskoulun käsitteellä on puolestaan tutkimuskirjallisuudessa tarkoitettu usein hallinnollisesti yhtenäistä koulua ja sitä on käytetty myös yhtenäiskoulun synonyyminä. Käytännössä yhtenäisen peruskoulun

<sup>6</sup> Musiikkiluokkien historiaa on seikkaperäisesti kuvattu muun muassa Seppäsen (2006) väitöstutkimuksessa sekä Seppäsen ja Rinteen (2015) tekstissä. Tässä tutkimuksessa musiikkiluokkien historiaa sivutaan lyhyemmin, koska väitöstutkimus tarkastelee painotetun opetuksen järjestämistä yleisemmin muissakin oppiaineissa. Muiden kuin musiikin oppiaineen painotetusta opetuksesta on verrattain vähän tutkimustietoa. Ensimmäisten virallisten liikuntaluokkien perustaminen ajoittuu vasta 1980-luvulle (Nieminen, Aarresola, Mononen & Pusa 2018), vaikka urheilijoiden tarpeita huomioivia kouluja tavattiin jo 1960-luvulla (Metsä-Tokila 2001, 221). Voimallisemmin liikunta- ja urheiluluokkien toimintaa on valtakunnallisesti kehitetty vasta 2000-luvulla (Nieminen ym. 2018).

käsitettä on käytetty tarkoittamaan ”yhden rehtorin alaisuudessa toimivaa koulua, joka sisältää kaikki perusopetuksen vuosiluokat”. (Sahlstedt 2015, 9, 13–15.) Aiemmissä yhtenäistä perusopetusta tai peruskoulua käsittelevissä tutkimuksissa näkökulmana ovat olleet muun muassa perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi (Johnson 2006), opettajuus (Pyhältö, Soini & Rauste-von Wright 2005; Ronkainen 2012; Lammi 2017), johtamiskulttuuri (Lahtero 2011), peruskoulun pedagoginen yhtenäisyys (Sahlstedt 2015), peruskoulu yhteiskunnallisten muutosten ja koulu-uudistuksen keskellä (Rajakaltio 2011) tai perusopetuksen kehittäminen yhtenäisyyttä rakentavan peruskoulun kontekstissa (Huusko ym. 2007). Tässä väitöstutkimuksessa käytän yhtenäisen peruskoulun nimitystä, jolla tarkoitan peruskoulun hallinnollista yhtenäisyyttä laajemmin yhtenäisen peruskoulun ideaalia, eli kaikille lapsille ja nuorille avointa, yhteistä ja yhdenvertaista koulua. Käytännössä tämä tarkoittaa koko perusopetuksen ikäluokan eriytymätöntä opetusta ilman oppilaiden valikointia kouluihin tai luokkiin.

### 2.3 Peruskoulun murros – hallinnon hajautus ja yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien vaade

Yksilöllisyys koulutuksessa on saanut erilaisia merkityksiä peruskoulun historian aikana. Yksilö, yksilöllisyys ja erityisesti yksilön vapautuminen asuinpaikan, vanhempien ja muiden sosiaalisten rajoitteiden vaikutuksista olivat Okkosen (2017) mukaan jo 1960-luvulla vasemmistopoliitikkojen ja kouluhallinnon virkamiesten argumentaation lähtökohdana peruskoulua käsittelevissä keskusteluissa. Individualismia käytettiin tuolloin tasa-arvoideologiaan ja vahvaan valtiojohtoiseen sekä suunnittelu-uskoon nojaavan koulujärjestelmän houkuttimena (Okkonen 2017, 17). Peruskoulu-uudistuksen tavoitteena oli ”alueellisen ja vanhempien varallisuudesta johtuvan epätasa-arvoisuuden” poistaminen vahvistamalla jokaisen yksilön koulutusmahdollisuuksia. Näin saataisiin myös maaseudulla ja vähävaraisissa kodeissa asuva mahdollinen lahjakkuusreservi yhteiskunnan käyttöön. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 21.) Peruskoulu-uudistuksen suunnitteluvaiheessa individualistinen ajattelu kytkeytyi siis sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmaan, jonka katsottiin tukevan kansallista yhteenkuuluvuutta sekä maan korkeaa osaamistasoa ja kilpailukykyä (ks. Rinne 2001).

1980-luvun lopulla etenkin Pohjoismaissa esiintyneitä hyvinvointivaltioyhteiskunnan keskeisiä periaatteita, kuten tasa-arvoa, turvallisuutta ja yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta, alettiin kyseenalaistaa (Rinne 2003, 153; Ahonen 2003). Koulutukselle asetettiin myös tehokkuuden ja taloudellisuuden vaateita (Varjo 2007). Kaikille yhteisen peruskoulun saama kritiikki voimistui, ja yksilöllisiin toimintavapauksiin sekä erilaisiin valinnanmahdollisuuksiin liittyvät kannanotot lisääntyivät (Ahonen 2003, 162–163). Peruskoulua kyseenalaistettiin sen tasapäistävän vaiku-

tuksen pelossa eli huolena oli, ettei peruskoulu tarjoaisi lahjakkaimmille ja uutterimmille oppilaille riittävästi yksilöllisiä haasteita (Sahlberg 2009, 22). Koulutuspolitiikan suunnanmuutoksen – usein uusliberalistiseksi aalloksi kuvatun siirtymän (mm. Rinne 2003, 154; Varjo 2007, 5) – myötä yksilöllisyyden ihanne alkoi aiemman ”yhteisen hyvän” sijaan korostaa jokaisen yksilön oikeutta saada omia kykyjään, lahjojaan tai tarpeitaan vastaavaa opetusta (Ahonen 2003). Keskustelu lahjakkaita oppilaita jatkui 1990-luvulle tultaessa ja se kytkeytyi tuolloin vahvemmin lahjakkaiden huomioimiseen erityisesti valinnanmahdollisuuksia lisäämällä ja erikoistumisen reiteillä peruskoulun sisällä (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 138, 156). Simola (2004) on käsitteellistänyt yksilöllisyyden muutosta peruskoulutuksen kontekstissa siirtymänä egalitaarisesta individualismista kohti kilvoittelevaa individualismia. Tämä kehityssuunta merkitsi myös Suomessa merkittäviä muutoksia kansallisessa koulutuspolitiikassa ja uuden aikakauden alkua, jossa yksilöllisyyttä, erilaistumista sekä valinnanvapautta korostettiin (Varjo 2007).

1990-luvun kuluessa yksilöllisen tasa-arvon näkökulmaa vahvistivat valinnanvapauden lisääntyminen ja sen myötä valikoitumisen mahdollisuudet kaupungeissa (Simola ym. 2015, 99). Suomessa kouluvalintapolitiikkaa perusteltiin 1990-luvulla ensisijaisesti oppimismahdollisuuksien parantamisella ja motivaation lisäämisellä eikä koulutuspolitiikan muutosta kytketty niinkään eri yhteiskuntaryhmien välisiin jakoihin (Seppänen 2006, 76–77, 83). Rontu (2024, 49) tulkitsee, että korostamalla oppimismahdollisuuksia saatiin todennäköisesti paremmin vedottua universalismia ja sivistystä arvostavaan suomalaiseen yhteiskuntaan verrattuna siihen, että kouluvalintojen tarvetta olisi perusteltu selektiivisyydellä ja tasoeroilla.

Suomessa alettiin 1980-luvun lopulla, muiden maiden tavoin, määrätietoisesti purkaa keskusjohtoista sääntelyä (Ahonen 2003). Tätä julkishallinnon laajamittaista uudistusta vauhditti 1990-luvun alun syvä talouslama (Varjo 2007). Yksi valtion ja kuntien ohjaussuhteen muutokseen liittyneistä laajoista hallinnonuudistuksista oli vapaakuntakokeilu, jota koskeva laki astui voimaan vuonna 1988. Vapaakuntakokeilun tavoitteena oli muun muassa saada kokemuksia kunnallisen itsehallinnon vahvistamisesta, kuntien voimavarojen tehokkaammasta käytöstä sekä kunnallisten palveluiden parantamisesta (L 1988/718, 1 §). Vapaakuntakokeilua täydennettiin uudella valtionosuusjärjestelmällä vuonna 1993. Hallituksen esityksessä valtionosuus- ja valtionavustusjärjestelmän uudistamiseksi (HE 1991/214) korostettiin tarvetta yhtenäistää ja yksinkertaistaa valtionosuuksien perusteita, keventää valtion ja kuntien välistä ohjaus- ja valvontasuhdetta sekä lisätä kuntien toimivaltaa esimerkiksi resurssien kohdentamisesta paikallisiin tarpeisiin. Valtionosuusjärjestelmästä säädetty laki (L 1992/705) muutti valtionosuusjärjestelmän laskennalliseksi, mikä mahdollisti kunnille aiempaa vapaamman resurssien käytön (Varjo & Kalalahti 2022, 47). Sekä vapaakuntakokeilu että valtionosuusjärjestelmän uudistus lisäsivät merkittävästi kuntien ja muiden koulutuksen järjestäjien päätösvaltaa koulutuksen järjestämistä

koskevista kysymyksissä (Lahtinen & Lankinen 2022, 24–25). Vapaakuntakokeilun myötä kunnilla oli aiempaa laajemmat mahdollisuudet järjestää kouluhallinto parhaaksi katsomallaan tavalla. Myös kuntien taloudellinen itsevalta ja vastuu lisääntyivät, sillä valtionosuuksia voitiin käyttää kunnissa koulutuksen järjestäjän harkinnan mukaan ilman valtion viranomaisten valvontaa. (Varjo 2007.) Samalla uudistukset kuitenkin tarkoittivat koulutuskentällä sitä, että taloudelliset mahdollisuudet perusopetuksen järjestämiseen alkoivat eriytyä (Varjo & Kalalahti 2022). Lisäksi koulujen oppilasmäärät alkoivat entistä vahvemmin määrittää koulujen saaman rahoituksen määrää, mikä kasvatti koulujen välistä kilpailua oppilaista (Ahonen 2001, 167). Ahosen (2003, 166–168) mukaan keskusjohtoisuuden purkaminen ja päätösvallan siirtäminen paikalliselle tasolle kuntiin ja kouluihin on yksi esimerkki uusliberalistisen koulutuspolitiikan etenemisestä Suomessa.

Hallinnon hajauttamisen ja kuntien päätösvallan kasvun ohella 1990-luvun lopulla merkittävä muutos suomalaisen peruskoulun kontekstissa oli lainsäädännön kokonaisvaltainen uudistaminen. Peruskoulua ohjaava lainsäädäntö oli aiemmin hajanainen, ja siihen reagoitiin koko koulutuskentää koskevalla laajalla lainsäädännön uudistuksella vuoden 1999 alussa (Lahtinen & Lankinen 2022). Koulupiirijakoon perustuva oppilaaksiottopolitiikka lasten sijoittamisessa peruskouluihin säilyi Suomessa tähän 1990-luvun lainsäädännön uudistukseen saakka. Vuonna 1999 peruskoululain muuttuessa *perusopetus*laiksi oppilaiden kouluihin sijoittamiseen vaikuttaneen koulupiirijärjestelmän tilalle otettiin toimintatapa, jossa kunta osoittaa lapselle lähikoulun, joka sijaitsee mahdollisimman turvallisen ja lyhyen koulumatkan päässä lapsen asuinosoitteesta (PL 1998/628, 6 §). Samassa yhteydessä perusopetuslain 28 §:ään kirjattiin oppilasvalikointiin oikeuttavien soveltuvuuskokeiden käyttö silloin, kun opetuksessa painotetaan yhtä tai useampaa oppiainetta. Sivistysvaliokunnan aloitteesta (SiVM 3/1998, 28 §) lakiin sisällytettiin rajausta, jonka mukaan soveltuvuuskokeissa voidaan mitata ainoastaan hakijoiden ”taipumuksia”.

Koulupiirien lakkauttamisen sekä valtion hallinnon hajauttamisen ja sääntelyn väljentyksen seurauksena oppilaaksioton periaatteiden määrittely siirtyi kunnalliseen päätösvallan piiriin. Tämä on tuottanut eroja kuntien kouluverkkojen alueelliseen rakenteeseen ja siten lähikoulun osoittamisen menettelyihin. (Varjo & Kalalahti 2011, 14.) Vuoden 1999 perusopetuslakiin kirjattiin oppilaan oikeus hakea johonkin muuhun kuin kunnan oppilaalle osoittamaan lähikouluun, ja kouluille mahdollisuus profiloitua ja valita oppilaitaan. Erityisesti kaupungeissa painotetun opetuksen luokat yleistyivät nopeasti, ja niiden tarjonta laajeni taitoaineista tietoaineisiin. (Seppänen 2006, 9.) Kouluvalintapolitiikka on haastanut suomalaista koulunkäynnin perinnettä eli oppilaan asuinpaikan yhteyttä tietyn peruskoulun käymiseen (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012, 16).

Kaiken kaikkiaan 1980-luvulla alkanut ylikansallinen uusliberalistinen suuntaus on tuonut koulutuspolitiikkaan hallinnon hajauttamisen, sääntelyn väljentyksen

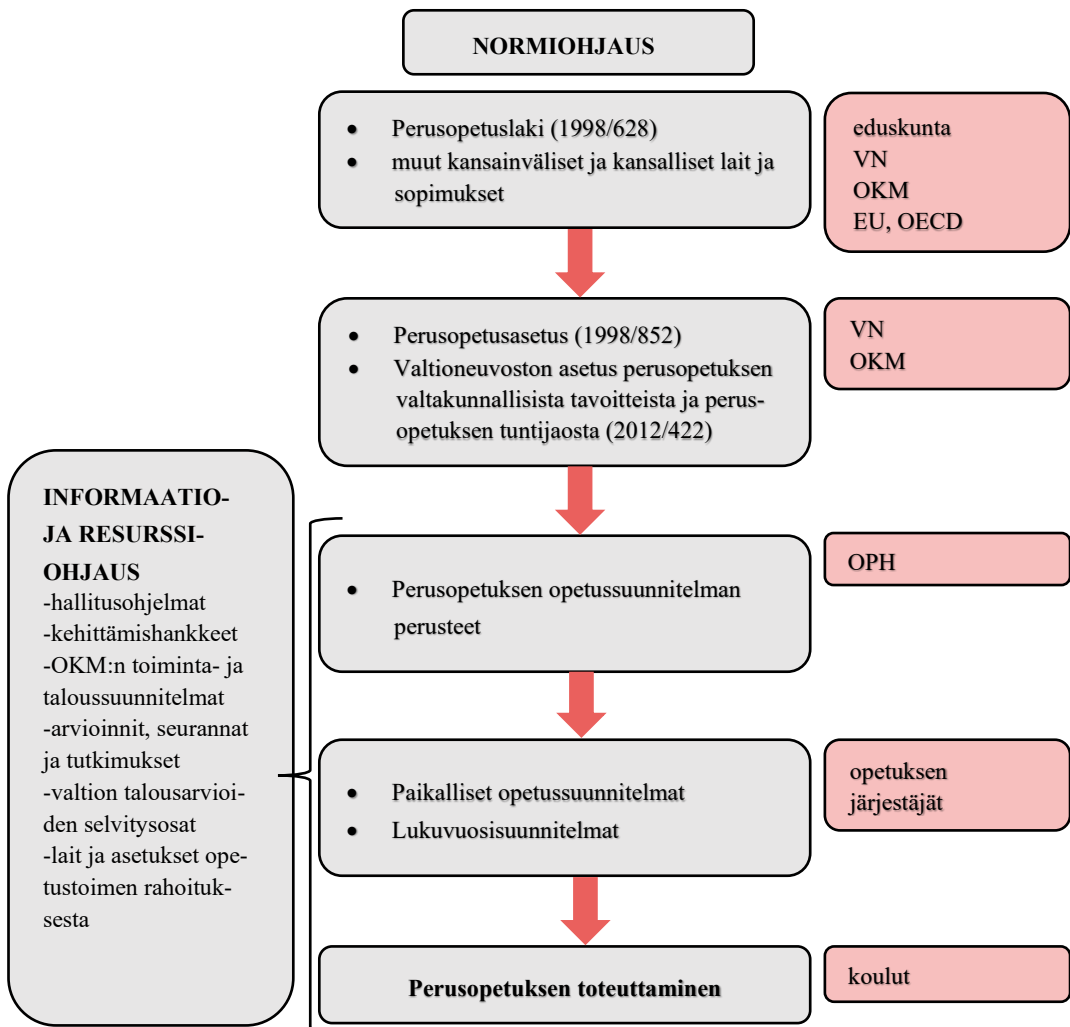
sekä tulosohjauksen ja kilpailun kaltaisia piirteitä. Aiempi yhtenäinen hyvinvointivaltiollinen universalismin ideologia on muuntunut moninaisemmaksi, niin sanotuksi paikallisiksi universalismeiksi myös Suomessa (Kalalahti & Varjo 2020). Paikalliselle tasolle hajautetun päätösvallan on ajateltu auttavan kohtaamaan oppilaiden ja perheiden tarpeet ja moninaisuus (Boterman & Lobato 2022a), mutta se on myös johtanut kuntien välisiin eroihin ja pirstaleisuuteen opetuksen järjestämisessä (Arnesen & Lundahl 2006; Varjo & Kalalahti 2016; 2022).

## 2.4 Perusopetuksen normiohjausjärjestelmä

Koulutuksen ohjausjärjestelmä on keskeinen koulutuspolitiikan toteuttamisen väline. Ohjausjärjestelmässä otetaan kantaa esimerkiksi siihen, miten opetus on tarkoitukseenmukaista toteuttaa, ja siten ohjausjärjestelmän rakenteelliset ratkaisut ovat merkityksellisiä opetuksen järjestäjille ja niiden oppilaitoksille. (Saarinen ym. 2019, 20–25.) Jo vuosikymmenten ajan Suomessa on kehitetty kaikille yhteistä ja yhtenäistä peruskoulua, jota ohjataan valtion tasolla normiohjauksen avulla (Venäläinen, Saarinen & Viitala 2021, 16). Tämän väitöstutkimuksen kontekstissa olennainen viitekehys on voimassa oleva perusopetuksen normiohjausjärjestelmä ja siihen kuuluvat asiakirjat (kuvio 1). Perusopetuksen normiohjauksen muodostavat perusopetuslaki (PL 1998/628) ja -asetus (A 1998/852), valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (A 2012/422), perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) sekä niiden pohjalta laaditut paikalliset opetussuunnitelmat ja lukuvuosisuunnitelmat.

Perusopetuksen ohjausjärjestelmän näkökulmasta keskeisiä toimijoita Suomessa ovat valtion tasolla lakeja säättävän eduskunnan lisäksi valtioneuvosto (VN), opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) sekä sen hallinnonalalta Opetushallitus (OPH) (VTV 2021, 10). Paikallisella tasolla perusopetuksen järjestämiseen liittyvän hallinnon keskeiset toimijat ovat kuntien opetushallinto ja koulujen johto (Saarinen ym. 2019, 23). Suurilla monikansallisilla toimijoilla ja järjestöillä, kuten Euroopan unionilla (EU), Yhdistyneiden kansakuntien kasvatustieteiden ja kulttuurijärjestöllä (Unesco – *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) sekä Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestöllä (OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*), on myös ohjausvaltaa kansallisiin ja paikallisiin koulutusympäristöihin (Nivanaho 2024; Kiesi 2024), koulutussuunnitteluun sekä päätöksentekoon (Silvennoinen, Kinnari & Laalo 2021; Vitikka & Hurmerinta 2011; ks. myös Salminen 2018; Ozga & Jones 2006). Nämä kansainväliset organisaatiot tekevät erilaisia koulutusarviointoja, kuten PISA-, TIMMS- ja PIRLS-tutkimuksia, joilla on vaikutusta eri maiden koulutuksen kehittämiseen, uudistamiseen ja vertailuun (Rautopuro & Juuti 2018; Vitikka & Rissanen 2019, 223). Koulutusjärjestelmän ohjaukseen sekä koulutukselle ja opetukselle asetettujen tavoitteiden toteutumiseen

vaikuttavat Suomessa myös muun muassa rahoitus, opettajankoulutus, oppimateriaalit (Vitikka & Rissanen 2019, 226), oppimistulosten arvioinnit sekä erilaiset kehittämishankkeet (Saarinen ym. 2019, 23; Rautopuro, Ouakrim-Soivio & Välimaa 2023). Suomalaisen perusopetuksen normiohjausjärjestelmän hierarkia ja sen keskeiset toimijat ja tehtävät on esitetty kuviossa 1.



**Kuvio 1.** Perusopetuksen normiohjausjärjestelmän hierarkia ja keskeiset toimijat ja tehtävät (muokattu, VTV 2021, 11; Saarinen ym. 2019, 24).

Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on ”varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle” (Opetushallitus 2014, 9). Yksi ohjausjärjestelmän keskeisistä tehtävistä

onkin turvata se, että perusopetuslakiin (PL 1998/628, 2 §) kirjattu riittävä yhdenvertaisuus perusopetuksessa toteutuu. Perusopetuksen lainsäädännön uudistuksessa 1990-luvun lopulla sivistysvaliokunta esitti mietinnössään vastalauseen riittävä yhdenvertaisuus -sanamuodosta, koska se piti muotoilua liian väljänä perusopetuksen yhdenvertaisuudesta puhuttaessa. Vastalauseesta huolimatta kyseinen sanamuoto hyväksyttiin perusopetuslain täysistuntokäsittelyssä. (VTV 2009, 63–64.) Perusopetuksen valtion tason normiohjausasiakirjoissa määritellään opetuksen arvoperustan ja oppimiskäsityksen lisäksi muun muassa kaikille yhteiset oppiaineet, opetuksen ja oppiaineiden tavoitteet ja sisältökokonaisuudet, opetukseen käytettävän ajan jakaminen eri oppiaineiden opetukseen (tuntijako ja oppiaineiden vähimmäistuntimäärät), oppimisen arviointiin ja oppimisen tukeen liittyvät käytännöt sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet (Opetushallitus 2014; Saarinen ym. 2019). Näitä linjauksia tarkennetaan kuntien ja koulujen paikallisissa opetussuunnitelmissa, jotka toimivat strategisina ja pedagogisina työkaluina koulujen päivittäisessä toiminnassa (Saarinen ym. 2019, 22). Perusopetuksen kansallinen normiohjaus muodostaa siis laajan viitekehyksen, joka toimii perustana kuntien paikalliselle opetussuunnitelmatyölle ja perusopetuksen käytännön toteuttamiselle (Vitikka & Rissanen 2019).

Perusopetuksen ohjaus- ja opetussuunnitelmajärjestelmä sekä niihin sisältyvä ohjauksen luonne ja tapa ovat vaihdelleet Suomessa osana yhteiskuntapoliittista kehitystä ja koulutusjärjestelmän muutoksia (Varjo 2007; Vitikka & Rissanen 2019). Peruskoulu-uudistuksen kynnyksellä 1970-luvulla koululainsäädännössä<sup>7</sup> määriteltiin tarkasti koulutuspalveluiden tuottamisen reunaehdot. Tällä vahvalla keskusjohtoisella normiohjauksella pyrittiin tasoittamaan peruskoulu-uudistuksen aiheuttamia ristiriitoja toimijaryhmien, kuten eri poliittisten puolueiden ja intressiryhmien, välillä. (Huusko ym. 2007, 8.) Myöhemmin osana 1980-lopulla alkanutta koulutuspoliittista suunnanmuutosta, koulutuksen sääntelyjärjestelmää muutettiin perinpohjaisesti muiden hallinnonalojen ohella. Olennaista tässä muutoksessa on ollut valtion ja kuntien välisen ohjaussuhteen uudelleenmäärittely: valtion ohjausta on supistettu ja kunnallista itsehallintoa lisätty. (Varjo 2007; Varjo & Kalalahti 2022.)

Opetussuunnitelma on tärkeä osa perusopetuksen normiohjausta, ja sitä on pidetty koulumaailman tärkeimpänä asiakirjana (Korkeakoski 2009, 167). Suomessa ensimmäinen oppivelvollisuuskoulua koskeva opetussuunnitelma (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma) laadittiin jo vuonna 1925. Toinen opetussuunnitelma puolestaan ajoittuu toisen maailmansodan jälkeiseen yhteiskuntaan, kun vuonna 1952 astui voimaan komiteatyönä laadittu kansakoulun opetussuunnitelma. (Rokka

<sup>7</sup> Peruskoulua koskeva lainsäädäntötyö käynnistyi jo 1960-luvulla. Vuonna 1968 säädettiin laki koulujärjestelmän perusteista, joka oli tarkoitettu siirtymäajan lainsäädännöksi. Varsinainen peruskoululaki (L 1983/476) astui voimaan vuonna 1985. (VTV 2009, 57–59.)

2011, 21–22.) Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma laadittiin niin ikään komiteatyönä, peruskoulu-uudistuksen alkumetreillä vuonna 1970 (Vitikka 2009, 58–59, 61). Opetussuunnitelma toimi tuolloin keskitetyn ohjauksen välineenä ja muodosti koko valtakunnan yhteisen, kouluissa sellaisenaan noudatettavan opetussuunnitelman (Vitikka & Rissanen 2019, 227). Yksityiskohtaisella ja kaikille yhtäläiset tiedot ja taidot opettavalla opetussuunnitelmalla pyrittiin 1970-luvun koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelun hengessä myös oppimistulosten yhdenvertaisuuteen (Ahonen 2003, 156). Vuodesta 1985 alkaen kuntia on veloitettu laatimaan paikallinen opetussuunnitelma, ja siten kunnat ovat voineet tehdä opetuksen järjestämistä koskevia omia ratkaisuja (VTV 2009, 60), mikä on keskeistä myös tämän tutkimuksen ja painotetun opetuksen järjestämisen näkökulmasta.

Opetussuunnitelman avulla kuvataan ja tuodaan käytäntöön yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tärkeitä pidettyjä koulutuksellisia tavoitteita ja sisältöjä, joita halutaan oppilaille välittää (Vitikka & Hurmerinta 2011). Lisäksi opetussuunnitelma muodostaa kehyksen arvioinnin toteuttamiselle ja opetuksen tasa-arvoiselle toteutumiselle (Lahtinen & Lankinen 2022, 153, 180). Koska koulutusjärjestelmä ja opetussuunnitelma osana sitä heijastavat aina kunkin yhteiskunnan arvoja, perinteitä sekä kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaisia käytänteitä, opetussuunnitelmallisten käytäntöjen yleistäminen yhteisöstä tai valtiosta toiseen on haastavaa. Opetussuunnitelmille yhteistä on niiden ohjaustehtävä: ne toimivat institutionaalisen opetuksen perustana ja ilmaisevat opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja jopa käytäntöjä. (Vitikka & Hurmerinta 2011, 12.)

Suomalaisen ja laajemmin pohjoismaisen opetussuunnitelmatradition taustalla on nähty kaksi erilaista didaktista koulukuntaa tai teoreettista lähestymistapaa: John Deweyn teoreettiseen ajatteluun pohjautuva angloamerikkalainen *curriculum* sekä saksalaisen Johann Friedrich Herbartin didaktiikassa esiintyvä *lehrplan*. Suomessa eri vuosikymmeninä voimassa olleissa opetussuunnitelmissa on ollut sisällytettynä molemmat suuntaukset, vaikka ne suhtautuvat eri tavoin opetukseen, opettajaan, oppimiseen sekä opetussuunnitelman ohjaavuuteen. Curriculum-näkökulma on nähty tavoiteorientoituneena, jossa opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi nousevat oppimistavoitteet ja niistä muodostuva laaja-alainen kokonaisuus. Lehrplan-lähestymistavan opetussuunnitelma edustaa sen sijaan suppeampaa, oppiainejakoista tai tiedonalapainotteista järjestelmää, jossa korostuvat opettavien asioiden sisällöt. (Vitikka 2009; Salminen & Annevirta 2014; Rantala & Ouakrim-Soivio 2020.)

Yksi olennainen opetussuunnitelmallinen ratkaisu ja myös eri koulutusjärjestelmiä erottava tekijä opetussuunnitelmien kokonaisuuden näkökulmasta on se, millä perusteella opetuksen tavoitteet ja sisällöt on opetussuunnitelmassa määritelty (Vitikka & Hurmerinta 2011, 13). Saylor, William ja Lewis (1981) ovat määritelleet neljä erilaista opetussuunnitelmatyyppiä: oppiainepohjainen, kompetenssipohjainen, sosiaalinen sekä oppijakeskeinen opetussuunnitelma. Oppiainepohjainen opetus-

suunnitelma korostaa tiedonalalähtöistä mallia, jossa erityisesti oppiainekohtainen tietoaines on tärkeää. Kompetenssipohjainen opetussuunnitelmatyyppi puolestaan korostaa keskeisiä taitoja eli kompetensseja, jotka oppilaan on hallittava saavuttaakseen asetetut tavoitteet. Sosiaalisessa opetussuunnitelmassa tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyn lähtökohtana ovat yhteiskunnalliset tarpeet, kun taas oppijakeskeisessä opetussuunnitelmassa korostuvat erityisesti oppilaiden tarpeet ja intressit opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyssä. Edellä mainitut opetussuunnitelmatyypit eivät kuitenkaan tyypillisesti esiinny puhtaasti sellaisenaan, vaan opetussuunnitelmat sisältävät usein piirteitä useammasta opetussuunnitelmatyypistä. (Saylor ym. 1981; ks. myös Vitikka & Hurmerinta 2011.) Suomalainen opetussuunnitelma on historiansa aikana painottunut oppiainejakoiseen opetussuunnitelmatyyppiin, mutta opetussuunnitelman perusteissa on ollut piirteitä myös kompetenssipohjaisesta mallista (Vitikka 2009, 163) sekä pyrkimyksiä laajempien oppiaineiden välisten teemojen hyödyntämiseen (Nilivaara & Soini 2022). Oppiaineiden rajat ylittäviä laajoja oppimiskokonaisuuksia on 2014 uudistetuissa opetussuunnitelman perusteissa kutsuttu laaja-alaisen osaamisen käsitteellä (Nilivaara & Soini 2022).

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelmalla on peruskoulun tapaan jo yli 50-vuotinen historia. Tästä huolimatta opetussuunnitelma-käsitteen yksiselitteinen määrittelyminen on haastavaa tai käsitettä on käytetty osin epäjohdonmukaisesti (Vitikka 2009; Salminen & Annevirta 2014). Tässä väitöstutkimuksessa opetussuunnitelmia analysoidaan ja tulkitaan eri tasoina rakentuvana järjestelmänä. Tasoajattelu perustuu Thijsin ja van den Akkerin (2009) esittämään viiteen opetussuunnitelmatasoon: kansainvälinen (supra), kansallinen (makro), paikallinen (meso), luokka- tai opettajakohtainen (mikro) sekä oppilaskohtainen (nano) opetussuunnitelma. Suomalainen opetussuunnitelmajärjestelmä nojaa vahvasti kansallisen ja paikallisen tason yhdistelmään. Eri tasoilla laaditut opetussuunnitelmat ovat rakenteeltaan ja tekstityyliltään varsin samankaltaisia asiakirjoja, mutta ne ovat tehtäviltään erilaisia. (Salminen & Annevirta 2014.) Kansallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on normatiivinen, juridis-hallinnollinen ohjausdokumentti, jolla pyritään varmistamaan perusopetuksen kansallinen yhdenmukaisuus. Paikalliset eli kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat puolestaan enemmän koulun ja opettajan työvälineeksi tarkoitettuja asiakirjoja, ja niiden laadinnassa pyritään ottamaan huomioon paikalliset tarpeet ja erityispiirteet. (Vitikka & Rissanen 2019; Vitikka 2009, 66.) Paikallinen opetussuunnitelma voidaan laatia kunnissa seutukunnallisesti, kunta- tai koulukohteisesti tai näiden yhdistelmänä (Opetushallitus 2014, s. 9–10; Vitikka & Rissanen 2019, 232). Tyypillisesti paikallisissa opetussuunnitelmissa on kaikkia kouluja yhteisesti koskeva yleinen osa sekä koulukohtaisia tarkennuksia joihinkin osioihin (Salminen & Annevirta 2014, 334; Halinen & Holappa 2013, 47).

Vaikka opetussuunnitelman perusteet pyrkii varmistamaan koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen eli yhtenäisen perusopetuksen, opetuksen järjestäjällä on

Suomessa varsin paljon vapautta paikallisen opetussuunnitelman määrittelyyn ja siihen liittyviin käytäntöihin (Vitikka 2009). Hajautettu päätösvalta opetussuunnitelmien laadinnassa toisaalta kuvastaa suomalaisen koulutusjärjestelmään liittyvää luottamusta opetuksen järjestämisessä, mutta on samalla johtanut opetussuunnitelmien erilaistumiseen sekä kuntien välillä että niiden sisällä (Vitikka & Rissanen 2019, 233). Tämän tutkimuksen näkökulmasta olennaista on se, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei aseta yksityiskohtaisia linjauksia peruskoulujen painotetun opetuksen, oppilasvalikoinnin tai oppilaiden ryhmittelyn järjestämiseksi. Näihin liittyvät käytänteet laaditaan paikallisesti kunnissa ja peruskouluissa. Näin ollen painotetun opetuksen järjestämisessä, ja tämän väitöstutkimuksen kontekstissa, paikalliset opetussuunnitelmat ovat keskeisiä. Koska tässä väitöstutkimuksessa tarkastelen paikallisissa opetussuunnitelmissa myös niissä rakentuvaa lainsäädännöllistä oikeutusta oppilaiden valikointiin, tulkitsen opetussuunnitelmia myös yhteiskunnallis-poliittisena ohjausvälineenä (ks. McKernan 2008, 5).

Suomalaisen kuntakentän moninaisuus esimerkiksi talouden, kouluverkon rakenteen sekä oppilasmäärien vaihtelun suhteen selittää osaltaan paikallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmien erilaisuutta (Johnson 2006, 17; Venäläinen ym. 2021). Tämä on johtanut alueiden väliseen eriarvoisuuteen tai pirstaleisuuteen (*fragmentation*) opetuksen järjestämisessä (Varjo ym. 2018). Jo 1990-luvulla kasvatus-tieteilijä Erkki Lahdes (1997) suhtautui kriittisesti hajautettuun opetussuunnitelma-järjestelmään kysymällä: ”Kuinka pitkälle koulujen opetussuunnitelmien vapauksessa voidaan mennä vaarantamatta yleissivistävältä koululta edellytettävää yhtenäisyyttä?” (ks. myös Suomi 2019, 25). Tämä kysymys on ajankohtainen edelleen. Perusopetuksen alueellisen tasa-arvon näkökulmasta on tärkeää tarkastella myös painotetun opetuksen järjestämiseen liittyviä opetussuunnitelmallisia käytäntöjä, joista toistaiseksi tiedetään varsin vähän.

Koulutusjärjestelmien eroista huolimatta kaikille opetussuunnitelmille yhteistä on se, että ne voidaan jakaa tarkoitettuun tai aiottuun (*intended*), toteutuneeseen (*implemented*) ja opittuun (*attained*) opetussuunnitelmaan (Thijs & van den Akker 2009, 10–11; Vitikka 2009, 50–51). Tarkoitettu tai aiottu opetussuunnitelma on etukäteen kirjalliseen muotoon laadittu suunnitelma siitä, millaisia tavoitteita ja opetus-sisältöjä opetukselle on asetettu (Thijs & van den Akker 2009, 10–11; ks. myös Salminen 2018, 14). Suomessa tarkoitettua opetussuunnitelmaa edustavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (makrotaso) sekä niiden pohjalta kunnissa (mesotaso) laaditut paikalliset opetussuunnitelmat (Salminen 2018, 14). Toteutuneella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan opettajan (mikrotaso) tulkitsemaa ja toteuttamaa opetussuunnitelmaa, joka lopulta realisoituu oppilaiden (nanotaso) kokemuksina opetussuunnitelman toteutumisesta (Thijs & van den Akker 2009, 11). Suomessa opettajien autonomia opetusta koskevista päätöksistä on kansainvälisesti vertailtuna laajaa (Erss 2017), minkä vuoksi etukäteen laadittu suunnitelma opetuksen

tavoitteista ja sisällöistä ei välttämättä vastaa todellisuutta. Karvonen (2019) huomauttaakin opettajajohtoista luokkahuonevuorovaikutusta ja toteutuvaa opetussuunnitelmaa tarkastelevassa väitöskirjassaan, että opetussuunnitelmaan kirjatut etukäteissuunnitelmat opetuksen järjestämisestä välittyvätkin oppilaille vasta opetustilanteiden vuorovaikutuksessa.

# 3 Koulutuksellisen tasa-arvon tavoite ja eriarvoisuuden ulottuvuudet peruskoulukontekstissa

## 3.1 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus koulutuksessa

Tasa-arvo on käsitteenä moniulotteinen ja monimerkityksellinen. Tasa-arvon merkitys ja siitä tehdyt tulkinnat ovat muuttuneet historiallisen kerrostumisen myötä osana koulutuspolitiikan, yhteiskuntapolitiikan ja koulutuksen ohjausjärjestelmän muutoksia (Ahonen 2003; Laiho 2013; Kantola, Nousiainen & Saari 2012). Tasa-arvokäsite on saanut sisältönsä ja merkityksensä siis sen mukaan, millaisessa ajassa ja paikassa, kenen toimesta tai millaisen poliittisen kamppailun ympärillä käsitettä on määritelty. Tasa-arvon nimissä on voitu vaatia esimerkiksi oikeuksia tai velvollisuuksia joko ryhmälle tai yksilölle. (Kantola ym. 2012, 9.) Suomessa julkisessa ja poliittisessa keskustelussa tasa-arvolla on usein viitattu sukupuolten tasa-arvoon (Pynnönen, Kallo & Silvennoinen 2022; Rinne & Vuorio-Lehti 1996). Erilaiset tulkinnat tasa-arvosta ovat tuoneet sen määrittelyyn kuitenkin käsitteellistä epämääräisyyttä tai sekavuutta (Pynnönen ym. 2022). Suomalainen peruskoulujärjestelmä on ollut yksi tällainen merkityskamppailun kenttä, jossa tasa-arvon eetos on ollut vahva, mutta tulkinnat tasa-arvosta ovat vaihdelleet.

Tasa-arvokäsitteen monimerkityksellisyyttä pohtinut yhdysvaltalainen sosiologi James Samuel Coleman on artikkelissaan (1968) kirjoittanut siitä, miten tasa-arvokäsitteelle annetut erilaiset tulkinnat johtavat erilaisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin ja toimenpiteisiin (Järvinen & Silvennoinen 2024, 453). Colemanin näkemyksiin pohjautuen ruotsalainen kasvatustieteilijä Torsten Husén (1972) on jaotellut tasa-arvokäsitteen kolmeen erilaiseen lähestymistapaan: konservatiiviseen, liberaaliin ja radikaaliin tulkintaan tasa-arvosta. Näistä konservatiivinen näkemys, jota voidaan tulkita myös muodollisena tasa-arvona, pitää ihmisten välisiä eroja luonnollisina ja siksi esimerkiksi lahjakkaimpien oppilaiden on perusteltua saada kykyjään parhaiten vastaavaa opetusta. Muodollinen tasa-arvo toteutuu, kunhan kaikilla on samat juridiset oikeudet tai mahdollisuudet koulutuksessa. Liberaali tulkinta koulutuksen tasa-arvosta painottaa yhtäläisten mahdollisuuksien lisäksi oikeudenmukaisuutta mahdollisuuksien tasa-arvossa eli oppilaiden taustatekijöihin liittyvien ulkoisten esteiden

(maantieteelliset, taloudelliset, sosiaaliset esteet) poistamista. Radikaali näkemys tasa-arvosta puolestaan korostaa kompensoivia toimenpiteitä ja niiden myötä lopputulosten tasa-arvoa. (Ahonen 2003; Laiho 2013, 29; Kalalahti & Varjo 2012; Ouakrim-Soivio, Pulkkinen, Rautopuro & Hildén 2018.)

Suomessa konservatiiviseen tasa-arvonäkemykseen perustuva rinnakkaiskoulujärjestelmä sai jo toisen maailmansodan jälkeen kriittisiä kannanottoja kansakoululaitoksen kehittämistä koskevissa poliittisissa keskusteluissa, erityisesti poliittisen vasemmiston toimesta (Kalalahti & Varjo 2012, 43). Peruskoulu-uudistuksen suunnitteluvaiheessa 1960-luvulla koulutuksellinen tasa-arvo kytkeytyi yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen: koulutus käsitettiin yleiseksi ja yhtäläiseksi ihmisoi-keudeksi (Ahonen 2003, 154). Simola kumppaneineen (2015, 90) nimittävät tätä sosiaalisesti tasa-arvoksi tarkoittaen ”erilaisten sosiaalisten ryhmien samanlaisia oikeuksia koulutuksessa”. Peruskoulun toimeenpanon jälkeen 1970-luvun kuluessa tasa-arvon käsite laajeni koskemaan muodollisen koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon lisäksi myös tulosten mahdollisimman suurta tasaisuutta. Tämän tasa-arvotulokinnan vuoksi peruskoulun opetussuunnitelma laadittiin keskusjohtoisesti ja opetuksen sisällöt yhdenmukaistettiin. (Ahonen 2003.)

Peruskoulu täytti aiempaan rinnakkaiskouluun verrattuna varsin hyvin tavoitteen yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien tarjoamisessa (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 89). Peruskoulu-uudistus lisäsi sosiaalista liikkuvuutta (Pekkarinen & Uusitalo 2012), eli vanhempien sosiaalinen asema ei enää määritellyt lapsen tulevaisuutta samassa määrin kuin ennen peruskoulu-uudistusta. 1980-luvun kuluessa kriittiset kannanotot peruskoulujärjestelmää kohtaan kuitenkin jälleen lisääntyivät (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 89, 108). Yhä enemmän koulutuksellista tasa-arvoa koskevissa keskusteluissa nostettiin esiin kaikille yhteisen peruskoulun uhka yksilönvapaudelle (Ahonen 2003). Mahdollisuuksien tasa-arvopuheen rinnalle nousi yksilöllisyyden huomioimista vaativia kannanottoja, joissa korostettiin sekä lahjakkaiden että toisaalta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin vastaamista koulutusjärjestelmässä (Simola ym. 2017, 33–38; Kalalahti & Varjo 2012). Tässä puhettavassa koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta pidettiin tärkeänä sitä, ettei peruskoulu sulkisi keneltäkään pois jatko-opintomahdollisuuksia (vrt. rinnakkaiskoulujärjestelmä), mutta peruskoulun tulisi kyetä tarjoamaan erilaisille oppilaille heidän kykyjään ja tarpeitaan vastaavaa opetusta (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 102, 123). Koulutuksellisen tasa-arvon puhettavan muutos kytkeytyy yksilöllisiin oikeuksiin ja kykyjä sekä kilpailua korostavaan uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Peruskoulutuksen kontekstissa yleistyivätkin yksilöllisten kykyjen mukaisesti eriytyvät koulutusmahdollisuudet ja tähän pohjautuvat käsitteet, kuten *hakeutuminen* ja *valikoituminen*. (Silvennoinen ym. 2016.) Vaikka nämä käsitteet kytkeytyvät myös tämän tutkimuksen kontekstiin, tarkastelen painotetun opetuksen järjestämisen käytänteitä silti pääosin samantarvoisuuden tai yhdenmukaisen kohtelun näkökulmasta (ks. Ouakrim-

Soivio & Hietala 2016). Painotetun opetuksen järjestämisen käytänteitä olisi kuitenkin aiheellista tutkia myös yksilöllisyyden tai yksilöiden erilaisten tarpeiden näkökulmasta: missä määrin esimerkiksi tuen tarpeen oppilaiden tai vammaisten henkilöiden tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin painotettuun opetukseen pääsyssä tulisi kohdistaa kompensoivia toimia (mm. positiivisen erityiskohtelun käytäntöjä) tai missä määrin näin jo tehdään.

Suomessa perusopetuslaki säätää kaikille lapsille ja nuorille muodollisesti yhtäläisen pääsyn (*formal equality of opportunity*; Husén 1972) peruskoulutukseen, ja valtakunnallisesti kattava peruskouluverkko pyrkii mahdollistamaan perusopetuksen alueellisen tasa-arvon.<sup>8</sup> Muodollista mahdollisuuksien tasa-arvoa käytetään myös painotettua opetusta koskeissa keskusteluissa ja kannanotoissa oikeutuksena painotetun opetuksen oikeudenmukaisuudelle, vaikka painotettuun opetukseen kytkeytyvät eriarvoisuudet tunnistettaisiinkin (ks. Hatunpää ym. 2024). Kun jokaisella lapsella on muodollisesti yhtäläinen oikeus ja mahdollisuus hakea painotettuun opetukseen, myös sinne pääsy nähdään kaikille mahdollisena. Toiminta ymmärretään tällöin reiluna tai meritokraattisena, jolloin menestymisen mahdollisuudet katsotaan riippuvan yksilön omista ansioista (Lötjönen 2024). Useat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että painotettuun opetukseen valikoituminen kytkeytyy oppilaiden taustatekijöihin, kuten yhteiskuntaluokkaan (mm. Seppänen ym. 2015a; Kosunen 2016). Siten suhtaudunkin Trevisanin ja kumppaneiden (2021) tavoin kriittisesti meritokratiaan painotetun opetuksen kontekstissa. Tosiasiassa koulutusjärjestelmät kätkevät sisälleen rakenteellista epätasa-arvoisuutta, jolloin järjestelmä luonnollistaa, normalisoi tai oikeuttaa yhteiskunnallista eriarvoisuutta (Trevisan, Rusconi, Hanna & Hegarty 2021; Lötjönen 2024), ja samalla osallistuu eriarvoisuuden ja yhteiskuntaluokkajakojen (uudelleen)tuottamiseen (Bourdieu & Passeron 1990). Käsittelen eriarvoisuutta tarkemmin seuraavassa alaluvussa (3.2) ja yhteiskuntaluokan ja kouluvalintojen yhteyttä luvussa 3.3.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen painotetun opetuksen järjestämisen käytänteitä mahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta suomalaisen peruskoulutuksen kontekstissa (ks. myös Kalalahti & Varjo 2012). Keskeisenä kiinnostuksen kohteena on se, missä määrin oppilailla on yhtäläiset mahdollisuudet paitsi päästä painotettuun opetukseen ja peruskouluihin, myös suorittaa perusopetuksen oppimäärä samoin periaattein oppilaiden taustatekijöistä riippumatta (ks. Jakku-Sihvonen 2009, 27; Kala-

<sup>8</sup> Suomessa monet kunnat ovat haastavan tilanteen äärellä peruskoulutuksen alueellisen saavutettavuuden suhteen, kun koululaisikäluokkien pieneneminen asettaa paineita kouluja koskevan palveluverkon karsimiselle (Kuntaliitto 2024). Vaikka perusopetuksen alueellista tasa-arvoa on tärkeä tarkastella maantieteellisten syrjäseutujen tai maaseutu-kaupunki-asetelman näkökulmasta, tämä tutkimus keskittyy perusopetuksen alueelliseen tasa-arvoon vain kaupunkien näkökulmasta, painotetun opetuksen kontekstissa.

lahti & Varjo 2012, 40; Rinne, Lempinen, Haltia & Kaunisto 2018, 10). Käytän tämän lähtökohdan kuvaamiseen yhtenäisen ja yhdenvertaisen peruskoulun käsitettä. Mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista edistää valikoimaton, yhtäläisen koulupolun ja yhdenmukaisen opetussuunnitelman mahdollistava peruskoulujärjestelmä (Pekkarinen, Uusitalo & Kerr 2009). Väitöstutkimukseni pyrkii tunnistamaan, miten painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet haastavat näitä mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisen ulottuvuuksia ja samalla tuottavat, ylläpitävät tai vahvistavat eriarvoisuutta suomalaisessa peruskoulussa.

Yhdenvertaisuuden käsitettä voidaan pitää tasa-arvon lähikäsitteenä (Ouakrim-Soivio & Hietala 2016, 82), ja tässä tutkimuksessa käytän näitä käsitteitä synonyymisesti. Perustuslain mukaan ihmiset ovat lain edessä yhdenvertaisia (L 1999/731, 6 §), ja yhdenvertaisuuslaki velvoittaa esimerkiksi koulutuksen järjestäjiä edistämään yhdenvertaisuutta ja ehkäisemään syrjintää (YvL 2014/1325, 6 §, 8 §). Pynnösen, Kallon ja Silvennoisen (2022) mukaan yhdenvertaisuuden käsite asettuu Suomessa perusopetuksen normiohjausasiakirjoissa oikeudenmukaisuuden ulottuvuudelle, jossa erityisesti ei-syrjivien käytäntöjen edistäminen näyttäytyy olennaisena. Yhdenvertaisuuden tavoitteeseen viitataan opetussuunnitelman perusteissa opetuksen tehtävän, oppilaiden valinnan ja opetuksen sisältöjen käsittelyn yhteydessä. Perusopetuksen normiohjausteksteissä yhdenvertaisuus on ainakin määrällisesti mitattuna noussut tärkeämmäksi käsitteeksi suhteessa tasa-arvoon. (Pynnönen ym. 2022.)

### 3.2 Eriarvoisuus ja eriytymisen muodot peruskoulukontekstissa

Karkeasti määritellen eriarvoisuudella tarkoitetaan resurssien ja mahdollisuuksien epätasaista ja epäoikeudenmukaista jakautumista eri väestöryhmien välillä ja se ilmenee esimerkiksi tulo-, hyvinvointi-, terveys- tai koulutuseroina (Kosunen & Bernelius 2024, 29). Eriarvoisuus on sosiaalisesti rakentunutta eli se muodostuu henkilöiden tai ryhmien välisinä suhteina (Therborn 2014; Lehtisalo & Raivola 1999, 69). Keskeistä eriarvoisuudesta puhuttaessa on siis se, ilmeneekö erilaisten ryhmien välillä systemaattisia eroja ja missä määrin ryhmien väliset erot johtuvat rakenteellisista tekijöistä (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012; ks. myös Rautopuro ym. 2023, 6).

Tässä tutkimuksessa eriarvoisuus jäsentyy erityisesti yhteiskuntaluokkaan sidoksissa olevien resurssien, alueellisen eriarvoisuuden sekä eriytymisen ulottuvuuksina. Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on se, ilmeneekö suomalaisen peruskoulujärjestelmän rakenteissa, tarkemmin kouluvalintapolitiikan toimeenpanossa ja käytännön järjestämisessä, sellaisia eriarvoistavia käytänteitä, jotka konkretisoituvat erilaisina ulossulkemisen mekanismeina (ks. myös Zancajo 2019). Sosiologi Göran Therbornin (2014, 93–106) määritelmän mukaan ulossulkeminen on yksi eriarvoisuutta tuottava mekanismi etäännyttämisen, riiston ja hierarkisoinnin lisäksi. Ulossul-

kevien käytäntöjen seurauksena osa ihmisistä jää kokonaan pois tavoiteltavien paikkojen kilpailusta esimerkiksi sosioekonomisten taustatekijöiden perusteella (Kosunen & Bernelius 2024, 30–31; ks. myös Zancajo 2019). Koska tässä tutkimuksessa eriarvoisuus hahmotetaan erityisesti yhteiskuntaluokkaan, alueelliseen eriarvoisuuteen sekä eriytymiseen liittyvänä ilmiönä, tarkastelun ulkopuolelle rajataan muita eriarvoisuuden ulottuvuuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi etnisyyteen ja rodullistamiseen tai sukupuoleen liittyvät näkökulmat. Rajaus on tutkimuksellinen valinta, mutta samalla se korostaa jatkotutkimuksen tarvetta. Painotetun opetuksen järjestämistä ja sitä ohjaavaa koulutuspolitiikkaa olisi tärkeää tarkastella intersektionaalisesti useiden eriarvoisuuden ulottuvuuksien ja niiden risteymien näkökulmasta.

Tutkimukset suomalaisen peruskoulu-uudistuksen merkittävydestä tai vaikuttavuudesta ovat osoittaneet, että pitkällä aikavälillä perusopetus on lisännyt koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa (Pekkarinen ym. 2009; Pekkarinen & Uusitalo 2012). Erityisesti 1990-luvulle asti suomalainen peruskoulu onnistui tasoittamaan oppilaiden perhetaustasta johtuvia eroja (Salmela-Aro & Chmielewski 2019). 2000-luvun kuluessa oppilaiden sosioekonomisen taustan yhteys osaamiseen on kuitenkin Suomessa vahvistunut, ja erityisesti koulujen sisäiset erot oppilaiden osaamisessa ovat kääntyneet jyrkkään nousuun (Hiltunen ym. 2023, 54, 61). Eriytyminen ja sen eri muodot (ks. Kosunen ym. 2024a) ovat nousseet myös Suomessa sekä julkisessa koulukeskustelussa että tutkimuskirjallisuudessa erityisen huomion kohteeksi.

Eriytyminen on moniulotteinen ilmiö. Eriytymistä voidaan käsitellä niin alueellisen eriytymisen, koulujen välisen oppilaspuolelta eriytymisen, koulujen sisäisen luokkien välisen eriytymisen tai esimerkiksi oppilaiden oppimistulosten eriytymisen näkökulmista. (Kosunen & Bernelius 2024, 27.) Kansainvälisesti tunnistettu opettajasegregaatio-ilmiö eli kelpoisten tai pätevimpien opettajien epätasainen sijoittuminen kouluihin sekä opettajien ja muun henkilökunnan rekrytointi- ja vaihtuvuusongelmat (Izadi, Bernelius, Nokso-Koivisto & Sarvimäki 2022, 9; OECD 2012b) on tuotu myös Suomessa uutena näkökulmana eriytymistä tarkastelemaan tutkimuskirjallisuuteen (Kosunen & Bernelius 2024; Kosunen, Saari, Huilla & Hienonen 2024). Eriytymisen ilmiö kiinnittyy tässä väitöstutkimuksessa eriarvoisuuteen erityisesti yhteiskuntaluokka-aseman mukaan realisoituvien koulutusmahdollisuuksien sekä eriarvoistavien rakenteiden muotoutumisena (Kosunen & Bernelius 2024, 29). Kolmannen osatutkimuksen analyysit painotetun opetuksen oppilasvalikoinnin laajuudesta sekä alueellisesta sijoittamisesta kaupunkien alueille kiinnittyy myös kaupunkien väliseen ja sisäiseen alueelliseen eriytymiseen painotetun opetuksen järjestämisessä sekä sen mahdollisiin seurauksiin oppilaspuolelta rakentumisessa (OT III). Kaupunkiseutujen eriytyminen sekä oppilaiden erilaiset yhteiskuntaluokkataustat ovat yhteydessä myös oppilaiden koulutuspolun keston ja laajuuteen (Hatunpää ym. 2024, 121; Bernelius & Jakku-Sihvonen 2014; Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018), mutta tämän tutkimuksen aineisto ei mahdollista näiden näkökulmien tarkastelua.

Yksi keskeinen tekijä koulujen välisten oppimistulosten erojen taustalla on oppilaspohjan eriytyminen alueellisen eriytymisen seurauksena (Bernelius 2013). Alueellinen eriytyminen linkittyy olennaisesti laajempaan yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen, joka on kansainvälisesti kasvanut huomattavasti viimeisten vuosikymmenien kuluessa. Euroopassa alueellinen eriytyminen on kuitenkin vielä maltillista esimerkiksi Yhdysvaltoihin verrattuna. (Tamaru, Marcińczak, van Ham & Musterd 2015, 5–6.) Suomessa erityisesti kaupunkiseuduilla on havaittu muiden maiden kaltaista väestön sosioekonomista ja etnistä eriytymistä. Tämä kaupunkisegregaatio siis tarkoittaa, että ”eri alueilla asuu keskenään erilaista, mutta alueen sisäisesti keskenään suhteellisesti samanlaista väestöä”. (Kosunen, Peltola, Juvonen & Huilla 2024, 12–13.) Kaupunkinaapurustojen alueellinen eriytyminen heijastuu voimakkaasti koulujen oppilaspohjan rakentumiseen ja sen myötä koulujen väliseen eriytymiseen. Kun asuinalueiden ja niiden väestön sosioekonomiset ja etniset erot kasvavat, syvenevät myös koulujen erot. (Bernelius 2013.) Koulujen sisäisellä eriytymisellä tarkoitetaan puolestaan koululuokkien eli eri opetusryhmien välisiä eroja (Kosunen ym. 2024a). Painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet ja niiden myötä peruskouluihin muodostuvat erilaiset opetusryhmät ovat keskeisiä sekä koulujen välisessä että sisäisessä eriytymisessä.

Koulutuksellinen eriarvoisuus, koulupolkujen sekä koulutusvalintojen eriytyminen ei koske pelkästään peruskoulua vaan kyseessä on laajempi, myös muut koulutusasteet läpäisevä ilmiö (mm. Laaksonen 2024). Vaikka koulutusjärjestelmä on keskeinen sosiaalisen liikkuvuuden mahdollistaja, samalla koulutusjärjestelmän rakenteet, opetussuunnitelma ja valikoinnin mekanismit herkästi tuottavat ja uusintavat yhteiskuntaluokkajakoja ja ylläpitävät sosiaalista eriarvoisuutta (Bourdieu & Passeron, 1990; ks. myös Boterman & Ramos Lobato 2022a; Kalalahti, Silvennoinen, Varjo & Vilkmän 2023). Onkin selvää, että koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisessa on Suomessakin vielä työtä koulutusjärjestelmän muodollisesta yhtenäisyydestä huolimatta. Koulutustutkimuksessa aiheellinen teema onkin enemmän se, kuinka paljon epätasa-arvoisuutta ja eriarvoisuutta koulutusjärjestelmä tuottaa ja kuinka paljon sitä siedetään. (Silvennoinen ym. 2018, 95; Montt 2011; Ouakrim-Soivio ym. 2018.)

Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme tarkemmin yhteiskuntaluokkaa kouluvalintapolitiikan eli perheiden kouluvalintojen sekä koulujen oppilasvalikoinnin kontekstissa. Tarkastelen siis kouluvalintapolitiikkaa ja sen suhdetta yhteiskuntaluokka-asemiin, eriarvoisuuteen ja eriytymiseen sekä perheiden (luku 3.3) että opetuksen järjestäjien ja peruskoulujen (luku 3.4) näkökulmasta. Näiden molempien tarkastelukulmien huomioiminen on tärkeää, sillä koulutusmarkkinoita voidaan analyttisesti lähestyä sekä kysynnän (perheiden koulutukselliset valinnat) että tarjonnan (opetuksen järjestäjät ja niiden oppilaitokset) näkökulmista, joissa molemmissa on kytkös yhteiskuntaluokkiin ja sitä kautta eriytymiseen (Kosunen ym. 2024c, 255).

### 3.3 Perheet valitsijoina: kouluvalintojen yhteiskuntaluokkasidonnaisuus

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastelen koulutuksellisen tasa-arvon kysymyksiä painotetun opetuksen järjestämisen kontekstissa erityisesti yhteiskuntaluokkaan ja sosioekonomiseen asemaan kiinnittyneenä. Yhteiskuntaluokka ja sosioekonominen asema ovat sosiologian peruskäsitteitä, joita käytetään erityisesti arkipuheessa usein rinnakkain ja yhteen kietoutuneena niiden yhtäläisten piirteiden vuoksi (Huilla 2022, 24). Sosiologisessa tutkimuskirjallisuudessa yhteiskuntaluokan käsitteellä kuvataan tyypillisesti yhteiskuntien sisäistä kerrostuneisuutta eli sosiaalista stratifikaatiota, joka rakentuu tulojen ja omaisuuden, vallan ja sosiaalisen arvostuksen suhteen (Savage 2015; Silvennoinen, Varjo & Kalalahti 2023, 9). Yhteiskuntaluokat muodostavat sen rakenteen, jonka mukaisesti hyvä- tai huono-osaisuus jakautuvat yhteiskunnassa (Huilla 2022, 27; Erola 2010, 22–23). Myös sosioekonominen asema ilmentää yhteiskunnan rakennetta kuvaamalla tulo- ja koulutustasoon sekä ammatti- ja työmarkkina-asemaan liittyviä eroja (Lahelma 2006). Tässä väitöskirjan yhteenveto-osiossa käytän pääosin yhteiskuntaluokan käsitettä, sillä se tarjoaa rakenteellisen näkökulman koulutuksellisen tasa-arvon tarkasteluun. Yhteiskuntaluokka-käsitteen avulla kuvaan sitä, miten perheiden kouluvalinnat ja koulujen oppilasvalikointi kytkeytyvät yhteiskunnalliseen hyvä- ja huono-osaisuuteen. Kolmannen osatutkimuksen (OT III) empiirisessä osiossa käytän sen sijaan pääosin sosioekonomisen aseman käsitettä, sillä artikkeli tarkastelee oppilaiden asuinpaikan ja koulujen oppilasalueiden keskimääräisiä mitattavissa olevia muuttujia, kuten tuloja, koulutusta ja työmarkkina-asemaa. Tässä yhteenveto-osiossa korostuvat siis yhteiskunnallisten rakenteiden tarkastelu sekä eriarvoisuuden teoreettinen jäsentäminen yhteiskuntaluokan avulla peruskoulujärjestelmän ja painotetun opetuksen kontekstissa. Kolmannessa osatutkimuksessa puolestaan tarkastelu keskittyy tilastollisesti mitattaviin eroihin sosioekonomisten piirteiden suhteen.

Luokka-käsitteen historiallinen tarkastelu pohjautuu sosiologian klassikoiden, Karl Marxin (1818–1883) ja Max Weberin (1864–1920) luokkakäsityksiin, joissa korostuvat erityisesti taloudellisten tekijöiden merkitys ja siihen liittyvät valtasuhteet. Marx painotti yhteiskuntaluokkaa määritellessään tuotantovälineiden omistamisen ja vallan roolia, Weber puolestaan taloudellisten tekijöiden ja markkinoiden yhteisvaikutusta, joka ilmenee erilaisina statuseroina. (Silvennoinen ym. 2023, 9; Sanksenaho 2006, 16–17.) Kuten englantilainen kasvatussosiologi Diane Reay (2009) toteaa, yhteiskuntaluokka jäsentää myös sosiaalista todellisuutta ja siten yhteiskuntaluokkaa on tarkasteltava taloudellisten tekijöiden lisäksi myös sosiaalisista ja kulttuurisista näkökulmista.

Tässä tutkimuksessa tulkiten yhteiskuntaluokkaa bourdieulaisen luokkatutkimuksen käsittein. Ranskalaisen sosiologi Pierre Bourdieun luokkatutkimuksessa keskeistä on tietyllä yhteiskunnallisella kentällä käytettävät ja muunneltavat pää-

omat eli resurssit tai ominaisuudet, jotka määrittävät yksilön asemaa kenttien valtakamppailuissa ja muodostavat elämäntyylien eriytymistä (Bourdieu 1984; Huilla 2022, 27; Purhonen, Gronow, Heikkilä, Kahma, Rahkonen & Toikka 2014). Bourdieun määrittelemiä pääomlajeja ovat taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma. Taloudellisella pääomalla tarkoitetaan tuloja, omaisuutta tai varallisuutta, jonka avulla on mahdollista hankkia myös muita pääomamuotoja. Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan verkostoja ja erilaisiin ryhmiin kuulumista. Kulttuurinen pääoma ja sen kolme eri muotoa viittaavat puolestaan tietoihin, taitoihin ja tapoihin (ruumiillistunut pääoma), kulttuurisiin esineisiin ja hyödykkeisiin (objektivoitunut pääoma) tai tutkintoihin ja titteleihin (institutionalisoitunut pääoma) (Bourdieu 1984; 1986; ks. myös Laaksonen 2024, 29–30; Sanaksenaho 2006, 26–27). Olennaista pääomissa on niiden mobilisointi eli muunneltavuus toinen toisikseen, yhteen kietoutuminen sekä periytyminen tai siirtyminen vanhemmilta lapsille (Bourdieu 1986; OT I).

Koulutuksellista eriarvoisuutta käsittelevissä tutkimuksissa keskitytään usein taloudellisiin resursseihin, esimerkiksi tuloeroihin (Therborn 2014). Myös Bourdieun pääomateorian mukaan taloudellinen pääoma on tärkeä, sillä sen avulla voidaan hankkia muita pääomamuotoja (Bourdieu 1986). Suomalaisen julkisen peruskoulujärjestelmän ja painotetun opetuksen kontekstissa perheet eivät voi kuitenkaan suoraan hyödyntää tai muuntaa taloudellista pääomaa painotettuun opetukseen pääsyyn esimerkiksi lukukausimaksujen kautta. Oppilasvalikointi peruskouluihin on perusopetuslaissa (PL 1998/628) säädeltyä niin, että oppilasvalikointikriteerinä tiettyyn kouluun tai opetusryhmään pääsyssä ei voida käyttää perheen taloudellista asemaa. Siten Suomessa painotetun opetuksen oppilasvalikoinnissa perheiden yhteiskuntaluokasta taloudellisen aseman osalta ei ole avoin valintaperuste vaan yhteiskuntaluokkaseman mukainen koulujen oppilasohjan eriytyminen on pikemminkin oppilasvalikoinnin lopputulos (Kosunen & Bernelius 2024, 39). Suomalaistutkimuksissa on osoitettu, että painotettuun opetukseen valikoituneita oppilaita on yhdistänyt keskimääräistä paremman koulumenestyksen lisäksi vanhempien tulotaso ja korkeakoulutus (Kosunen ym. 2016; Kosunen & Seppänen 2015a; Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015). Espoon kaupungin kouluverkossa tehty tutkimus on myös osoittanut, että painotetun opetuksen oppilaat asuivat korkeamman tulotason kortteleissa (Kosunen ym. 2016). Tämä osoittaa, että taloudellinen pääoma on suomalaisen koulutusjärjestelmän ja painotetun opetuksen kontekstissa merkityksellinen, mutta se ilmenee epäsuorasti tai perheet pystyvät mobilisoimaan taloudellista pääomaa koulutuksen kentällä arvokkaana pidetyksi kulttuuriseksi pääomaksi (ks. myös Laaksonen 2024, 29). Painotetun opetuksen näkökulmasta tämä konkreettisesti tarkoittaa esimerkiksi vapaa-ajan tavoitteellisen harrastamisen tuomaa etua painotetun opetuksen oppilasvalikoinnissa (OT I; Kosunen & Seppänen 2015a). Osalla perheistä on siis taloudellisen pääoman myötä mahdollisuus sellaisen pääoman kartuttamiseen, joka on relevanttia ja hyödynnettävissä painotettuun opetukseen pääsyyn. Tästä kult-

tuurisesta pääomasta, kuten painotetun opetuksen kontekstissa jonkin instrumentin soittotaidosta tai urheilun lajitaidoista, muodostuu Bourdieun määritelmän mukaan symbolista pääomaa eli sellaista, joka tunnistetaan arvokkaana tietyllä kentällä (Bourdieu 1986; Purhonen ym. 2014; ks. myös Laaksonen 2024, 31). Kulttuurinen pääoma on varsin keskeinen erityisesti pohjoismaisessa koulutusjärjestelmässä, joka perustuu maksuttoman ja kattavan julkisen koulutuksen tarjoamiseen (Jæger 2009, 1945). Kulttuurinen pääoma on kuitenkin usein heikosti pääomaksi tunnistettua tai se tulkitaan luonnolliseksi ominaisuudeksi (Juvonen, Oittinen, Huilla, Kosunen, Peltola & Luoma 2023, 190). Myös painotettua opetusta koskevassa julkisessa keskustelussa oppilaan lahjakkuus käsitetään paikoin syntymälahjana (Hatunpää ym. 2024, 128), jolloin yhteiskuntaluokka-aseman tuoma etu tai perheiden mahdollisuudet lahjakkuuden tukemiseen jäävät tunnistamatta (ks. myös Bourdieu & Wacquant 1992).

Perheiden tekemät kouluvalinnat sekä oppilaiden valikoituminen kouluihin ovat sekä kansainvälisen että kotimaisen tutkimuskirjallisuuden mukaan yhteiskuntaluokittuneita ilmiöitä. Perheiden yhteiskuntaluokka-asema on siis keskeinen tekijä, joka muokkaa perheiden toimia koulutuksen kentällä ja vaikuttaa lasten koulutuspolkuihin (Lareau 2003). Kouluvalinnoissa aktiivisimpia ovat korkeamman sosioekonomisen aseman perheet, joilla on tarvittavaa pääomaa kouluvalintojen toteuttamiseen (Bowe, Ball & Gewirtz 1994a; Power, Edwards, Whitty & Wigfall 2003; Seppänen 2006; Boterman ym. 2019). Keskeistä perheiden kouluvalintojen kontekstissa on se, mitä pääomia perheet ovat kykeneviä ja halukkaita käyttämään kouluja valitessaan, ja miten tämä saattaa perheet erilaiseen ja eriarvoiseen asemaan koulumarkkinoilla (mm. Kosunen 2016; OT I). Perheiden valintojen yhteiskuntaluokittuneisuutta voidaan selittää osin sillä, että koulu ja sen käytännöt, sosiaaliset normistot sekä oppilailta edellytetyt valmiudet tai käyttäytyminen, ovat rakentuneet keskiluokkaisuutta<sup>9</sup> suosivaksi (Power ym. 2003; Huilla 2022). Koulut ja koulutusjärjestelmä ovat siis rakentuneet sellaiseksi, että korkeamman yhteiskuntaluokan perheiden habitus ja kulttuurinen pääoma muodostavat luontevan ja vaivattoman toimimisen kou-

<sup>9</sup> Keskiluokan määrittely ei ole yksiselitteistä. Tulonjaollisesta näkökulmasta keskiluokkaan kuuluvat OECD:n (2019) määritelmän mukaan kotitaloudet, joiden käytettävissä olevat tulot ovat yli 75 prosenttia mutta alle 200 prosenttia väestön mediaanitulosta. Tutkimuskirjallisuudessa (mm. Silvennoinen, Rinne, Kosunen, Kalalahti & Seppänen 2015; Erola 2010) keskiluokkaa on määritelty tulotason lisäksi myös koulutuksen ja ammattiaseman perusteella, ja keskiluokka on tyypillisesti eroteltu ylempään ja alempaan keskiluokkaan. Tässä tutkimuksessa keskiluokkaa ei tulkita niinkään tilastollisin määrein. Sen sijaan keskiluokiksi ymmärretään yleisesti perheet, joilla on korkea koulutus, kumuloitunutta pääomaa sekä ryhmän kesken yhtenäinen elämäntyyli ja maku (mm. Bourdieu 1984; Purhonen ym. 2014). Nämä nousevat legitiimin elämäntavan mitapuuksi (Skeggs 2004; Peltola 2014, 31). Keskiluokkaa käytetään tässä tutkimuksessa siis myös kuvaamaan ilmiötä, jossa keskiluokkaisuus asetetaan ideaaliksi, luonnolliseksi tai normiksi koulutuksen kentällä (mm. Huilla 2022, 27).

lutuksen kentällä (Silvennoinen ym. 2023; Bourdieu & Wacquant 1992; Huilla 2022).

Tutkimuskirjallisuudessa on havaintoja siitä, että perheet eivät tee kouluvalintoja niinkään sen pohjalta, millaista oppimista koulu onnistuu tuottamaan, vaan enemmänkin kouluun ja sen alueeseen liitettävien mielikuvien ja maineiden perusteella (Kosunen & Seppänen 2015b). Aiemmissa perheiden kouluvalintoja tarkastelleissa tutkimuksissa on havaittu, että perheet pyrkivät valitsemaan lapselleen ”sopivaa” ja motivoitunutta vertaisryhmää eli vaikuttamaan siihen, keiden kanssa oma lapsi opiskelee (Kosunen ym. 2016; Kosunen 2016). Erityisesti koulutuksellisesti hyväosaisten perheiden keskuudessa huolenaiheena on usein koulun sosioekonominen ja etninen rakenne (Ramos Lobato 2021; Boterman 2013). Suomessa nimenomaan painotetun opetuksen ryhmiin hakeutuminen näyttäytyy keskeisenä valintastrategiana tietyn sosiaalisen ympäristön tai epäsuotuisaksi koetun koulun välttämiseksi (Kosunen & Seppänen 2015b; Bernelius & Vaattovaara 2016; Kosunen ym. 2016). Tämä viittaa siihen, että painotettu opetus ei välttämättä itsessään ole kouluvalinnan taustalla, vaan se voi toimia torjutun lähikoulun välttämisen strategiana (ks. Kosunen & Seppänen 2015b; Bernelius & Vaattovaara 2016; Kosunen & Carrasco 2016; OT I) tai keskiluokkaisten erontekojen keinona (Kosunen ym. 2024a; Laaksonen 2024, 79).

Kaupungeissa koulutuspolitiikka, kaupunkisuunnittelu ja perheiden aktiiviset kouluvalinnat esimerkiksi painotetun opetuksen luokille lähikoulun välttämiseksi vaikuttavat koulujen oppilasohjan eriytymiskehitykseen (ks. myös Kosunen ym. 2023). Painotetun opetuksen alueellinen sijoittaminen kaupunkitilaan on nähty yhtenä keinona eriytymisen ehkäisemisessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022, 12). Sijoittamalla painotettua opetusta haastavampien alueiden kouluihin, voidaan pyrkiä ”houkuttelemaan” erityisesti keskiluokkaisia perheitä jäämään huono-osaisempien alueiden kouluihin (Kosunen ym. 2023, 200; OT III). Painotetun opetuksen alueellisen sijoittamisen keinot eivät kuitenkaan välttämättä vielä riitä varmistamaan oppilaiden yhdenvertaista pääsyä painotettuun opetukseen tai koulujen oppilasohjan sosiaalista monimuotoisuutta erityisesti silloin, kun muut käytänteet, kuten oppilasvalikointi tai -ryhmittely, eivät tue näitä tavoitteita.

Seppäsen ja Kosunen (2015b) haastattelututkimuksen mukaan vanhempien keskuudessa painotetun opetuksen on todettu tuovan positiivisia mielikuvia motivoituneesta ja valikoituneesta oppilasohjasta ja nimenomaan painotetun opetuksen perusteella ryhmä mielletään usein toivotuksi ja hyvämaineiseksi, mikä toimii vetovoimatekijänä tiettyihin luokkiin hakeutumisessa. Joidenkin koulujen painotetun opetuksen valikoidut opetusryhmät muodostuivat vanhempien haastattelupuheesta maineeltaan ”paremmiksi” ja sosiaaliselta ympäristöltään keskiluokkaista habitusta tukeviksi, kun taas osa yleisopetuksen valikoimattomista ryhmistä miellettiin maineeltaan ”huonoiksi” tai ”vältettäväksi”. Lisäksi vanhempien haastattelupuheesta on ha-

vaittu joihinkin kouluihin tai koulujen tiettyihin oppilaita valikoimattomiin opetusryhmiin kohdistuvia mielikuvia riskikäyttäytymisestä, kuten päihteiden käytöstä tai kiusaamisen kulttuurista, jotka tuottivat näille kouluille tai ryhmille välteltävän maineen. Vanhempien puheissa joistakin kouluista tai koululuokista muodostuneet mielikuvat ja mainehierarkia muodostuvatkin yhdeksi määrittäväksi osatekijäksi perheiden kouluvalinnoissa. (Kosunen & Seppänen 2015b.) Kuten suomalaistutkimuksissa (mm. Bernelius 2013; Huilla 2022; Kosunen ym. 2024a) on havaittu, sosioekonomisesti huono-osaisiksi määrittyvillä alueilla sijaitsevat koulut voivat silti olla varsin hyviä niin työrauhan, ilmapiiirin, sitoutuneen henkilökunnan kuin oppimistulostenkin suhteen. Huono-osaisilla alueilla sijaitsevia kouluja käyvät nuoret voivat myös itse nähdä koulussa paljon hyvää ja koulu on heille tärkeä paikka (Kosunen & Huilla 2024). Tämä osoittaa, että kouluille muodostuvat maineet heijastelevat alueiden negatiivista mainetta eivätkä sinällään kuvaa koulun akateemista laatua tai mahdollisuuksia tuottaa hyviä oppimistuloksia (mm. Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021; Kosunen ym. 2024a). Kaupunkiseutujen ja koulujen eriytyminen kiinnittyykin alueille ja kouluille muodostuviin maineisiin, jotka perheiden kouluvalintojen ja muuttopäätösten sekä koulujen oppilasvalikoinnin kanssa muodostavat moniulotteisen kokonaisuuden, segregaatian noidankehän (*vicious circles of segregation*) (van Ham, Tammaru & Janssen, 2018; Bernelius 2013, 76–78; Kosunen ym. 2024a; ks. myös OT III).

Bourdieuin teoretisoinnit yhteiskuntaluokista ovat olleet varsin yleisiä koulututkimuksessa, ja ne nojaavat erityisesti ranskalaisten ja brittiläisten koulutuksen ja sosiologisten tutkimusperinteiden vaikutteisiin (Kosunen 2016, 33; Ball & Vincent 1998; Power, Whitty, Edwards & Wigfall 1998; Ball ym. 1995; 1996; Gewirtz, Ball & Bowe 1994). Myös suomalaistutkimuksissa on laajalti hyödynnetty bourdieulaista lähestymistapaa yhteiskuntaluokkiin liittyvien erojen tarkastelussa (mm. Huilla 2022; Kosunen 2016; Laaksonen 2024). Tämän väitöstutkimuksen empiirinen osio ei kuitenkaan tarkastele suoraan perheiden yhteiskuntaluokittuneita kouluvalintoja vaan kiinnostus kohdistuu suomalaisen peruskoulujärjestelmän rakenteellisiin tekijöihin ja erityisesti siihen, minkälaisia yhteiskuntaluokkasemaa välittäviä mekanismeja painotetun opetuksen järjestämisen käytänteissä voidaan tunnistaa. Toisin sanoen, keskeistä painotetun opetuksen järjestämisessä koulutuksellisen tasa-arvon ja eriarvoisuuden näkökulmasta on se, miten koulutusjärjestelmän rakenteet mahdollistavat perheiden erilaisten pääomien käytön ja niistä hyötymisen (ks. OT I). Tutkimus pyrkii siis tunnistamaan, millaisia valttikortteja (*trump cards*; Bourdieu & Wacquant 1992) perheiden käytettävissä olevat pääomat voivat antaa kilpailussa päästä painotettuun opetukseen (ks. Kosunen 2016; Kosunen & Seppänen 2015a; OT I).

### 3.4 Koulut valitsijoina: oppilasvalikointi ja -ryhmittely eriytyvien koulutuspolkujen mekanismina

Yksi koulutusjärjestelmän keskeisistä tehtävistä on määritellä se mekanismi, jolla lapset sijoitetaan kouluihin (Burgess, Dickson & Macmillan 2020, 1). Nämä oppilaaksiottoon liittyvät säännökset ovat olennaisia, kun halutaan ymmärtää koulujen oppilaspuhjan sekoittumisen, koulujen eriytymisen sekä koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiä (Carrasco, Gutiérrez & Flores 2017). Eri koulutusjärjestelmissä maailmalla on yhä enenevässä määrin otettu käyttöön keskitettyjä oppilaaksiottomalleja (*centralized school admission system*) oppilaiden koulupaikkojen koordinointiin, joilla pyritään sekä vähentämään oppilaiden valikointia että edistämään koulutusjärjestelmän monimuotoisuutta (Kutscher, Nath & Urzúa 2023). Myös Suomessa oppilaiden sijoittamisesta peruskouluihin säädetään kansallisella tasolla perusopetuslaissa. Lain mukaan opetuksen järjestäjän velvollisuus on osoittaa oppilaalle koulupaikka, joka sijaitsee mahdollisimman turvallisen ja lyhyen matkan päässä oppilaan asuinpaikasta (PL 1998/628, 6 §). Tämän lähikouluperiaatteen rinnalla myös Suomessa käytetään kouluvalintapolitiikkaa: oppilaalla on oikeus hakea koulupaikkaa jostain muusta kuin oppilaalle osoitetusta lähikoulusta, ja kouluilla on mahdollisuus osittaiseen oppilaiden valikointiin (Seppänen 2006; PL 1998/628, 28 §). Päätösvallan siirtyminen kuntiin oppilaaksioton käytänteiden määrittelyssä on johtanut Suomessakin paikallisten koulumarkkinoiden muodostumiseen osana uusliberalistista koulutuspoliittista muutosta (Seppänen 2006) ja tehnyt paikallisista koulutuksellisista toimijoista jossain määrin valitsijoita (ks. Reay & Lucey 2003; Jennings 2010). Tämän väitöstutkimuksen kolmannen osatutkimuksen yhtenä tavoitteena on tuottaa kuvaus siitä, missä laajuudessa painotetun opetuksen oppilasvalikointia toteutetaan suurissa suomalaiskaupungeissa seitsemännellä vuosiluokalla 2020-luvun alussa.

Yksilöiden valikointi erilaisille koulutusreiteille ja sitä kautta työelämän eri sektoreille on yksi olennainen osa koulutuksen yhteiskunnallista tehtävää (Järvinen & Jahnukainen 2008, 72; Montt 2011, 49–50). Siten myös oppivelvollisuuskoulu on väistämättä valikoinnin keskeinen arena (Simola 2023, 45). Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta olennaista on se, miten valikointia toteutetaan. Oppilaiden osaa misperusteinen valikointi ja sen mukainen tasoryhmittely kouluihin tai koululuokkiin on kansainvälisesti yleinen käytäntö, vaikka maiden välillä onkin eroja siinä, miten ja missä vaiheessa oppilaan koulupolkua oppilaiden jakaminen ja opetuksen eriyttäminen toteutetaan (Eikeland & Ohna 2022). Tutkimuskirjallisuudessa oppilaiden osaamisperusteisesta jakamisesta eri kouluihin, koululuokkiin tai opetusryhmiin sekä ylipäättään eriyttämisestä koulutuksessa käytetään vaihtelevia käsitteitä maasta ja kontekstista riippuen: *tracking*, *setting*, *streaming*, *sorting*, *classroom assignment*, *ability grouping* (Eikeland & Ohna 2022; Steenbergen-Hu, Makel & Olszewski-Kubilius 2016).

Yksi kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetty tarkastelukulma oppilaiden valikointiin ja osaamisperusteiseen jakamiseen on jaottelu kolmeen erilaiseen toimintamuotoon: 1) oppilaiden jakaminen eri kouluihin (*between-school streaming*), 2) koulun sisällä oppilaiden jakaminen eri luokkiin tai opetuslinjoille (*within-school streaming*) sekä 3) oppilaiden jakaminen ja ryhmittely koulun sisällä tiettyjen kurssien ajaksi eritasoisiin opetusryhmiin (*course-by-course tracking, advanced placement*) (Chmielewski, Dumont & Trautwein 2013; ks. myös Loveless 2009). Keskeinen argumentti osaamisperusteisen oppilasryhmittelyn puolesta on se, että osaamistasoltaan homogeeninen opetusryhmä helpottaa opetuksen sopeuttamista oppilaille sopivaksi (Gamoran, Nystrand, Berends & LePore 1995; Chmielewski ym. 2013, 926), ja mahdollistaa kouluille opetussuunnitelman muokkaamisen ja kohdentamisen oppilaiden osaamistason perusteella (Piopiunik 2014, 13). Oppilasryhmittelyn vastustus on puolestaan liittynyt siihen, että ryhmittely johtaa perhe-taustasta johtuvien erojen vahvistumiseen kouluissa (mm. Duflo, Dupas & Kremer 2011). Tutkimustulokset oppilaiden osaamisperusteisen ryhmittelyn vaikutuksista oppimiseen ja oppimistuloksiin ovat olleet osin ristiriitaisia. Osaamisperusteisen oppilasryhmittelyn on tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä oppilaiden osaamiseroihin (mm. Steenbergen-Hu ym. 2016), kun taas toisaalla osaamisen perusteella muodostetuilla opetusryhmillä ei ole todettu olevan vastaavia kielteisiä vaikutuksia osaamiseen (mm. Figlio & Page 2000; Zimmer 2003).

Kansainvälisessä vertailussa suomalainen peruskoulujärjestelmä luokitellaan edelleen yhtenäiseksi ilman oppilaiden osaamiseen perustuvaa valikointia ja ryhmittelyä eri koulutuslinjoille (Matthewes 2021, 1269; OECD 2012b). Kansainvälisesti käytetyt käsitteet oppilaiden osaamiseen perustuvasta (*ability based*) oppilasryhmittelystä onkin nähty vastaavan varsin huonosti suomalaisia painotetun opetuksen luokkia (Kupiainen, Hienonen, Koivuhovi & Hotulainen 2022, 164–165). Sen sijaan koulutuspolitiikan tekijöiden perusteluissa painotetun opetuksen tarkoituksiksi on nähty ensisijaisesti yksilöllisten oppimismahdollisuuksien ja motivaation lisääminen sekä oppilaan kiinnostuksen mukaisen opetuksen mahdollistaminen (Seppänen 2006, 74).

Suomessa painotetun opetuksen oppilasvalikointia oikeutetaan lainsäädännöllä, jonka mukaan oppilaiden valinta perustuu ”taipumuksiin”, ei osaamiseen. Painotetun opetuksen oppilaaksiotto sisältää kuitenkin oppilaskohtaisiin tekijöihin perustuvia valintakriteereitä sekä oppilasryhmittelyä koulujen sisällä eri opetusryhmiin (ks. OT I; OT III; Kupiainen & Hotulainen 2019, 140). Painotusluokkien onkin nähty muodostavan niin sanotun piilevän tasokurssijärjestelmän (*implicit tracks*) yhtenäisen koulutusjärjestelmän sisälle, mikä eriyttää koulujen ja koululuokkien oppilas pohjaa, oppimisympäristöjä ja koulukokemuksia (Koivuhovi 2021). Kupiaisen ja Hotulaisen (2019, 162) mukaan erityisesti yläkoulujen luokanmuodostus on keskeinen tekijä, joka saattaa ratkaisevalla tavalla vaikuttaa oppilaan osaamisen kehitykseen. Lisäksi

painotetun opetuksen luokat näyttäisivät aiemman tutkimuksen mukaan muotoutuvan suomalaissyntyisen valtaväestön (Hannus 2018, 85, 97) ja tyttöenemmistön luokiksi (Berisha & Seppänen 2017). Huoli koulutuksen sukupuolittuneisuudesta sekä kouluvalintojen ja luokkamutoisen painotetun opetuksen riskistä koulutukselliselle tasa-arvolle on siis monin tavoin aiheellinen (Kupiainen & Hotulainen 2019; Seppänen ym. 2015a).

Kouluista tulee valitsijoita tilanteessa, jossa kysyntä oppilaspaikoista ylittää vapaana olevien paikkojen määrän (Angus 2015). Tällöin koulut tulee ymmärtää aktiivisina toimijoina kouluvalintapolitiikassa (Jennings 2010). Reay ja Lucey (2003) ovatkin huomauttaneet, että kouluvalintapolitiikassa valinta (*choice*) on tosiasiaa prosessi, jossa on kyse enemmänkin valitukseksi tulemisesta kuin valitsemisesta (ks. myös OT I). Markkinamekanismeja korostavassa hallintotavassa oppimistulosten mittaamisen sekä koulujen keskinäisen kilpailun merkitys korostuu (Apple 2004). Tällaisissa järjestelmissä koulujen on havaittu pyrkivän monin eri tavoin vaikuttamaan oppilaidensa valintaan (van Zanten 2013; Jennings 2010). Tämä kermankuorinta-ilmio (*skimming the cream*) kerää hyvin koulussa menestyvät yhteen parempien oppimistulosten toivossa samalla, kun toisiin kouluihin jää enemmän huonommin koulussa pärjääviä (West, Hind & Pennell 2003, Jennings 2010; Bernstein ym. 2021). Englannissa koulujen on havaittu houkuttelevan koulussa hyvin menestyviä oppilaita muun muassa tarjoamalla heille neuvoja tai suosituksia kouluun hakeutumisesta (Jennings 2010). Toisaalta koulut saattavat myös pyrkiä viestimään niin, että tietynlaiset oppilaat jäisivät omasta tahdostaan pois (*auto-exclusion*) kilpailusta oppilaspaikoista (Zancajo 2019; ks. myös OT I).

Suomalaisissa etnografisissa ja haastattelututkimuksissa (mm. Peltola 2021; Seppänen ym. 2015b; Kosunen ym. 2024a) on havaittu painotetun opetuksen ja yleisopetuksen välistä vastakkainasettelua, erontekoa ja hierarkkisia maine-eroja, jolloin muodostuu ”me ja ne” -henkeä paitsi koulujen välille, myös luokkien välille koulujen sisällä. Myös joidenkin opettajien haastattelupuheesta on havaittu, että painotetun luokan oppilaista puhuttiin muun muassa käsitteillä akateeminen, tavoitteellinen tai taitava, ja että painotettuun opetukseen hakeutuvien oppilaiden nähtiin olevan akateemisilta valmiuksiltaan edellä yleisopetuksen oppilaita (Luoma 2021). Suomalaisen peruskoulun kantavana ideana ja tavoitteena on yhtenäisyys, yhdenvertaisuus ja suvaitsevaisuus, joten ei ole yhdentekevää, miten oppilaita jaetaan kouluihin ja niissä erilaisiin luokkiin tai opetusryhmiin (Simola ym. 2015, 89). Oppilasvalikointi ja -ryhmittely peruskouluissa onkin voimakas sosiaalinen käytäntö, joka vaikuttaa laajalti vuorovaikutussuhteisiin koulujen ja oppilaiden arjessa (Kosunen ym. 2024a).

## 4 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämän väitöskirjan tutkimustehtävänä on tarkastella, *miten painotettua opetusta järjestetään kaupunkikouluissa Suomessa 2020-luvun alussa ja millaisia haasteita tähän liittyy suhteessa yhtenäisen ja yhdenvertaisen peruskoulun tavoitteeseen*. Suomen suurimmat kaupungit kattava kuvaus painotetun opetuksen järjestämisestä on tärkeä aikana, jolloin koulujen välisen ja sisäisen eriytymisen ehkäiseminen on keskeinen koulutuspoliittinen tavoite sekä kansallisesti että paikallisesti.

Vastaan edellä esitettyyn väitöskirjan tutkimustehtävään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Minkälaisia eriarvoistavia käytänteitä painotetun opetuksen järjestämisessä voidaan tunnistaa?
2. Miten painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet heijastuvat koulujen oppilaspohjan rakentumiseen sekä tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin päästä painotettuun opetukseen ja peruskouluihin?
3. Miten painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet asemoituvat suhteessa perusopetuksen alueelliseen tasa-arvoon?

# 5 Tutkimuksen toteuttaminen

## 5.1 Metodologiset valinnat

Tässä väitöstutkimuksessa painotetun opetuksen järjestämisen käytänteiden tarkasteluun hyödynnetään sekä laadullisia että määrällisiä aineistoja ja menetelmiä. Tutkimustehtävää lähestytään siis monimenetelmällisellä (*mixed-methods research*) tutkimusotteella (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007; Seppänen-Järvelä, Åkerblad & Haapakoski 2019). Osatutkimuksissa käytetyt aineistot ja analyysimenetelmät esitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa (5.2). Tässä luvussa kuvaan, miten monimenetelmällisyyttä on tutkimuksessa käytetty ja perustelen, miksi tutkimusaihetta on tarkasteltu erilaisia aineistoja, analyysimenetelmiä ja teoreettisia lähtökohtia yhdistävällä tutkimusotteella. Kuvaan myös tutkimuksen metodologiaa eli niitä tieteenfilosofisia lähtökohtia sekä ontologisia ja epistemologisia valintoja, jotka ovat ohjanneet tutkimuksen toteuttamista.

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat asetetaan usein vastakkain, sillä näiden tutkimusparadigmojen ontologiset ja epistemologiset tulkinnat sekä menetelmät eroavat toisistaan (Sormunen, Saaranen, Tossavainen & Turunen 2013, 313; Creswell & Plano Clark 2017). Viime vuosina laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistäminen, monimenetelmällinen tutkimus, on kuitenkin noussut varsin suosituksi (Seppänen-Järvelä ym. 2019). Monimenetelmällistä tutkimusotetta on kuvattu jopa kolmantena paradigmana, joka ylittää perinteisen kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen tiukat rajat (Symonds & Gorard 2010). Monimenetelmällisyyden määrittely, tai edes sen nimeäminen, ei kuitenkaan ole yksiselitteistä (Murto 2023, 20). Tässä tutkimuksessa käytän laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistämisestä suomenkielistä nimitystä monimenetelmällisyys (Seppänen-Järvelä ym. 2019).

Monimenetelmällisyys ilmenee tässä tutkimuksessa ensinnäkin laadullisen ja määrällisten aineistojen ja analyysimenetelmien yhdistämisenä, joita pidetään monimenetelmällisyyden keskeisinä elementteinä (Seppänen-Järvelä ym. 2019). Yksinkertaisimmillaan monimenetelmällisyys tarkoittaa juuri erilaisten tutkimusmenetelmien tai kahden erilaisen tutkimusotteen, laadullisen ja määrällisen tutkimuksen, integroimista samassa tutkimuksessa (Sormunen ym. 2013). Tämä tutkimus hyödyntää myös tutkijoiden välistä yhteistyötä eli tutkijatriangulaatiota (Denzin 1978), joka mahdol-

listaa monialaisen osaamisen yhdistämisen (Creswell & Plano Clark 2017). Laajimmillaan monimenetelmällisyydellä voidaan viitata esimerkiksi tieteenfilosofioiden, teorioiden tai arvojen yhdistämiseen (Johnson 2012; Seppänen-Järvelä ym. 2019). Myös tämän tutkimuksen tieteenfilosofisissa taustaoletuksissa yhdistetään erilaisia lähtökohtia.

Monimenetelmällisen lähestymistavan etuna on pidetty sen kykyä tuottaa monipuolinen kuvaus kompleksisista ilmiöistä (Greene 2007, 20). Kuten tämä väitöstutkimus osoittaa, painotetun opetuksen järjestäminen osana kouluvalintapolitiikkaa ja koulutuksellista tasa-arvoa on moniulotteinen ilmiö. Painotetun opetuksen järjestäminen ja siihen liittyvät haasteet koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta kytkeytyvät ensinnäkin kansallisiin ja paikallisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin, instituutioiden valintamekanismeihin ja perheiden erilaisiin pääomiin (OT I), mutta myös koulutuksen maantieteeseen (*educational landscapes*; Boterman ym. 2019; Bernelius 2024) eli alueellisiin tekijöihin (ks. OT III). Tämä puoltaa tarvetta tarkastella painotetun opetuksen järjestämistä useista eri näkökulmista ja monenlaisilla aineistoilla. Tässä tutkimuksessa on pyritty tuottamaan kompleksisesta painotetun opetuksen järjestämisen kokonaisuudesta käytännönläheinen kuvaus yhdistämällä joustavasti erilaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja. Tieteenfilosofisesta näkökulmasta tarkasteltuna tutkimus pohjautuu pragmaattiseen näkökulmaan, joka korostaa tutkimuksen ja tiedon käytännöllistä luonnetta (Morgan 2014; Sormunen ym. 2013; ks. myös Heinonen 2024, 38).

Pragmaattisen näkökulman lisäksi, tutkimuksessa painotettu opetus ymmärretään sosiaalista todellisuutta rakentavana ilmiönä. Tutkimus kiinnittyy näin ollen myös sosiaalisen konstruktionismin viitekehykseen, joka viittaa prosessiin, jossa ”todellisuudesta tehdään tietynlainen, tai prosessiin, jossa sille annetaan merkityksiä” (Niska, Venäläinen, Olakivi & Cañada 2024, 16). Tämä ilmenee erityisesti ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessa, joissa painotetun opetuksen oppilasvalikointi- ja opetussuunnitelmatekstien analyysissä olen ollut kiinnostunut eksplisiittisten eli julkilausuttujen kuvausten tai käytäntöjen lisäksi myös niiden implisiittisistä tai piilomerkityksistä (ks. myös Braun & Clarke 2006; Murto 2023, 135). Olen kiinnostunut siitä, millaista sosiaalista todellisuutta painotetusta opetuksesta rakennetaan kaupunkien ja koulujen julkisessa viestinnässä ja miten tämä mahdollisesti ohjaa perheiden kouluvalintoja ja siten myös oppilaiden koulupolkuja. Koska tutkimus on monimenetelmällinen ja siinä yhdistellään erilaisia tieteenfilosofisia lähtökohtia, teoreettisia viitekehyksiä ja niihin pohjautuvia analyyttisiä näkökulmia, tutkimus kiinnittyy dialektiseen pluralismiin (ks. Johnson 2012). Tällä tarkoitetaan ontologisesti pluralistista eli moninaista näkökulmaa, jossa todellisuus rakentuu erilaisten teoreettisten ja tieteenfilosofisten näkökulmien vuoropuhelussa (Johnson 2012, 752; Burke, Onwuegbuzie, Tucker & Icenogle 2014, 557–565). Tässä tutkimuksessa dialektinen pluralismi on tarjonnut viitekehyksen tarkastella painotetun opetuksen jär-

jestämistä monitasoisesti: pragmatismi suuntaa huomion kaupunkien ja koulujen konkreettisiin käytäntöihin, kun taas sosiaalinen konstruktionismi mahdollistaa sen tarkastelun, miten näiden käytäntöjen kautta tuotetaan käsityksiä painotetusta opetuksesta.

Laadullinen ja määrällinen tutkimus voivat monimenetelmällisessä tutkimusparadigmassa painottua eri tavoin. Ne voivat esiintyä samanarvoisina tai jompikumpi voi saada vallitsevamman aseman. (Johnson ym. 2007, 124; Sormunen ym. 2013, 315–316.) Väitöstutkimukseni kahdessa ensimmäisessä osatutkimuksessa laadullinen tutkimusote on ollut keskeisemmässä asemassa kuin määrällinen, kun taas kolmas osatutkimus edustaa puhtaasti määrällistä lähestymistapaa. Väitöstutkimuksen ensimmäisen ja toisen osatutkimuksen pääosin laadullinen aineisto ja analyysi pyrkivät ensisijaisesti ymmärtämään painotetun opetuksen luonnetta ja sisältöjä. Lisäksi osatutkimusten I ja II määrällisen tarkastelun avulla pyritään kuvaamaan painotetun opetuksen järjestämiseen liittyvää laajuutta oppilasvalikointikriteereiden sekä painotetun opetuksen tuntimäärien järjestämisen suhteen. Kolmannen osatutkimuksen määrällinen aineisto pyrkii puolestaan tarkastelemaan oppilasvalikoinnin laajuutta oppilasmäärin mitattuna sekä tuottamaan tietoa sosioekonomisten sekä alueellisten tekijöiden yhteydestä painotetun opetuksen järjestämiseen. Tämä tarve nousee aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta, joka on osoittanut painotetun opetuksen kytkeytyvän sosioekonomisiin ja alueellisiin ulottuvuuksiin (mm. Seppänen ym. 2015a; Bernelius 2013).

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ollut konkreettisesti kuvata painotetun opetuksen järjestämistä, jonka avulla voidaan analysoida painotetun opetuksen merkitystä suhteessa laajempaan viitekehykseen yhtenäisen ja yhdenvertaisen peruskoulun tavoitteesta. Tutkimustulokset voivat auttaa parhaiden käytänteiden arvioimisessa ja toteuttamisessa (ks. myös Bernelius & Huilla 2021, 30), joten tutkimuksella on varsin käytännönläheinen tutkimustehtävä. Pragmatismiin on nähty kytkeytyvän olennaisesti monimenetelmälliseen tutkimusotteeseen (Creswell 2009), ja siten tutkimusaiheen käytännöllinen luonne osaltaan puoltaa monimenetelmällisen tutkimusotteen valintaa.

## 5.2 Aineistot ja menetelmät

Väitöstutkimuksessani käytän dokumenttiaineistoja (OT I, II) sekä oppilasrekisteriaineistoa ja paikkatietoon sidottua aineistoa (OT III). Taulukkoon 1 olen koonnut jokaisen osatutkimuksen nimen (tutkimusartikkeli), osatutkimusten tavoitteet sekä osatutkimuksissa käytetyt aineistot ja analyysimenetelmät.

**Taulukko 1.** Osatutkimukset ja niiden tavoitteet, aineistot ja analyysimenetelmät.

Osatutkimus	Tutkimuksen tavoite	Aineisto	Menetelmä
OT I: Pasu, Seppänen & Kosunen 2023. Painotetun opetuksen oppilasvalikointi Suomen kaupunkikouluissa: valintakriteerit ja ideaalioppilaan normi. Helsingin Tutkimus, 42 (1).	Analysoida Suomen suurimpien kaupunkien peruskouluissa järjestetyn painotetun opetuksen oppilasvalikointia kuvaavia tekstejä ja niiden kautta oppilasvalikoinnin hallinnollista järjestämistä eri kaupungeissa.	Kaupunkien (n=12) ja niiden painotettua opetusta järjestävien peruskoulujen (n=173) julkiset dokumentit.	Laadullinen teoriaohjaava sisällönanalyysi, valintakriteerien määrällinen tarkastelu
OT II: Pasu & Seppänen 2024. Peruskoulujen painotettu opetus paikallisissa opetussuunnitelmissa: Tuntijako, opetussäällöt ja oppilasvalikoinnin oikeutus. Kasvatus & Aika, 18 (3).	Tarkastella Suomen suurimpien kaupunkien ja niiden peruskoulujen opetussuunnitelmien kuvauksia painotetun opetuksen järjestämisestä, ja analysoida, miten opetussuunnitelmateksteissä rakentuu oikeutus oppilasvalikointiin.	Kaupunkien (n=12) ja niiden yleisimpiä painotusaineita järjestävien peruskoulujen (n=132) opetussuunnitelmat.	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi, tuntimäärien määrällinen tarkastelu
OT III: Pasu, Suomi, Siipola, Koivuhovi & Seppänen ( <i>arvioitava</i> ) Painotettu opetus suomalaiskaupunkien peruskouluverkkoissa.	Tarkastella seitsemässä suomalaiskaupungissa painotetun opetuksen oppilasvalikoinnin laajuutta, oppilaiden ryhmittelyä sekä oppilaiden koulumatkan ja asuinpaikan sosioekonomisen profiilin yhteyttä painotettuun opetukseen valikoitumiseen, sekä analysoida neljän kaupungin aineistolla painotetun opetuksen alueellista sijoittamista suhteessa oppilasalueiden sosioekonomisiin piirteisiin.	Tilastokeskuksen ja Suomen ympäristökeskuksen tuottama yhdistetty kunnarakenteen seurannan aineisto (YKR), kaupunkien (n=7) seitsemäsluokkalaisten oppilasrekisteri (n=8480) sekä kaupunkien (n=4) oppilasalueaineisto.	Aineistoa kuvailevat analyysit, Kruskal-Wallis testit, Mann-Whitneyn U-testi, logistinen regressioanalyysi

Ensimmäisen osatutkimuksen (OT I) dokumenttiaineisto (oppilasvalikointia kuvaavat dokumentit) sekä kolmannen osatutkimuksen (OT III) oppilasrekisteriaineisto kerättiin Turun yliopistossa toteutettuun *Oppilasvalikointi kaupunkikouluissa* -tutkimushankkeeseen (11/2020–12/2021), jota opetus- ja kulttuuriministeriö rahoitti perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämissuunnitelmassa Oikeus oppia (2020–2022). Toisen osatutkimuksen (OT II) dokumenttiaineiston keräsin osana Turun yliopistossa toteutettua *Lähikouluperiaatteen toteutuminen perusopetuksessa* -tutkimushanketta (01–06/2022), jota opetus- ja kulttuuriministeriö rahoitti edellä mainitussa Oikeus oppia -kehittämissuunnitelmassa. Kolmannessa osatutkimuksessa (OT III) käytetty Tilastokeskuksen ja Suomen ympäristökeskuksen laatima paikka-

tietoon sidottu yhdyskuntarakenteen seurannan aineisto (YKR) kerättiin yhteistyössä Turun yliopiston maantieteen ja geologian laitoksen kanssa. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin osatutkimuksissa käytettyjä aineistoja ja analyysimenetelmiä.

## 5.2.1 Oppilasvalikointidokumentit: teoriaohjaava sisällönanalyysi

Ensimmäisen osatutkimuksen (OT I) aineistona on vuonna 2021 kerätty dokumenttiaineisto, joka koostuu Suomen suurimpien kaupunkien (n=12) ja niiden painotettua opetusta järjestävien peruskoulujen (n=173) kuvauksista painotetun opetuksen oppilasvalikoinnista. Aineisto sisältää kaupunkien ja niiden peruskoulujen julkiset perheille suunnatut oppaat, tiedotteet, esitteet ja muun kirjallisen materiaalin, joissa kuvattiin painotetun opetuksen oppilasvalikointia ja valikoinnin hallinnollista järjestämistä. Dokumenttiaineistossa tarkasteltiin aluksi oppilasvalikoinnin kuvauksia kaikista painotetuista oppiaineista, minkä jälkeen yksityiskohtaisempi tarkastelu kohdistui yleisimpien painotusaineiden (musiikki, liikunta tai urheilu, kaksikielinen suomi–englanti-opetus, matematiikka ja luonnontiede tai pelkästään matematiikka sekä kuvataide) valintakriteereihin.

Dokumenttiaineiston analysointiin käytettiin pääosin laadullista teoriaohjaavaa sisällönanalyysia<sup>10</sup>, joka on yksi sisällönanalyysin muoto induktiivisen eli aineistolähtöisen ja deduktiivisen eli teorialähtöisen sisällönanalyysin lisäksi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Näiden sisällönanalyysin eri muotojen ero liittyy siihen, miten aiempaa teoreettista tietoa hyödynnetään analyysiprosessin aikana. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa hyödynnetään teoreettisia kytkentöjä ja aiempaa tutkimustietoa, mutta analyysi ei perustu yksinomaan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysia ohjaavina yläkäsitteinä käytettiin Pierre Bourdieun (1986) luokkateorian mukaisia pääomalajeja eli taloudellista, kulttuurista ja sosiaalista pääomaa.

Sisällönanalyysin perusajatuksena on muokata ja luokitella aineisto analysoitavaan muotoon sekä tarkastella ja tulkita siinä esiintyviä merkityksiä. Tavoitteena on

<sup>10</sup> Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi on harvinaisempi muihin sisällönanalyysimuotoihin verrattuna. Paikoin tutkimuskirjallisuudessa sisällönanalyysin muodoiksi esitetäänkin vain aineisto- ja teorialähtöinen sisällönanalyysi (ks. Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen 2022). Tässä väitöstutkimuksessa olen päättänyt käyttää Tuomen ja Sarajärven (2018) tavoin *teoriaohjaavan* sisällönanalyysin nimitystä. Päädyin tähän lähestymistapaan aineiston analyysissa, koska tutkimuksessa haluttiin olla avoimia myös mahdollisille aineistosta nouseville havainnoille, vaikka Bourdieun pääomalajit ohjasivatkin analyysia. Koska Bourdieun määrittelemät pääomalajit (taloudellinen, kulttuurinen, sosiaalinen pääoma) ovat toisiinsa limittyneitä ja muuntuvia, pääomalajeja haluttiin tässä tutkimuksessa käyttää vain ohjaamaan analyysia, ei teorialähtöisen sisällönanalyysin tapaan sitoutua niihin täysin.

tunnistaa aineistosta säännönmukaisuuksia ja toistuvia rakenteita systemaattisella tavalla. (Krippendorff 2019, 86–90; Drisko & Maschi 2015.) Krippendorffin (2019) mukaan sisällönanalyysi perustuu selkeisiin vaiheisiin analyysiyksiköiden valinnasta, niiden koodaamisesta ja tiivistämisestä kohti abduktiivista päättelyä, jossa ilmiötä ja merkityksiä tulkitaan osana laajempaa kontekstia. Sisällönanalyysi on varsin yleisesti käytetty analyysimenetelmä, ja se sopii monenlaisten aineistojen analysointiin (Elo ym. 2022). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysiprosessi eteni vaiheittain siten, että aineistoon perehtymisen jälkeen oppilasvalikointia kuvaavat tekstikatkelmat (analyysiyksiköt) luokiteltiin Bourdieun kolmeen pääomalajiin. Tämä luokittelun avulla pystyttiin paitsi vastaamaan tutkimuskysymyksiin, myös analysoimaan ja tulkitsemaan, miten painotetun opetuksen oppilasvalikointiteksteissä ilme- nee perheiden erilaisten pääomien tarve tai niiden tuoma etu.

Sisällönanalyysin yksi keskeinen tarkoitus on tiivistää ja jäsentää laaja teksti- muotoinen aineisto teoreettisempaa pohdintaa tai johtopäätösten tekoa varten (Grönfors & Vilkkä 2011, 94). Myös tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin avulla pyrittiin muodostamaan varsin laajasta tekstiaineistosta tiivistetty ja selkeä kokonaisuus painotetun opetuksen oppilasvalikoinnista muodostettavien tulkintojen tekemiseksi. Vaikka ensimmäisen osatutkimuksen analyysissa luokiteltiin oppilasvalikointia kuvaavat tekstikatkelmat pääomalajeittain, on huomattava, että käytännössä pääomat ovat limittyneitä ja muuntuvat toinen toisikseen, kuten tämän yhteenvedo-osion taustoituksessa (luku 3.2) on kuvattu. Esimerkiksi painotettuun opetukseen hakevan oppilaan kohdalla taloudellinen pääoma ja sen mahdollistama osallistuminen vapaa- ajan harrastustoimintaan muuntuu eduksi painotetun opetuksen oppilasvalikointikri- teereissä sekä kulttuurisen että sosiaalisen pääoman muodossa (ks. OT I).

Laadullisen sisällönanalyysin lisäksi ensimmäisessä osatutkimuksessa hyödyn- nettiin määrällistä lähestymistapaa, eli kvantifiointia (mm. Kuckartz & Rädiker 2023, 89–90), kun oppilasvalikointidokumenteissa tarkasteltiin valintakriteerien määriä ja niiden esiintymistiheyttä eri painotusaineissa. Tässä tutkimuksessa paino- tetun opetuksen valintakriteerien kvantifioinnilla muodostettiin kuvaus siitä, mitkä kriteerit kuvattiin käytetyimmiksi painotetun opetuksen oppilasvalikoinnissa. Sisäl- lönanalyysi mahdollistaa tällaisen aineiston kvantifioinnin, ja sen avulla voidaan ko- rostaa löydösten merkityksellisyyttä, kuvata asioiden yleisyyttä (Elo ym. 2022; Vais- moradi, Turunen & Bondas 2013) ja tuoda laadullisen aineiston tulkintaan erilaista näkökulmaa (Patton 2015; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa kvantifioinnilla pyrittiin osaltaan täydentämään laadullista analyysia, selkeyttämään laadullisen analyysin pohjalta tehtyjä tulkintoja sekä tuottamaan monitasoisempaa kuvausta painotetun opetuksen oppilasvalikoinnista kuin mitä pelkästään laadullisen sisällönanalyysin perusteella olisi voitu tuottaa (ks. myös Kuckartz & Rädiker 2023, 89–90).

## 5.2.2 Paikalliset opetussuunnitelmat: aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Toisen osatutkimuksen (OT II) aineistona käytettiin Suomen suurimpien kaupunkien (n=12) ja niiden yleisimpiä painotusaineita (musiikki, liikunta tai urheilu, kaksikielinen suomi–englanti, matematiikka tai matematiikka ja luonnontiede, kuvataide) järjestävien peruskoulujen (n=132) paikallisia kirjoitettuja opetussuunnitelmia niiltä osin kuin niissä kuvattiin painotetun opetuksen tuntimääriä, tuntijakoa tai tuntijakokäytäntöjä sekä opetuksen tavoitteita ja niiden keskeisiä opetussisältöjä. Aineistona käytettiin sekä kunta- että koulukohtaisia opetussuunnitelmia, jotka kerättiin julkisista internetlähteistä keväällä 2022.

Toisessa osatutkimuksessa käytettiin ensimmäisen osatutkimuksen tavoin sekä määrällistä että laadullista sisällönanalyysia. Paikallisissa opetussuunnitelmissa määrällistä tarkastelua hyödynnettiin painotetun opetuksen tuntimäärien ja tuntijakokäytäntöjen tarkastelussa. Tällä pyrittiin muodostamaan yleiskuva siitä, missä laajuudessa painotettua opetusta järjestetään tuntimäärin mitattuna, ja millaista vaihtelua tuntimäärissä ilmenee kaupunkien, koulujen tai eri painotusaineiden välillä. Tuntimääriä ja tuntijakokäytäntöjä kuvaava aineisto kirjattiin aluksi kaupungeittain ja kouluittain Excel-taulukkoon. Näitä tietoja verrattiin kunkin koulun yleisopetuksen tuntijakoon, minkä avulla pystyttiin tarkastelemaan ja kuvaamaan, kuinka paljon painotettuun opetukseen oli kohdistettu yleisopetuksen oppimäärää laajentavia vuosiviikkotunteja.

Opetussuunnitelmatekstien analyysissa painotetun opetuksen tavoitteiden ja opetussisältöjen tarkasteluun hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tällä induktiivisella lähestymistavalla tarkoitetaan sitä, että teoriaan pohjautuva luokittelurunko ei ohjaa aineiston analyysin etenemistä, vaan tutkimustehtävän kannalta olennaiset analyysiyksiköt valitaan suoraan aineistosta (Vears & Gillam 2022; Coulston, Lynch & Vears 2025; Tuomi & Sarajärvi 2018; Elo ym. 2022). Analyysiprosessin aluksi paikallisista opetussuunnitelmista paikannettiin kaikki ne tekstiosiot, joissa kuvattiin painotetun opetuksen opetussuunnitelmallista järjestämistä. Näitä tekstiosioita verrattiin kunkin kaupungin tai koulun yleisopetuksen opetussuunnitelmaan, jonka perusteella jatkoanalyysiin valittiin sellaiset painotetun opetuksen tavoitteita ja opetussisältöjä koskevat tekstit, joita yleisopetuksen opetussuunnitelmissa ei ollut. Tämä toimintatapa mahdollisti tarkastelun siitä, millaisia tavoitteita ja opetussisältöjä oli asetettu nimenomaan painotetun opetuksen oppimäärää opiskeleville. Opetussuunnitelmateksteissä analyysiyksikkönä toimi sana, virke tai laajempi asiakokonaisuus.

Analyysin seuraavassa vaiheessa painotetun opetuksen tavoitteita ja sisältöjä kuvaavat analyysiyksiköt redusoidtiin eli pelkistettiin, jonka jälkeen samansisältöiset ilmaukset luokiteltiin ryhmiin ensin painotusaineittain ja seuraavassa vaiheessa painotusaineet yhdistäen laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Tämänkaltaista yhdistelevää

luokittelua jatketaan tyypillisesti niin pitkälle kuin se on tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukaista (Elo ym. 2022). Tässä tutkimuksessa abstrahoinnin seurauksena painotetun opetuksen tavoitteista ja opetussisällöistä muodostettiin pääkategoriat, jotka nimettiin otsikoilla ”Yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus” ja ”Yksilöllisen osaamisen kehittäminen”. Analyysissa painotetun opetuksen tavoitteita on siis yhdistetty samankaltaisuuksien perusteella laajempiin kokonaisuuksiin (pääkategoriat), mutta tutkimusjulkaisussa (Pasu & Seppänen 2024) tuloksia raportoidaan myös painotusaineittain.

### 5.2.3 Paikkatieto- ja oppilasrekisteriaineisto: määrällinen analyysi

Kolmannessa osatutkimuksessa (OT III) käytettiin kvantitatiivista aineistoa: Tilastokeskuksen ja Suomen ympäristökeskuksen tuottamaa yhdyskuntarakenteen seurannan aineistoa (YKR), seitsemän kaupungin oppilasrekisteriaineistoa seitsemäsluokkalaisista oppilaista (n=8480) sekä koulujen oppilasalueaineistoa neljän kaupungin osalta. Paikkatietoon sidottu YKR-aineisto sisältää alue- ja yhdyskuntarakenteen ominaisuuksia kuvaavia indikaattoreita tilastoruuduittain (250x250 metriä) valtakunnallisesti (Suomen ympäristökeskus 2023). Tässä tutkimuksessa paikkatietopohjaisesta aineistosta käytettiin seuraavia alueiden sosioekonomista asemaa kuvaavia muuttujia: keskimääräinen asuntokuntien käytettävissä oleva rahatulo, vain perusasteen tutkinnon suorittaneiden osuus, korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus sekä työttömien osuus. Nämä muuttujat ovat keskeisiä alueiden hyvä- ja huono-osaisuutta kuvaavia indikaattoreita, joita on aiemminkin käytetty kaupunki- ja koulusegregaatiota tarkastelevissa suomalaistutkimuksissa (mm. Bernelius 2013; Kosunen ym. 2023). YKR-aineiston tilastointijankohtana käytettiin vuoden 2020 loppua, jolloin se ajallisesti vastasi parhaiten oppilasrekisteriaineiston tietoja.

Tutkimuksessa YKR-aineisto yhdistettiin neljän kaupungin (Tampere, Turku, Lahti ja Pori) oppilasalueaineistoon, kun tarkasteltiin sitä, miten painotettua opetusta on sijoitettu suhteessa yläkoulujen oppilasalueiden sosioekonomisiin piirteisiin. Tarkastelu rajattiin näihin neljään kaupunkiin, sillä niissä oppilasalueaineisto oli tarkoituksenmukainen, oppilasalueiden rajat olivat ladattavissa kaupunkien avoimien paikkatietoaineistojen palveluista (Tampere, Turku ja Pori) tai ne saatiin kaupungin paikkatietohenkilöstön erikseen toimittamina (Lahti). Kaupunkien oppilasalueiden sosioekonomisia eroja tarkasteltiin osamuuttujista (rahatulo, korkea-asteen koulutus, työttömyys) laaditun summaindeksin eli monimuuttujan avulla. Summaindeksi laskettiin ja skaalattiin siten, että kunkin kaupungin keskiarvoinen 250x250 metrin tilastoruutu sai arvon 0 (Järnefelt 2023). Keskiarvoisen ruudun alapuolelle sijoittuvat tilastoruudut tulkittiin heikomman sosioekonomisen aseman alueiksi, ja keskiarvoisen ruudun yläpuolelle sijoittuvat tilastoruudut tulkittiin vahvemman sosioekonomi-

sen aseman alueiksi. Salatut tilastoruudut eli ne, joissa sijaitsi alle 10 ihmistä, käsiteltiin puuttuvina tietoina, eikä niitä huomioitu summaindeksin laskennassa. YKR-aineiston keräämiseen ja käsittelyyn liittyvät työvaiheet toteutettiin yhteistyössä Turun yliopiston maantieteen ja geologian laitoksen tutkijan kanssa. Aineistojen yhdistäminen toteutettiin QGIS-paikkatieto-ohjelmistossa.

Kolmannessa osatutkimuksessa YKR-aineisto yhdistettiin lopuksi seitsemän suomalaiskaupungin (Tampere, Turku, Oulu, Jyväskylä, Lahti, Pori ja Kouvola) oppilasrekisteriaineistoon (n=8480), kun tarkasteltiin, miten oppilaan koulumatka sekä asuinpaikan sosioekonomiset piirteet ovat yhteydessä painotettuun opetukseen valikoitumiseen. Oppilasmäärässä ovat mukana kuntien ylläpitämien koulujen oppilaat, lukuun ottamatta erityiskoulujen, pienluokkien ja ruotsinkielisten koulujen oppilaita. Mukana ovat myös kunnan ylläpitämien kansainvälisten koulujen oppilaat (Tampere ja Oulu). Oppilasrekisteriaineisto sisälsi anonymisoituna kouluittain ja luokittain (esim. 7a, 7b, 7c jne.) seitsemännellä vuosiluokalla olevien oppilaiden asuinpaikan tiedot, joiden perusteella oppilaat yleensä sijoitetaan tiettyihin yläkouluihin.<sup>11</sup> Oppilasrekisteriaineisto kerättiin seitsemästä tutkimusluvasta myöntäneestä kaupungista (ks. tarkemmin seuraava alaluku 5.3) yhteistyössä kaupunkien opetustoimen kanssa. Oppilasrekisteriaineistoon ja sen käyttöön liittyy joitain rajoituksia. Osassa oppilasrekistereitä oppilaan osoite sisälsi vain kadunnimen, jolloin aineiston käsittelyvaiheessa siihen lisättiin keskimääräinen talonnumero. Lisäksi puuttuvien katuosoitetietojen vuoksi osa oppilaita poistettiin oppilasrekistereistä. Kaiken kaikkiaan oppilasrekisteriaineistosta poistettujen oppilaiden osuus koko aineistosta oli yhteensä 4,7 prosenttia (n=420).

Aineistojen analyysissa käytettiin kuvailevaa tilastotietoa, ryhmien välisten erojen tilastollista testaamista sekä logistista regressioanalyysia. Analyysit toteutettiin IBM SPSS Statistics -ohjelmalla (versio 27). Tutkimuksessa kiinnostus kohdistui kuvailevien tietojen lisäksi ryhmien ja muuttujien välisiin yhteyksiin ja eroihin, mikä on tyypillistä tilastollisia menetelmiä hyödyntävälle tutkimukselle (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 11). Neljän kaupungin oppilasalueiden välisiä eroja sosioekonomisen summaindeksin suhteen tarkasteltiin epäparametrisen Kruskal-Wallis testin avulla. Painotusta ja ei-painotusta järjestävien oppilasalueiden eroja sosioekonomisen summaindeksin suhteen tarkasteltiin puolestaan Mann-Whitney U-testillä.

<sup>11</sup> Oppilasrekisteriaineisto sisälsi oppilaan koulun, luokan sekä asuinpaikan lisäksi tiedot oppilaan äidinkielestä tai opetettavasta kotikielestä, suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärästä, A2-kielestä, kouluarvosanoista sekä osassa oppilasrekistereitä myös oppilaan tuen tarpeesta (tehostettu tai erityisen tuen päätös). Näitä kaikkia tietoja käytettiin *Oppilasvalikointi kaupunkikouluissa* -tutkimushankkeen loppuraporttiin, joka laadittiin opetus- ja kulttuuriministeriön käyttöön vuonna 2021. Tässä väitöstutkimuksen kolmannessa osatutkimuksessa oppilasrekisterin tiedoista käytettiin vain tietoja oppilaiden koulusta, luokasta sekä asuinpaikasta.

Tutkimuksen analyyseissa päädyttiin epäparametriin testeihin, koska normaalijakaumatesti (Kolmogorov-Smirnov  $p$ -arvo  $< 0,05$ ) sekä vinous- ja huipukkuusarvot eivät täyttäneet parametrinen testien käyttöehtoja kaikkien oppilasalueiden kohdalla.

Oppilaiden koulumatkan sekä asuinpaikan sosioekonomisten piirteiden (rahatulo, perus- ja korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus, työttömyys) yhteyttä painotettuun opetukseen valikoitumiseen tarkasteltiin logistisella regressioanalyysillä. Tämä tarkastelu tarjoaa lisätietoa siitä, miten kaupunkien koulutuspolitiikka sekä kaupunkirakenne yhdessä muovaavat oppilaiden koulutusmahdollisuuksia ja oppilaiden valikoitumista painotettuun opetukseen. Logistinen regressioanalyysi on tavallisen regressiomallin erityismuoto, jossa selitettävä muuttuja on kategorinen. Tässä tutkimuksessa painotettuun opetukseen valikoituminen (selitettävä muuttuja) koodattiin arvolla 1, ja yleisopetus arvolla 0. Analyyseissa havaittiin multikollineaarisuutta eli suhteellisen voimakasta ( $\sim 0.7$ ) muuttujien välistä korrelaatiota. Tämä on yleinen haaste sovellettaessa regressioanalyysia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, ja se voi heikentää mallinnuksen luotettavuutta (Tähtinen ym. 2020, 194). Tämän vuoksi rahatulo-muuttuja jätettiin lopullisen mallinnuksen ulkopuolelle. Tutkimuksen tuloksissa esitetään logistisesta regressioanalyysistä mallin selitysaste (Nagelkerke  $R^2$ ), mallin ja aineiston yhteensopivuus (Hosmer-Lemeshow -testi) sekä muuttujien yhteyttä ja vaikutuksia kuvaavat tilastolliset tunnusluvut: regressiokerroin (B), keskivirhe (S.E.), todennäköisyyden suhdetta selitettävään muuttujaan kuvaava odds ratio (OR) ja sen 95 %:n luottamusväli. Tilastollista merkitsevyyttä ilmaistaan  $p$ -arvolla ( $< 0,001$ ;  $< 0,01$ ;  $< 0,05$ ).

### 5.3 Tutkimuseettiset kysymykset

Väitöstutkimuksessa on tarkasteltu ja noudatettu tutkimuksenteon eettisiä periaatteita kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen (TENK 2023) mukaan hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteisiin kuuluvat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Hyvän tieteellisen käytännön toteutuminen koostuu puolestaan seuraavista kahdeksasta tieteellisen toiminnan alueesta: 1) toimintaympäristö, 2) koulutus, ohjaus ja mentorointi, 3) tieteellisen työn tekeminen, 4) eettisyys ja ennakointi, 5) tutkimusaineiston käsittely ja hallinta, 6) yhteistyö, 7) tekijyys, julkaiseminen ja viestintä sekä 8) asiantuntija- ja arviointitehtävät (TENK 2023, 11). Tässä luvussa kuvaan, miten edellä esitettyjä tutkimuseetiikan peruseriaatteita ja hyvän tieteellisen käytännön menettelytapoja (siltä osin kuin ne ovat koskeneet tätä väitöstutkimusta) on huomioitu tutkimuksen eri vaiheissa.

Aineiston keräämiseen, säilyttämiseen ja luottamuksellisuuteen liittyvät eettiset kysymykset ovat olleet keskeisiä oppilasrekisteriaineiston ja paikkatietoon sidotun yhdyskuntarakenteen seurannan aineiston (YKR) kohdalla. Kolmannessa osatutki-

muksessa käytetty oppilasrekisteriaineisto kerättiin vuonna 2021 osana *Oppilasvalikointi kaupunkikouluissa* -tutkimushanketta yhteistyössä suomalaiskaupunkien opetustoimen kanssa. Oppilasrekisteriaineiston keruulle laadittiin tietosuojaseloste ja haettiin tutkimuslupaa Suomen 12 suurimmasta kaupungista. Myönteinen päätös tutkimusluvalla saatiin kahdeksasta kaupungista (Tampere, Oulu, Turku, Jyväskylä, Lahti, Pori, Kouvola ja Joensuu). Tutkimuslupaa oppilasrekisteriaineiston keruulle ei sen sijaan myönnetty Helsingin, Espoon, Vantaan ja Kuopion kaupungeissa, joista Espoon kohdalla kyse oli kielteisestä päätöksestä, kun taas Helsingin, Vantaan sekä Kuopion osalta tutkimuslupaprosessi ei edennyt päätökseen asti. Tutkimusluvan myöntäneistä kaupungeista pyydettiin oppilasrekisteriaineisto peruskoulujen 7. luokan oppilaista ja se saatiin seitsemästä kaupungista joko pyydytyillä muuttujilla tai rajoitetuin ehdoin. Tutkimuslupaprosessiin liittyvät haasteet ovat perusteluna myös sille, miksi tämän väitöstutkimuksen osatutkimuksissa tarkasteltavien kaupunkien määrä vaihtelee. Ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessa aineistona on 12 kaupungin julkisista lähteistä kerätty dokumenttiaineisto. Kolmannessa osatutkimuksessa tarkastellaan kuitenkin vain seitsemän kaupungin oppilasrekisteriaineistoja, koska tutkimuslupaa tai oppilasrekisteriaineistoa ei saatu kaikista 12 kaupungista. Lisäksi painotetun opetuksen järjestämisen alueellinen tarkastelu kohdistuu kolmannessa osatutkimuksessa vain neljään kaupunkiin, koska niistä oppilasalueaineisto oli tarkoituksenmukainen ja saatavilla joko julkisista lähteistä tai kaupungin paikkatietohenkilöstön toimittamana.

Kolmannessa osatutkimuksessa yhdyskuntarakenteen seurannan aineiston käsittelyä ja analyysia varten haettiin käyttö lupa tutkimusartikkelissa mukana olleille tutkijoille. YKR-aineiston käytössä on noudatettu Suomen ympäristökeskuksen linjauksia aineiston käytöstä ja julkaisemisesta (Suomen ympäristökeskus 2024). Tässä väitöstutkimuksessa käytetty aineisto on tallennettu käyttäjätunnuksella ja salasanalla suojattuun Turun yliopiston hallinnoimaan Seafire-pilvipalveluun, jonne pääsy on ollut vain tutkimusartikkeleissa mukana olleilla tutkijoilla.

Tunnistettavuuden kysymyksiä on pohdittu koko väitöstutkimuksen ajan. Pohdinta on ollut tarpeen, sillä erityisesti sosioekonomisia eroja koskevassa raportoinnissa ongelmakohtien nimeämiseen tai niiden alueelliseen osoittamiseen voi liittyä stigmatisoivia vaikutuksia (ks. myös Oittinen ym. 2022; Huilla 2022). Kolmannessa osatutkimuksessa käytetty oppilasrekisteriaineisto saatiin kaupungeista anonymisointuna siten, että se ei sisältänyt esimerkiksi oppilaan nimeä tai muuta suoraa henkilötietoa (pois lukien oppilaan osoitetiedoista kadunnimi ja talonnumero). Yksittäinen oppilas ei ollut tunnistettavissa minkään kaupungin oppilasrekisteristä missään vaiheessa tutkimusta. Kaikissa osatutkimuksissa kaupunkien nimet päädyttiin julkaisemaan, koska aineisto on osin perustunut julkisiin lähteisiin ja tuloksista on pyritty raportoimaan avoimesti ja yksityiskohtia salaamatta (ks. TENK 2023, 12). Kaupunkien nimien julkaisemiseen liittyi kuitenkin eettistä pohdintaa tutkimusartikkelien

kirjoittajien kanssa. Missään osatutkimuksessa ei sen sijaan ole raportoitu yksittäisten koulujen nimiä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut verrata yksittäisten koulujen toimintatapoja vaan muodostaa painotetun opetuksen järjestämisestä kansallinen kokonaiskuva ja ymmärtää osin yksittäisten koulujen ulottumattomissa olevia rakenteellisia eriarvoisuuksia.

Väitöstutkimukseni aihe, painotettu opetus ja erityisesti painotusluokkatoiminta, on ollut vilkkaan uutisoinnin kohteena 2020-luvun alussa (mm. Palkoaho 2023a; 2023b; Mansikka 2023). Julkisessa koulukeskustelussa painotusluokkien olemassaoloa on puolustettu ja kritisoitu voimakkain mielipitein. Aiheeseen liittyy siis tunnetai arvolatautuneisuutta. Tämän tutkimuksen havainnot esimerkiksi siitä, miten painotetun opetuksen oppilasvalikointidokumenteissa muodostetaan mielikuvia niin kutsutusta ideaalioppilaan normista (OT I) tai paikallisissa opetussuunnitelmissa implisiittisesti ilmaistaan, kenelle painotettua opetusta kannattaa antaa (OT II), saattavat tuntua yllättäviltä – onhan suomalainen peruskoulu virallisesti valikoimaton ja kaikille yhtenäinen. Tämä tutkimus tarkastelee painotetun opetuksen järjestämisen käytänteitä myös niiden piilomerkitysten näkökulmasta. Tämän perustelun tarpeella tunnistaa, miten koulujärjestelmä tuottaa erilaisia etuoikeuksia ja eriarvoisuutta uudistavia mekanismeja (Juvonen ym. 2023; Kosunen ym. 2024a).

Jäsennän tutkimusaiheeni erityisesti aiemman suomalaisen tutkimuskirjallisuuden avulla, jota käytän laajalti tutkimusartikkeleiden ja tämän yhteenvedon taustoituksessa. Aiempaan tutkimuskirjallisuuteen viitataan asianmukaisella tavalla ja tarkkuudella. Tällä tavoin tutkimus kunnioittaa ja arvostaa tiedeyhteisössä muiden työtä (TENK 2023, 14). Kaikilla tutkijoilla, jotka osallistuivat osatutkimuksista laadittujen artikkelien kirjoittamiseen, on tekijyys artikkelissa. Kirjoittajajärjestyksestä artikkeleissa on sovittu kirjoittajien kanssa yhteisymmärryksessä. Tällä menettelyllä on haluttu toimia tiedeyhteisössä tutkijoita kunnioittavasti tekijyyteen ja julkaisemiseen liittyen (TENK 2023, 14).

## 5.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksen monimenetelmällinen lähestymistapa tekee tutkimuksen luotettavuustarkastelusta jossain määrin vaativaa. Tämä johtuu laadullisen ja määrällisen tutkimusasetelmien erityispiirteistä sekä siitä, että näiden kahden tutkimuksellisen lähestymistavan luotettavuuden arviointia tehdään osittain eri käsitteiden avulla (Sormunen ym. 2013, 318). Koska monimenetelmälliselle tutkimukselle ei ole vakiintuneita luotettavuuskriteereitä (Onwuegbuzie & Johnson 2006), teen tässä luvussa tutkimuksen luotettavuustarkastelua pääosin erikseen laadullisen ja määrällisen aineiston ja tutkimusotteen osalta (ks. myös Murto 2023, 99).

Yksi mahdollinen lähestymistapa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun on Lincolnin ja Guban (1985, 290–327) jaottelu uskottavuuden (*credibility*), siirrettävyyden (*transferability*), varmuuden (*dependability*) ja vahvistettavuuden (*confirmability*) osa-alueisiin. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, vastaavatko tutkittavien ja tutkijan käsitykset toisiaan (Lincoln & Guba 1985; ks. myös Murto 2023, 140). Laadullista tutkimusta on toisinaan kritisoitu sen alttiudesta tiedostamattomille tai tietoisille ennakkokäsityksille, jotka voivat vaikuttaa tutkijan valikoivaan tulkintaan aineistosta (Whitley & Crawford 2005, 112). On kuitenkin huomattava, että empiiristä tutkimusta ohjaa aina tietynlainen ja erityinen tiedonintressi, eikä mitään aineistoa voida lähestyä täysin ilman ennakko-oletuksia (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkija tunnistaa omat ennakkokäsityksensä ja pyrkii refleктоimaan niitä tutkimusprosessin eri vaiheissa. Laadullinen tutkimus edellyttää tutkijalta siis refleksiivistä otetta, jossa hän tunnistaa oman asemansa tutkimusprosessissa sekä sen, miten tämä asema voi vaikuttaa esimerkiksi tutkimusasettelmaan, tutkimuskysymysten asettamiseen tai muotoiluun, aineistonkeruuseen ja analyysiin (Wilson, Janes & Williams 2022; ks. myös Yip 2023). Drisko ja Maschi (2015) määrittelevät refleksiivisyyden laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tietoiseksi itsearvioinniksi, jonka tavoitteena on henkilökohtaisten ennakkokäsitysten ja näkökulmien tunnistaminen ja käsitteleminen. Tämän väitöstutkimuksen analyysissa olen pyrkinyt kriittisesti arvioimaan tehtyjä tulkintoja ja varmistamaan, että ne perustuvat aineistoon eivätkä ennakko-oletuksiin. Laadullisen sisällönanalyysin ja siitä tehtyjen tulkintojen uskottavuutta on tässä tutkimuksessa pyritty vahvistamaan muun muassa hyödyntämällä tutkijatriangulaatiota ja keskustelemaa työtettä, kuvaamalla analyysiprosessi huolellisesti ja riittävällä tarkkuudella sekä esittämällä tulosten raportoinnin yhteydessä useita aineistositaatteja. Autenttisten aineistolainauksen esittämisen on nähty vahvistavan tutkijan tekemien tulkintojen uskottavuutta, ja toisaalta sisällönanalyysin läpinäkyvä raportointi on olennainen osa tutkimuksen luotettavuuden todentamista (Elo ym. 2022).

Laadullisen tutkimuksen siirrettävyydellä Lincoln ja Guba (1985) tarkoittavat mahdollisuutta siirtää tutkimustuloksia muihin vastaaviin konteksteihin. Tämä liittyy jossain määrin myös yleistettävyyden kysymykseen eli ulkoiseen validiteettiin, jota laadullisessa tutkimuksessa tulee harkita tarkoin (ks. Creswell 2009). Tässä tutkimuksessa laadullinen aineisto on kattanut 12 suomalaiskaupunkia sekä niiden oppilasvalikointiin kytkeytyvää painotettua opetusta järjestävät peruskoulut. Kyseessä on näin ollen varsin kattava aineisto ja siten esimerkiksi otannan riittävyys (ks. O’Cathain 2016) tukee tutkimustulosten siirrettävyyttä ja vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimushavaintojen pohjalta tehdyt johtopäätökset ovat jossain määrin siirrettävissä laajemmin suomalaiseen peruskoulukontekstiin. Koska tutkimuksen tavoitteena on muodostaa kansallisesti kattava kokonaiskuva painotetun opetuksen järjestämisestä suurissa suomalaiskaupungeissa, tutkimus sisältää väistämättä jossain

määrin yleistämistä. Tämä ilmenee esimerkiksi opetussuunnitelma-analyysissä (OT II), jossa muodostettiin kaksikategorinen kokonaisuus kuvaamaan painotetun opetuksen tavoitteita ja keskeisiä opetussisältöjä. Thomasin (2006, 2) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä muodostetaan tyypillisesti 3–8 pääkategoriaa (ks. myös Creswell 2002), mutta tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmien keskeinen sisältö voitiin tiivistää kahteen laajaan pääkategoriaan. Ensimmäisen ja toisen osatutkimuksen julkaisuissa sekä tässä yhteenveto-osiossa olen kuitenkin korostanut, että painotetun opetuksen järjestämiseen liittyy huomattavaa monimuotoisuutta.

Varmuuden arvioinnilla Lincoln ja Guba (1985) tarkoittavat sellaisten epävarmuustekijöiden käsittelemistä, jotka voivat heikentää tutkimuksen luotettavuutta (ks. myös Murto 2023, 141). Tässä tutkimuksessa kahden ensimmäisen osatutkimuksen laadullisen tutkimusotteen kohdalla varmuuden arviointia auttavat muun muassa systemaattisesti toteutettu aineiston analyysi, huolellisesti kuvattu analyysiprosessi sekä jo edellä mainitut aineistositaatit. Avoin ja julkinen aineisto mahdollistaa jossain määrin myös sen, että lukija voi arvioida tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen todenmukaisuutta, vaikka täysin samoihin internetlähteisiin voikin olla vaikea palata myöhemmin aineiston muuttuvan luonteen vuoksi. Tutkimuksesta tehtyjen johtopäätösten varmuutta on pyritty tässä tutkimuksessa parantamaan myös tutkijatriangulaation myötä (ks. Carter, Bryant-Lukosius, DiCenso, Blythe & Neville 2014). Jokainen osatutkimus on toteutettu tutkijoiden välistä yhteistyötä ja keskustelevaa työtettä hyödyntäen, minkä voidaan katsoa parantavan analyysiprosessin tarkkuutta ja luotettavuutta (Virranmäki, Valta-Hulkkonen & Pellikka 2024).

Lincolnin ja Guban (1985, 300) määrittelemä neljäs tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on vahvistettavuus, jolla tutkijat tarkoittavat tehtyjen tulkintojen suhdetta aiempiin tutkimuksiin. Tässä tutkimuksessa tulosten tulkintaa tehdään vuoropuhelussa aiemman tutkimustiedon kanssa, mikä tukee vahvistettavuuden kriteerin toteutumista. Tutkimuksessa tuodaan esiin se, milloin tulkinnat vastaavat ja vahvistavat aiempaa tutkimustietoa. Toisaalta tutkimus tuottaa myös täysin uutta tietoa esimerkiksi painotetun opetuksen opetussuunnitelmallisesta järjestämisestä, mikä toimii pohjana myöhemmälle jatkotutkimukselle.

Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tyypillisesti reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten toistettavuutta eli käytettyjen mittarien ja tutkimuksen kykyä tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Metsämuuronen 2006, 48; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tutkimuksen validiteettia eli pätevyyttä voidaan tarkastella ulkoisen tai sisäisen validiteetin avulla. Ulkoisella validiteetilla viitataan tutkimustulosten yleistettävyyteen, kun taas sisäinen validiteetti kuvaa tutkimuksessa käytettyjen mittarien pätevyyttä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Metsämuuronen 2006, 48.) Tämän väitöstutkimuksen kolmannen osatutkimuksen kohdalla tutkimuksen validiteettia vahvistaa se, että sosioekonomista asemaa tarkastellaan muuttujilla, joiden on aiemmissa tutkimuksissa todettu

kuvaavan luotettavasti alueiden hyvä- ja huono-osaisuutta (mm. Kosunen ym. 2023). Lisäksi määrällisen tarkastelun luotettavuutta tukevat osatutkimuksessa käytetyn aineiston kattavuus sekä otoksen laajuus.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää tarkastella myös aineistoihin ja niiden keräämiseen liittyviä kysymyksiä ja rajoituksia. Tässä väitöstutkimuksessa ne liittyvät erityisesti kolmannen osatutkimuksen paikkatieto- ja oppilasrekisteriaineistoon. Oppilasrekisteriaineistossa muutamassa tutkimuskaupungissa oppilaiden puuttuvat osoitetiedot talonnumeroiden osalta korvattiin keskimääräisillä talonnumeroilla, mikä ei välttämättä vastaa täysin oppilaan todellista asuinpaikkaa. Lisäksi oppilasrekisteriaineistosta jouduttiin puuttuvien tietojen vuoksi poistamaan osa oppilaista (ks. tarkemmin luku 5.2.3). Kolmannen osatutkimuksen paikkatietoaineistosta puolestaan puuttuivat niin kutsutut salatut tilastoruudut eli sellaiset 250x250 metrin alueet, joissa oli alle kolme tai alle 10 tapausta muuttujakokonaisuudesta riippuen (Suomen ympäristökeskus 2023). Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa on myös huomioitava, että oppilaan asuinalueen sosioekonomista asemaa kuvattiin tilastoruutujen keskimääräisillä tiedoilla, mikä ei välttämättä vastaa oppilaan perheen todellista tilannetta sosioekonomisen aseman suhteen. Oppilasalueiden sosioekonomista asemaa tarkasteltaessa käytettiin puolestaan maantieteellisen oppilasalueen keskimääräisiä tietoja, eikä tämä tavoita suurten oppilasalueiden sisäistä vaihtelua ja monimuotoisuutta. Kolmannen osatutkimuksen rajoituksena voidaan pitää jossain määrin myös sitä, että tarkastelun ulkopuolelle rajattiin vieraskielisyyteen sekä etnisyyteen liittyvät muuttujat, vaikka ne ovat segregaatiotutkimuksessa tärkeitä (mm. Kosunen ym. 2024a). Rajaus tehtiin, koska tutkimuksessa käytetyssä YKR-aineistossa ei ollut näitä tietoja saatavilla tarkoituksenmukaisella alueellisella tarkkuustasolla.

Osatutkimuksissa tarkasteltiin usean kaupungin aineistoilla painotetun opetuksen järjestämisen eri ulottuvuuksia: oppilasvalikointia (OT I, III), opetussuunnitelmia (OT II) sekä painotetun opetuksen järjestämisen yhteyttä alueellisiin ja sosioekonomisiin tekijöihin (OT III). Usean kaupungin samanaikainen tarkastelu on tarjonnut kokonaisvaltaista tietoa painotetun opetuksen järjestämisestä ja vastaa tässä väitöskirjassa asetettuun tutkimustehtävään. Toisaalta tutkimuksen monitahoisuus on tuonut mukanaan myös haasteita. Kaupungit ovat väestö- ja aluerakenteeltaan varsin erilaisia sen lisäksi, että ne eroavat koulutuspoliittisten linjausten ja kouluverkkonsa suhteen. Siksi esimerkiksi tulosten yleistettävyyden osalta on huomioitava, että painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet rakentuvat paikallisesti, eikä niihin liittyviä tasa-arvohaasteita voida yleistää samalla tavalla kaikkiin kaupunkeihin tai kouluihin. Oppilasvalikointiin liittyvät haasteet erityisesti koulujen oppilas-pohjan eriytymisen ja koulujärjestelmän lohkoutumisen osalta on kuitenkin tunnistettu jo aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa suurten suomalaiskaupunkien aineistoilla (mm. Seppänen ym. 2015a).

# 6 Tulokset

## 6.1 Osatutkimusten tulokset

### 6.1.1 OT I: Painotettu opetus ja oppilasvalikointi

Ensimmäisen osatutkimuksen (OT I) tavoitteena oli tarkastella painotetun opetuksen oppilasvalikointia kuvaavia tekstejä ja niiden kautta oppilasvalikoinnin hallinnollista järjestämistä suurissa suomalaiskaupungeissa ja niiden peruskouluissa. Osatutkimuksessa analysoitiin ja tulkittiin myös sitä, miten painotettua opetusta kuvaavissa teksteissä ilmenee perheiden erilaisten pääomien tarve tai niiden tuoma etu painotettuun opetukseen hakemisessa ja valituksi tulemisessa. Osatutkimuksen teoreettisena viitekehystenä käytettiin Bourdieun (1986) pääomalajeja (taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen), jotka toimivat dokumenttiaineiston sisällönanalyysia ohjaavina yläkäsitteinä.

Painotetun opetuksen oppilasvalintakuvaukset osoittivat, että Suomen suurimpien kaupunkien peruskouluissa painotetun opetuksen oppilaaksiotto rakentuu moninaisista käytännöistä ja valintakriteereistä. Tyypillisimmin painotetun opetuksen oppilaaksioton perusteena oli hakijan menestys valintakokeessa, mutta valintakokeiden sisältämät valintakriteerit ja niistä saatavat pistemäärät vaihtelivat kaupunkien, koulujen ja painotusaineiden välillä. Oppilasvalintakuvausten mukaan oppilaan soveltuvuutta arvioitiin valintakokeen lisäksi myös vapaamuotoisen hakemuksen, kotona toteutettavan ennakkotehtävän tai videoesittelyn, haastattelun sekä opettajan suosituksen tai lausunnon avulla. Erään painotusaineen oppilasvalinnassa opettajan vapaamuotoisen lausunnon perusteella oli mahdollista saada jopa puolet valintakokeen kokonaispistemäärästä.

Painotettuun opetukseen hakevalta oppilaalta mitattiin kaupunkien ja koulujen oppilasvalikointikuvausten mukaan painotetun oppiaineen kannalta olennaisen taitumusten (PL 1998/628, 28 §) lisäksi oppilaan ominaisuuksia, aiempaa koulumenestystä sekä vapaa-ajan ohjatuissa harrastuksissa kerrytettyjä taitoja. Aiempaa koulumenestystä mitattiin pääosin painotetun oppiaineen aiemman arvosanan perusteella, mutta paikoin oppilaan oli mahdollista saada pisteitä myös jonkin muun oppiaineen kouluarvosanan perusteella. Mielenkiintoista oppilasvalintakriteereissä oli

myös se, että paikoin kaksikielisen opetuksen oppilasvalinnassa valintakokeeseen sisällytettiin matemaattinen osa-alue, ja erityisesti mitattiin suomen kielen taitoa:

*Vieraan kielen osaaminen ei ole edellytys [kieliluokalle: englanti, saksa, venäjä] 1. luokalle haettaessa, vaan oppilaalta edellytetään hyvää suomen kielen taitoa. Venäjän kieliluokalle voidaan ottaa myös venäjää äidinkielenään puhuvia oppilaita, jotka eivät puhu vielä suomea. Kieliluokille voi pyrkiä opiskelemaan myös myöhemmin, mikäli ko. luokalla on tilaa ja oppilaalla on luokkatasoa vastaavat taidot matematiikassa, äidinkielessä (suomi) ja vieraassa kielessä. (1–9 kieliluokat, Turku)*

Haastattelu, joko yksilö- tai ryhmämuotoisena, mainittiin kuuluvan kaikissa kaupungeissa jonkin painotusaineen oppilasvalintaan. Haastattelusta saatavien pistemäärien perusteella haastattelu sai kuitenkin erilaisen painoarvon kaupunkien, koulujen ja painotusaineiden välillä. Haastattelusta saatavien pistemäärien osuus valintakokeen kokonaispisteissä oli paikoin pieni (esimerkiksi 10/100p), kun taas toisaalla hakijan oli mahdollista saada haastattelun perusteella jopa puolet tai suurin osa valintakokeen kokonaispisteistä. Kunnallisten koulujen kohdalla haastattelu koski painotetun opetuksen hakijaa (oppilasta), ja haastattelun tavoitteeksi kuvattiin oppilaan motivaation tai kiinnostuksen selvittäminen. Kaikissa oppilasvalintakuvauksissa haastattelun tavoitetta ei kuitenkaan ollut tuotu esille. Yksityisten koulujen oppilaaksiottokriteerinä käytetty haastattelu koski tyypillisesti sekä lasta että huoltajia.

Perheiden erilaisten pääomien tuoma etu painotetun opetuksen oppilasvalinnassa korostui erityisesti musiikissa ja liikunnassa, koska hakijan osallistuminen vapaaajallaan ohjattuun ja usein maksulliseen harrastustoimintaan tuotti etua usean valintakriteerin kohdalla. Musiikin painotetun opetuksen oppilasvalinnassa yläkoulussa soitto- ja/tai laulunäyte sisältyi valintakokeeseen lähes kaikissa kaupungeissa (soitonäyte 11/12 kaupungissa, laulunäyte 10/12 kaupungissa). Valintakokeessa oppilaan laulu- ja soittotaidon osoittamisessa saivat etua ne hakijat, jotka ovat voineet harrastaa musiikkia ohjatusti vapaa-ajalla. Vaikka neljässä kaupungissa soittonäytteen antaminen yläkoulun musiikin painotetun opetuksen oppilasvalinnassa kuvattiin vapaaehtoiseksi, sen painoarvo oppilasvalinnassa vaikutti kuitenkin olevan merkityksellinen:

*Yläkoulun soveltuvuuskokeessa on seuraavat osatehtävät: laulunäyte (valmistauduttava laulamaan yksi säkeistö esimerkiksi jostain kansanlaulusta ilman säestystä), soittonäyte (esitettävä muutaman minuutin näyte omalla soittimella, soittotaito ei pakollinen, mutta suotava), musikaalisuudesta (melodian- ja ryt-*

*mintoistotehtävät) sekä kirjallinen koe teoriasta ja säveltapailusta [teoriakokeen sisältöä]. (7. luokka, musiikki, Tampere)*

*Kannattaa aina antaa sekä laulu- että soittonäyte, koska niistä saaduissa pisteissä kerroin on kaksi. (7. luokka, musiikki, Helsinki)*

Laulu- ja soittonäytteen antaminen näyttäytyi tärkeänä myös valintakokeen pistemäärien perusteella, sillä joissain valintakokeissa laulu- ja soittonäytteestä oli mahdollista saada suuri pistemäärä valintakokeen kokonaispistemäärään suhteutettuna (esimerkiksi 20/30 pistettä). Taloudellinen pääoma oli tärkeä musiikin painotetussa opetuksessa myös siksi, että oppilasvalintakuvausten mukaan valituksi tulevalta oppilaalta toivottiin mahdollisuutta harjoitella soittamista kotona tai soittotunneilla, mikä edellytti oman soittimen hankintaa ja soittotuntien kustantamista.

Koska painotetun opetuksen oppilasvalikoinnissa arvioitiin paikoin oppilaan ominaisuuksia (mm. pitkäjännitteisyys, keskittymiskyky, tietty asenne tai jopa käytäytyminen) sekä sosiaalisia taitoja tai yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, oppilaiden soveltuvuuden arviointi painotettuun opetukseen kohdistui oppiainetta laajempiin osa-alueisiin. Myös lahjakkuus mainittiin lähes kaikkien kaupunkien oppilasvalintakuvauksissa ja paikoin se liitettiin monenlaisiin vaatimuksiin ja perheiden ominaisuuksiin:

*Oppilaan toivotut edellytykset kuvataideluokalle: kuvataiteellinen lahjakkuus, kiinnostus kuvataiteeseen (erittäin tärkeä motivaation säilymiseksi), keskittymiskyky ja pitkäjänteisyys työskentelyssä, lisäksi perheen tuki, kannustus ja kiinnostus kuvataideluokalla työskentelylle on tärkeä! (3. luokka, kuvataide, Oulu)*

Liikunnan tai urheilun painotetun opetuksen oppilasvalinnassa vapaa-ajan harrastustoimintaan osallistumista paikoin korostettiin. Osa liikunnan tai urheilun painotuksissa käytetyistä valintakriteereistä edellytti hakijalta vankkaa lajikohtaista osaamista ja usein myös urheilutaustaa:

*Jalkapallolinja on tarkoitettu aktiivisesti harrastavalle seurapelaajalle. (7. luokka, liikunta, Turku)*

Kuvataiteen sekä matematiikan tai matematiikan ja luonnontieteen painotetun opetuksen oppilasvalinnassa oli painotusaineista eniten vaihtelua siinä, miten tai minkälaisin kriteerein oppilaita opetukseen valitaan, ja miten oppilasvalinnasta oli perheitä tiedotettu. Kuvataiteen painotetussa opetuksessa kaikkia tai lähes kaikkia kaupunkeja yhdistäviä valintakriteereitä ei esiintynyt. Kuvataiteessa valintakriteerit tai ainakin niiden kuvaukset olivat toisaalla monitahoiset ja yksityiskohtaiset, kun

taas toisaalla niistä oli tiedotettu varsin niukasti. Matematiikan tai matematiikan ja luonnontieteen painotetun opetuksen oppilasvalintaa oli tyypillisesti kuvattu vain yleisellä tasolla eikä valintakriteereitä ollut kuvattu yhtä tarkasti kuin muissa painotusaineissa.

Kokonaisuudessaan painotetun opetuksen yksityiskohtaiset ja mittavat oppilasvalikointikriteerit ilmaisivat mahdollisille hakijoille painotetun opetuksen tarkkaa valikoivuutta, ja rakensivat mielikuvaa valikoidun ja muilta suljetun vertaisryhmän muodostamisesta. Oppilasvalintakuvaukset ja yksityiskohtaiset valintakriteerit tuottivat käsityksiä siitä, keiden kannattaa hakea painotettuun opetukseen ja millainen on siihen sopiva, ”oikeanlainen” oppilas. Yhtenä johtopäätöksenä osatutkimus esittääkin, että kaupunkien ja koulujen oppilasvalikointikuvauksissa luodaan mielikuvaa painotetun opetuksen ”ideaalioppilaan” normista. Samalla saatetaan implisiittisesti sulkea pois oppilaita, jotka poikkeavat tästä koulujen ja valintakriteerien tuottamasta normista.

### 6.1.2 OT II: Painotettu opetus ja opetussuunnitelmat

Toisen osatutkimuksen (OT II) tavoitteena oli tutkia, miten oppilasvalikointiin kytkeytyvän painotetun opetuksen järjestämistä kuvataan suurten suomalaiskaupunkien ja niiden painotettua opetusta järjestävien peruskoulujen paikallisissa kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa, ja miten opetussuunnitelmissa rakentuu oikeutus oppilasvalikoinnille. Opetussuunnitelmissa tarkastelu kohdistui tuntimääriin, tuntijakokäytäntöihin sekä painotetun opetuksen tavoitteisiin ja keskeisiin opetussisältöihin.

Opetussuunnitelma-analyysi osoitti, että painotettua opetusta järjestettiin peruskouluissa tyypillisimmin valinnaisaineiden (taide- ja taitoaineiden valinnaiset tunnit ja/tai muiden valinnaisten aineiden tunnit) vuosiviikkotunneilla. Paikoin painotetun opetuksen järjestämiseen resursoitiin myös viikoittaisen kokonaistuntimäärän ylittäviä tunteja (tyypillisimmin 1–2 vuosiviikkotuntia) suhteessa yleisopetuksen tuntijakoon. Erityisesti kielipainotteista opetusta järjestettiin opetussuunnitelmien mukaan myös esimerkiksi siirtämällä vuosiviikkotunteja muista oppiaineista painotusaineeseen sekä opettamalla muiden oppiaineiden sisältöjä kohdekielellä (englanti) ja suomeksi. Valinnaisuuden tai erilaisten oppituntimuutosten avulla järjestetty painotettu opetus ei muuttanut painotetussa opetuksessa olevien oppilaiden viikoittaista kokonaistuntimäärää suhteessa yleisopetuksen tuntijakoon. Painotetun opetuksen järjestämisen tuntijakokäytännöt ovat kuitenkin yhteydessä oppilaan muuhun valinnaisuuteen: osassa opetussuunnitelmia painotetun opetuksen järjestämiseen käytettiin kaikki valinnaisiin opintoihin osoitetut vuosiviikkotunnit, toisaalla painotetun opetuksen tuntijakoon jäi vuosiviikkotunteja käytettäväksi muuhun valinnaisuuteen.

Tyypillisimmin painotetun oppiaineen opetukseen sijoitettiin lukuvuodessa 1–3 vuosiviikkotuntia enemmän suhteessa koulun yleisopetuksen luokkien tuntijakoon.

Opetussuunnitelmissa painotetun opetuksen laajuuteen tuntimäärin mitattuna muodostui kuitenkin varsin suuria eroja silloin, kun huomioitiin useampi vuosiluokka tai perusopetus kokonaisuudessaan. Vähimmillään painotettuun opetukseen sijoitettiin yläkoulussa (vuosiluokat 7–9) vain yksi lisäoppitunti yhden lukuvuoden ajan, enimmillään jopa 4–6 lisäoppituntia koko yläkoulun ajan. Matematiikan sekä jossain määrin matematiikan ja luonnontieteen painotetussa opetuksessa vain yhden tai muutaman viikoittaisen oppitunnin lisäys oli tyypillisempää verrattuna taide- ja taitoaineen painotukseen.

Opetussuunnitelmissa painotetun opetuksen tavoitteissa ja opetussisällöissä korostuivat sekä yhteistyöhön ja yhteistoiminnallisuuteen että yksilölliseen osaamiseen tähtäävät sisällöt. Yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus -kokonaisuuteen liittyvät sisällöt kohdistuivat pääosin luokan sisäiseen yhteistyöhön, koulun painotusluokkien väliseen yhteistyöhön tai painotusluokan ja koulun ulkopuolisen toimijan väliseen yhteistyöhön. Luokan sisäisen yhteistyön tavoitteena oli kehittää oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä tukea luokan sisäistä yhteishenkeä tai ilmapiiriä. Koulun sisällä painotusluokkien välinen yhteistyö oli tyypillinen erityisesti musiikin painotuksessa, sillä yhteismusisointi erilaisissa soitinryhmissä kuului olennaisena osana painotusluokkien opetussisältöihin. Näitä soitinryhmiä muodostettiin oman luokan lisäksi koko koulun musiikkiluokkien oppilaista. Samalla musiikkiluokkien ja jossain määrin myös kuvataideluokkien kuvattiin olevan esillä sekä koulussa että koulun ulkopuolella esiintymisten tai näyttelyiden järjestämisen kautta. Luokan sisäiseen yhteistyöhön liittyvät tavoitteet ja opetussisällöt sekä painotusluokkien esillä oleminen kouluarjessa tukevat toki kyseisen luokan yhteenkuuluvuutta, mutta ovat samalla koko kouluyhteisön kannalta ristiriitaisia. Painotusluokkien eriytyminen omaksi ryhmäkseen korostaa painotusluokan muilta suljettua luonnetta.

*[Kuvataiteen painotetun opetuksen] Tavoitteena on myös tukea kiinteän kuvataideryhmän erikoisluonnetta ja yhtenäisyyttä sekä edistää vuorovaikutuksen syntymistä ryhmän jäsenten kesken. (kuvataidepainotus)*

Painotusluokan ja koulun ulkopuolisten toimijoiden yhteistyö korostui etenkin liikunnan tai urheilun ja musiikin painotuksissa. Liikunnassa tai urheilussa kyse oli erityisesti seurayhteistyöstä, jolla pyrittiin valmennuksellisiin sisältöihin, monipuolisuuteen sekä liikunnan yleis- ja lajitaitojen vahvistamiseen. Musiikin painotuksessa koulun ulkopuolisina yhteistyötahoina mainittiin erityisesti musiikkiopistot, joiden opettajat osittain vastasivat soitonopetukseen liittyvistä sisällöistä. Kielipainotteisen opetuksen opetussuunnitelmissa oli muista painotusaineista poiketen useita mainintoja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Paikoin kielipainotteisen opetuksen opetussuunnitelmissa edellytettiin koulutyöhön panostamista myös koulun ulkopuolella, ja huoltajien tuen tärkeyttä korostettiin. Tämä vahvistaa oletusta kielipainotteisen

opetuksen kokonaisvaltaisuudesta ja korostaa huoltajien osallistumisen merkitystä lapsensa koulunkäyntiin kielipainotteisella luokalla:

*Kaksikielisten luokkien oppilaat seuraavat koulumme opetussuunnitelmaa ja sen tavoitteita kaikissa oppiaineissa. Nivelvaiheissa tehdään yhteistyötä sekä päiväkotien että yläasteiden kanssa. Kahdella kielellä opiskelu edellyttää oppilaalta panostusta kielen harjoitteluun myös koulutuntien ulkopuolella. Huoltajien tuki oppilaan koulutyölle on tärkeää. Kielen opiskelun vähimmäistavoitteet seuraavat A1-kielen tavoitteita. Englannin kieltä opitaan ainesisältöjen kautta ja arkipäivän tilanteissa (CLIL = Content and Language Integrated Learning). (kaksikielinen opetus)*

Huomionarvoista opetussuunnitelmien yhteisöllisissä tavoite- ja sisältömaininnoissa oli se, että niissä oli vain niukasti kuvauksia painotusluokkien ja koulun yleisopetuksen luokkien välisestä yhteistyöstä. Tämä on yllättävä havainto suhteessa siihen, että paikoin painotusluokkatoiminnalla kuvattiin tuettavan koko koulun yhteisen henkeä sekä eri-ikäisten ja erilaisten ihmisten kohtaamista kouluyhteisössä. Koulun sisällä oppiainerajat ylittävää yhteistyötä eli painotetun oppiaineen integrointia muihin oppiaineisiin kuvattiin erityisesti kielipainotteisen opetuksen opetussuunnitelmissa. Jossain määrin myös matematiikan tai matematiikan ja luonnontieteen painotetun opetuksen toteuttamista kuvattiin eri oppiaineiden tai kurssien avulla. Puolestaan taide- ja taitonaineiden painotetussa opetuksessa oppiainerajat ylittävää yhteistyötä kuvattiin verrattain vähän.

Yhteisöllisten tavoitteiden lisäksi opetussuunnitelmissa painotetun opetuksen tehtäväksi kuvattiin usein oppilaan tietämyksen tai osaamisen laajentaminen tai vahvistaminen. Näissä yksilöllisen osaamisen kehittämiseen tähtäävissä opetussisällöissä korostuivat kunkin oppiaineen kannalta olennaiset sisällöt.

Painotetulle opetukselle asetetut tavoitteet opetussuunnitelmissa olivat kokonaan tai lähes kokonaan yhtenevät yleisopetuksen oppiainekohtaisten tavoitteiden kanssa. Painotetussa opetuksessa näitä tavoitteita syvennettiin, laajennettiin tai monipuolistettiin erityisesti opetussisältöjen kautta, jotka kuvattiin paikoin vaativammiksi tai vaikeammiksi suhteessa yleisopetuksen opetussuunnitelmaan tai valinnaisten aineiden kurssiin. Paikallisissa opetussuunnitelmissa ”painotettu opetussuunnitelma” ja sen myötä lainsäädännön (PL 1998/628, 28 §) määrittelemä oppilasvalikoinnin oikeutus rakentuu siis laajemman tuntimäärän lisäksi syventävien ja osin vaativampien opetussisältöjen kautta. Huomionarvoista on kuitenkin se, että osassa opetussuunnitelmia painotetun opetuksen tavoitteet oppilaan osaamisen kehittämisessä liitettiin mainintoihin oppilaan erityisosaamisesta tai lahjakkuudesta. Nämä ilmaisut legitimoivat oppilaan osaamiseen perustuvia oppilasvalintakriteereitä, ja samalla ne rakentavat käsityksiä siitä, kenelle painotettua opetusta ylipäättään kannattaa antaa.

[Musiikin painotetun] *opetuksen tavoitteena on auttaa musikaalisuustestin perusteella valittuja oppilaita kehittämään omaa erityisosaamisen aluettaan tavoitteellisesti, aktiivisesti ja pitkäjänteisesti. Opetuksessa painotetaan oppilaan omaa musisointia laulamalla ja soittamalla, sekä syvennetään musiikkitietoutta monipuolisesti.* (musiikkipainotus)

[Urheiluluokkien tavoitteena on] *Edistää liikunnallisesti lahjakkaiden oppilaiden motoristen taitojen kehittymistä.* (urheilupainotus)

Kaikissa opetussuunnitelmien kuvauksissa painotetun opetuksen sisältöihin ei kuitenkaan sisältynyt oletusta oppilaan osaamisesta, vaikka sitä tosiasiasa monissa oppilasvalikointikriteereissä mitataan (ks. OT I). Tämä ilmeni esimerkiksi maininnoissa siitä, että jotakin opetussisältöä harjoitellaan, kokeillaan tai sisältöihin tutustutaan. Osassa opetussuunnitelmia painotetun opetuksen sisällöt kohdistuvat puolestaan monipuolisempiin opetusmenetelmiin, monipuolisempiin oppimisympäristöihin tai lisämateriaaleihin suhteessa yleisopetukseen. Tällöin pyrkimyksenä oli tarjota kokemuksia ja herättää innostusta, mutta niissä ei muodostu perustetta oppilaan taitoja mittaavien valintakriteerien käytölle.

*Konserttievierailut tuovat elämyksiä ja syventävät käsitystä musiikin laajuudesta, luoden näin innostusta omien tavoitteiden asettamiselle.* (musiikkipainotus)

Painotetun opetuksen tavoitteet ja opetussisällöt olivat kirjattu vaihtelevalla tarkkuudella paikallisiin opetussuunnitelmiin. Tulkintamme mukaan kaikissa opetussuunnitelmissa ei ollut lainkaan kuvauksia siitä, miten ja minkälaisissa sisällöissä painotettua opetusta oli suunniteltu toteutettavaksi. Paikoin opetussuunnitelmissa painotettuun opetukseen viitattiinkin vain siihen sijoitetuilla tuntimäärillä:

*Liikunnallisesti lahjakkailta oppilailla on mahdollisuus opiskella liikuntaluokalla, jossa liikunnanopetusta on enemmän.* (liikuntapainotus)

Niissä opetussuunnitelmissa, joissa ei ollut kuvauksia painotetun opetuksen sisällöistä, ei rakennu oikeutusta oppilaiden valikointiin opetuksen tavoitteiden tai sisältöjen kautta. Oppilaan osaamista, taitoja tai aiempaa koulumenestystä mittaavien valintakriteerien käyttämiseksi ei muodostu riittävää perustetta vain lisäämällä oppitunteja painotetussa oppiaineessa.

### 6.1.3 OT III: Painotettu opetus kaupunkien peruskouluverkkoissa

Kolmannen osatutkimuksen (OT III) tavoitteena oli tarkastella seitsemässä kaupungissa (Tampere, Turku, Oulu, Jyväskylä, Lahti, Pori ja Kouvola) painotetun opetuksen oppilasvalikoinnin laajuutta ja oppilaiden ryhmittelyä sekä oppilaiden koulumatkan ja asuinpaikan sosioekonomisten piirteiden yhteyttä painotettuun opetukseen valikoitumiseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin neljässä kaupungissa (Tampere, Turku, Lahti ja Pori) painotetun opetuksen alueellista sijoittamista suhteessa maantieteellisten oppilasalueiden sosioekonomisiin piirteisiin.

Tutkimus osoitti, että seitsemässä kaupungissa 2020-luvun alussa noin viidennes (19,7 %, n=1671) peruskoulujen seitsemäsluokkaisista oppilaista oli valikoitu painotettuun opetukseen. Kaupunkien välillä oli kuitenkin suurta vaihtelua oppilasvalikoinnin laajuuden suhteen (taulukko 2). Enemmistö (93,6 %, n=1564) kaikista painotettuun opetukseen valikoiduista oppilaista oli ryhmitelty pysyviin painotusluokkiin. Tampereella painotettuun opetukseen valikoituneita oppilaita oli muihin kaupunkeihin verrattuna hieman useammin ryhmitelty niin kutsuttuihin sekoitettuihin opetusryhmiin, joissa opiskeli sekä yleisopetuksen että painotetun opetuksen oppimäärää suorittavia oppilaita. Kuitenkin myös Tampereella valtaosa painotetun opetuksen oppilaista (87,9 %, n=458) opiskeli pysyvissä painotetun opetuksen ryhmissä.

Seitsemässä kaupungissa hieman yli puolet (54 %, n=904) kaikista painotettuun opetukseen valikoituneista oppilaista asui jonkin muun kuin käymänsä koulun oppilasalueella. Samalla tämä tarkoittaa, että oppilaat olivat poisvalikoituneet asuinpaikkansa mukaan määräytyvästä lähikoulusta tai maantieteellisesti lähimmästä koulusta. Eniten tällaisia oppilaita suhteessa painotusoppilaiden määrään oli Oulussa (62,1 %, n=113) ja Turussa (60,6 %, n=183), ja vähiten Jyväskylässä (42,7 %, n=35) ja Porissa 47,0 %, n=87). Taulukossa 2 on esitetty oppilasvalikoinnin laajuus kaupungeissa, oppilaiden luokkamuotoinen ryhmittely sekä niiden oppilaiden osuus, jotka olivat poisvalikoituneet asuinpaikkansa mukaisesta lähikoulusta tai maantieteellisesti lähimmästä koulusta ja siirtyneet painotettuun opetukseen muuhun kouluun.

**Taulukko 2.** Oppilasvalikoinnin laajuus, painotetun opetuksen luokkamuotoinen ryhmittely sekä oppilaiden valikoituminen painotettuun opetukseen suhteessa oppilaan asuinpaikkaan seitsemässä suomalaiskaupungissa 7.lk oppilasikäluokassa 2020-luvun alussa (n=8480).

Kaupunki	Painotettuun opetukseen valikoituneet oppilaat kaupungin kaikista 7. luokkalaisista	Painotetun opetuksen oppilaat, jotka oli ryhmitelty luokkamuotoisesti	Painotetun opetuksen oppilaat, jotka olivat poisvalikoituneet asuinosoitteensa mukaisesta lähikoulusta tai maantieteellisesti lähimmästä koulusta
	% (n) / 7.lk oppilaat yht.	% (n)	% (n)
Tampere	31,3 (521) / 1663	87,9 (458)	58,0 (267)
Oulu	8,8 (182) / 2061	100 (182)	62,1 (113)
Turku	25,3 (302) / 1194	95,0 (287)	60,6 (183)
Jyväskylä	6,3 (82) / 1306	100 (82)	42,7 (35)
Lahti	25,9 (202) / 779	93,6 (189)	52,5 (106)
Pori	24,6 (185) / 752	91,4 (169)	47,0 (87)
Kouvola	27,2 (197) / 725	100 (197)	57,4 (113)
<b>Yhteensä</b>	<b>19,7 (1671) / 8480</b>	<b>93,6 (1564)</b>	<b>54,3 (904)</b>

Neljän kaupungin (Tampere, Turku, Lahti ja Pori) yläkouluverkon tarkastelu osoitti, että painotettua opetusta järjestettiin 67 prosentissa (n=28) näiden kaupunkien ylä- tai yhtenäiskouluista (n=42). Näin ollen vain vähemmistö näiden kaupunkien yläkouluista otti seitsemäsluokkalaisia oppilaita pelkästään lähikouluosoituksella eli asuinalueperusteisesti.

Oppilasalueaineiston analyysi osoitti, että painotettua opetusta oli sijoitettu vaihtelevilla tavoilla kaupunkien alueille. Turussa ja Porissa painotettua opetusta oli sijoitettu erityisesti kaupungin keskusta-alueiden yläkouluihin, jolloin painotetun opetuksen tarjontaan liittyy alueellista klusteroitumista (ks. myös Kosunen ym. 2023). Tampereella puolestaan painotettua opetusta oli sijoitettu tasapuolisesti eri oppilasalueiden kouluihin eli sekä kaupungin keskusta-alueille että lähiöihin ja kaupungin reuna-alueille. Myös Lahdessa painotusta tarjoavat yläkoulut sijaitsivat sekä lähellä keskustaa että keskusta-alueen ulkopuolella muilla oppilasalueilla. Vaikka Tampereella ja Lahdessa painotetun opetuksen sijoittamiseen liittyi maantieteellistä tai alueellista tasapuolisuutta, painotusluokat silti tyypillisesti keräävät huomattavan osan oppilaitaan laajemmalta alueelta yli oppilasaluerajojen (taulukko 2).

Koulujen oppilasalueiden sosioekonomisten piirteiden analyysi neljän kaupungin (Tampere, Turku, Lahti ja Pori) aineistolla osoitti, että painotusta ja ei-painotusta

järjestävien koulujen oppilasalueiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $U=2183439$ ;  $z=-1,326$ ;  $p\text{-arvo}=0,185$ ;  $r=0,020$ ). Toisin sanoen, neljän kaupungin aineistossa painotettua opetusta järjestettiin 2020-luvun alussa sosioekonomisten piirteiden suhteen erilaisilla oppilasalueilla. Tarkempi kaupunkikohtainen tarkastelu osoitti kuitenkin, että Turussa painotettua opetusta järjestävien koulujen oppilasalueiden sosioekonomiset piirteet olivat tilastollisesti merkitsevästi kaupungin keskiarvoa heikkommat ( $U=136292$ ;  $z=-2,31$ ;  $p\text{-arvo}=0,021$ ,  $r=0,069$ ), kun taas Lahdessa ne olivat kaupungin keskiarvoa vahvemmat ( $U=70451$ ;  $z=-6,631$ ;  $p\text{-arvo}<0,001$ ;  $r=0,203$ ). Turun kohdalla tulosta voi osin selittää varsin jyrkät sosioekonomiset erot oppilasalueiden välillä ja se, että painotettua opetusta ei järjestetty tilastollisesti kaikkein hyväosaisimman oppilasalueen koulussa. Tampereella ( $U=76487$ ;  $z=-0,493$ ;  $p\text{-arvo}=0,622$ ,  $r=0,014$ ) ja Porissa ( $U=84356$ ;  $z=-0,989$ ;  $p\text{-arvo}=0,323$ ;  $r=0,034$ ) painotusta ja ei-painotusta järjestävien oppilasalueiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa sosioekonomisten piirteiden suhteen. Vaikka kaupungit erosivat painotetun opetuksen alueellisen tarjonnan suhteen, yhteistä kaikille kaupungeille oli niiden oppilasalueiden eriytyminen sosioekonomisten piirteiden suhteen. Taulukkoon 3 on tiivistetty edellä kuvatut testitulokset painotetun opetuksen alueelliseen sijoittamiseen ja oppilasalueiden sosioekonomisiin eroihin liittyen.

**Taulukko 3.** Neljän kaupungin maantieteellisten oppilasalueiden ( $n=49$ ) väliset erot ja painotetun opetuksen alueellinen sijoittaminen suhteessa koulujen oppilasalueiden sosioekonomisiin piirteisiin.

Kaupunki	Kaupungin kaikkien oppilasalueiden välinen ero sosioekonomisten piirteiden suhteen (Kruskal-Wallis test)			Painotusta ja ei-painotusta tarjoavien oppilasalueiden välinen ero sosioekonomisten piirteiden suhteen (Mann-Whitney U-testi)			
	$\chi^2\text{-arvo}$	$p\text{-arvo}$	$n^2\text{-arvo}$	U-arvo	z-arvo	p-arvo	r-arvo
Tampere	90,316 (15)	<0,001***	0,058	76487	-0,493	0,622	0,014
Turku	221,513 (10)	<0,001***	0,192	136292	-2,310	0,021*	0,069
Lahti	70,358 (4)	<0,001***	0,062	70451	-6,631	<0,01**	0,203
Pori	139,587 (18)	<0,001***	0,160	84356	-0,989	0,323	0,034
Yhteensä	482,055 (47)	<0,001***	0,112	2183439	-1,326	0,185	0,020

$p < 0,001$ \*\*\*;  $p < 0,01$ \*\*;  $p < 0,05$ \*

Lopuksi tutkimuksessa tarkasteltiin oppilastasolla logistisen regressioanalyysin avulla sitä, miten oppilaan koulumatka sekä asuinpaikan (tilastoruutu 250x250 metriä) sosioekonomiset piirteet olivat yhteydessä painotettuun opetukseen valikoitumiseen. Oppilaan asuinpaikan sosioekonomista asemaa tarkasteltiin aluksi seuraavilla

muuttujilla: keskimääräinen asuntokuntien käytettävissä oleva rahatulo, vain perusasteen suorittaneiden osuus, korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus sekä työttömyysprosentti. Rahatulo-muuttujaan liittyi kuitenkin regressiomallinnusta haittavaa multikollinearisuutta (rahatulo-muuttujan korrelaatio muihin muuttujiin  $\sim 0,7$ ), joten kyseinen muuttuja päätettiin jättää lopullisen mallin ulkopuolelle. Rahatulo-muuttujaa tarkasteltiin kuitenkin jokaisen kaupungin osalta erikseen Mann-Whitney'n U-testillä, jonka mukaan Tampereella ja Turussa asuinpaikan keskimääräinen rahatulo oli tilastollisesti erittäin merkittävästi yhteydessä painotettuun opetukseen valikoitumiseen ( $p$ -arvo  $< 0,001$ ). Tämän muuttujan osalta tarvitaankin lisätutkimusta, sillä multikollinearisuuden ja sen vaikutukset huomioiden, muuttuja jätettiin tässä tutkimuksessa tarkastelun ulkopuolelle.

Logistisen regressioanalyysin mukaan keskeisimmät painotettuun opetukseen valikoitumista selittävät muuttujat olivat oppilaan koulumatka sekä asuinalueen korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus. Koulumatka oli lähes kaikissa kaupungeissa (pois lukien Kouvola) yhteydessä oppilaan valikoitumiseen painotettuun opetukseen niin, että painotusluokkien oppilaat tulivat tyypillisesti kauempaa kuin yleisopetuksen oppilaat. Oppilaan asuinpaikan korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus selitti painotettuun opetukseen valikoitumista tilastollisesti merkittävästi ( $p$ -arvo  $< 0,05$ ) kaikissa muissa kaupungeissa paitsi Turussa. Selitysasteet jäivät koulutus-muuttujan osalta kuitenkin verrattain mataliksi.

Turussa perusasteen tutkinnon suorittaneiden osuus asuinalueella oli negatiivisesti yhteydessä painotettuun opetukseen valikoitumiseen (OR 0,953;  $p$ -arvo  $= 0,005$ ). Tämä tarkoittaa, että mitä enemmän asuinalueella oli vain perusasteen koulutuksen suorittaneita, sitä pienempi oli todennäköisyys painotettuun opetukseen valikoitumiseen. Oulussa (OR 1,045), Jyväskylässä (OR 1,030) ja Lahdessa (OR 1,029) puolestaan oppilaan asuinalueen korkea työttömyysaste selitti painotettuun opetukseen valikoitumista tilastollisesti merkittävästi ( $p$ -arvo  $< 0,05$ ). Tämä tarkoittaa, että mitä korkeampi työttömyys oppilaan asuinalueella oli, sitä todennäköisemmin oppilas oli valikoitunut painotettuun opetukseen. Työttömyysaste selitti kuitenkin vain pienen osan oppilaiden valikoitumisesta. Erisuuntaiset havainnot asuinalueiden sosioekonomisten piirteiden yhteydestä painotettuun opetukseen voivat osin selittyä oppilaiden poisvalikoitumisella huono-osaisemmilta asuinalueilta jonkin muun oppilasalueen kouluun. Työttömyys-muuttujan yhteys painotettuun opetukseen valikoitumiseen tarvitsee lisätutkimusta myös siltä osin, että tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu oppilaan todellista sosioekonomista taustaa vaan oppilaan asuinalueen keskimääräisiä tietoja.

Tutkimus osoittaa, että painotetun opetuksen alueellista sijoittamista tehdään kaupungeissa vaihtelevilla tavoilla. Painotetun opetuksen hyvä maantieteellinen saatavuus ei kuitenkaan välttämättä riitä takaamaan koulujen oppilaspuhjan monimuotoista rakentamista, mikäli painotettuun opetukseen valikoituminen on yhtey-

dessä sosioekonomisiin tekijöihin, esimerkiksi perheiden mahdollisuuksiin järjestää oppilaan pidempi koulumatkakuljetus ja siitä koituvat kustannukset.

## 6.2 Yhteenveto: Osatutkimusten tulosten kokoava tarkastelu

Tälle väitöstutkimukselle asetettu tutkimustehtävä on: *miten painotettua opetusta järjestetään kaupunkikouluissa Suomessa 2020-luvun alussa ja millaisia haasteita tähän liittyy suhteessa yhtenäisen ja yhdenvertaisen peruskoulun tavoitteeseen*. Olen edellisissä osatutkimusten tuloksia esittelevissä alaluvuissa tarkastellut sitä, miten suomalaiskaupungeissa ja niiden peruskouluissa kuvattiin painotetun opetuksen oppilasvalikointia (OT I) ja opetussuunnitelmallista järjestämistä (OT II). Lisäksi esitin kolmannen osatutkimuksen (OT III) tulokset siitä, miten ja missä laajuudessa oppilaita valikoidaan ja ryhmitellään painotettuun opetukseen suomalaiskaupungeissa, ja miten alueelliset tekijät ovat yhteydessä painotetun opetuksen sijoittamiseen kaupunkien peruskouluverkkoon ja oppilaiden valikoitumiseen opetukseen. Seuraavaksi vedän yhteen osatutkimusten keskeisimmät tulokset, vastaan väitöskirjassa esitettyihin kokoaviin tutkimuskysymyksiin sekä suhteutan tutkimushavaintoja aiempaan tutkimuskirjallisuuteen.

### 6.2.1 Painotetun opetuksen järjestämisen eriarvoistavat käytänteet

Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyy siihen, *minkälaisia eriarvoistavia käytänteitä painotetun opetuksen järjestämisessä voidaan tunnistaa*. Väitöstutkimuksen tulokset osoittavat, että painotetun opetuksen oppilasvalikoinnissa oppilaat asettuvat eriarvoiseen asemaan ensinnäkin perheen taloudellisten resurssien, mutta myös oppilaan tai kodin kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman suhteen. Näennäisesti reilu, perusopetuksen lainsäädännössä määritelty oppilaiden ”taipumuksia” mittaava painotetun opetuksen oppilaaksiotto (PL 1998/628, 28 §), on osassa suomalaiskaupunkeja, niiden peruskouluja ja painotusaineita tosiasiassa varsin valikoiva. Tämä tutkimus osoittaa, miten painotetun opetuksen oppilasvalikointi on eriarvoisuutta tuottava mekanismi (ks. Bourdieu & Passeron 1990), kun yhteiskuntaluokka-asemaan kiinnittyvät erot perheiden välillä konkretisoituvat erilaisina mahdollisuuksina valikoitua painotettuun opetukseen (ks. myös Kosunen 2016).

Tämä väitöstutkimus havainnollistaa, että erityisesti musiikin ja urheilun painotusaineissa mahdollisuus vapaa-ajan ohjattuun harrastamiseen on keskeinen edellytys oppilasvalikointikriteereissä painotettuun opetukseen. Lasten ja nuorten vapaa-ajan harrastamismahdollisuudet tai harrastamisen tavat sekä perheiden kyvyt tukea lastensa harrastamista ovat yhteiskuntaluokittuneita eli yhteydessä perheiden resurs-

seihin (Purhonen ym. 2014; OT I; ks. myös Oittinen 2025, 27–32; Kosunen 2016). Siten vapaa-ajan harrastuksissa kerrytettyjen taitojen mittaaminen painotetun opetuksen oppilasvalikoinnissa asettaa huono-osaisemmista taustoista tulevat hakijat epäedullisempaan asemaan sekä korostaa edellytystä osallistua ohjattuihin ja tyypillisesti maksullisiin harrastuksiin jo varhaisella iällä.

Väitöstutkimus osoittaa, että painotetun opetuksen oppilasvalikoinnissa arvioidaan paikoin hakijan keskittymiskykyä, käyttäytymistä tai jopa asennetta, jolloin oppilaan soveltuvuuden arviointi kohdistuu oppiainetta laajemmin lapselta toivottaviin ominaisuuksiin (OT I). Epäsuoralla tavalla tämä toimii perheiden ja oppilaan ”oikeanlaisen” ja koulun hyväksi määrittelemän kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman (Bourdieu 1986) arviointina. Kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden mukaan esimerkiksi oppilaan tai perheen haastattelua oppilasvalikointitilanteessa saatetaan käyttää perheen sitoutuneisuuden tai kouluun sopivan kulttuurisen pääoman arviointiin (West & Pennell 1997; OT I). Suomessa painotetun opetuksen oppilasvalikoinnissa haastattelun tarkoitus oli kuvausten mukaan pääosin arvioida oppilaan motivaatiota, mutta paikoin haastattelua käytettiin myös oppilaan asenteen tai käyttäytymisen arviointiin. Osassa oppilasvalikointikuvauksia haastattelun tarkoitus jäi puolestaan epäselväksi. Toisen osatutkimuksen analyysit myös osoittivat, että paikoin painotetun opetuksen opetussuunnitelmateksteissä korostettiin huoltajien tukea ja sitoutumista lapsensa koulunkäyntiin (OT II), mikä voi asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan kodin kulttuurisen pääoman ja koulunkäyntiä koskevien arvojen ja asenteiden suhteen (OT I).

Oppilaiden yhdenvertaisuuden näkökulmasta ongelmallista on myös se, että kaikissa tapauksissa oppilasvalikointi ei perustunut täysin oppilaan omaan valinta-koesuoritukseen vaan esimerkiksi aiempaan koulumenestykseen tai opettajan lausuntoon tai suositukseen oppilaan soveltuvuudesta. Myös hakijan kielitaitoon liittyvät tekijät olivat merkityksellisiä erityisesti kaksikielisen opetuksen oppilasvalinnoissa, joissa hakijalta melko yleisesti arvioitiin tai edellytettiin suomen kielen taitoa. Opetuksen järjestäjät saattavat kielitaitovaatimuksella pyrkiä viestimään tarpeesta riittävään opetuskielen hallintaan, mutta tätä perustelua ei tuotu eksplisiittisesti esiin oppilasvalikointikriteerien kuvauksissa. Näin ollen kielitaitovaatimus, sellaisena kuin se on kuvattu oppilasvalikointikriteereissä, voi vaikuttaa siihen, ketkä hakevat painotusluokille. On myös mielenkiintoista, että aivan kaikkiin kaksikielisen opetuksen ryhmiin ei kuitenkaan valintakriteerien perusteella edellytetty suomen kielen osaamista (ks. OT I). Joissain kouluissa puolestaan erityisopettaja osallistui painotetun opetuksen oppilasvalikointiin, mutta erityisopettajan merkitys valinta-koetilanteessa ei oppilasvalikointidokumenttien perusteella selvinnyt (OT I). Oppilaan aiempaan koulumenestykseen, opettajan lausuntoon, oppilaiden kielitaitoon tai tuen tarpeeseen kytkeytyvät oppilasvalikointikriteerit voivat toimia oppilaita erottellevana tekijänä ja heikentää joidenkin hakijoiden asemaa painotetun opetuksen op-

pilasvalikoinnissa oppilaan taustatekijöihin tai esimerkiksi opettaja–oppilassuhteen liittyvien tekijöiden vuoksi. Vaatimus suomen kielen osaamisesta painotetun opetuksen oppilasvalikoinnissa ei myöskään osoita ”kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta”, joka on kirjattu osaksi perusopetuksen arvoperustaa (Opetushallitus 2014, 16).

Edellä kuvatut havainnot painotetun opetuksen oppilasvalikoinnista täyttävät välillisen syrjinnän kriteerit (YvL 2014/1325, 13 §). Tämä tarkoittaa, että painotetun opetuksen oppilasvalikointi asettaa jotkut oppilaat epäedullisempaan asemaan taustatekijöihin kytkeytyvien syiden vuoksi näennäisesti yhdenvertaisessa oppilasvalikoinnissa. Tämä väistämättä johtaa epätasa-arvoisiin mahdollisuuksiin painotettuun opetukseen pääsyssä (ks. seuraava alaluku 6.2.2). Kyseessä on rakenteellisen eriarvoisuuden mekanismi, vaikka se olisikin tahatonta (ks. myös Artemjeff & Sheikh 2023). Huomionarvoista on myös se, että esimerkiksi oppilaan taitoja mittaavien valintakriteerien käytölle ei painotetun opetuksen opetussuunnitelmissa aina löydy oikeutusta opetuksen tavoitteiden tai sisältöjen kautta, kuten toisen osatutkimuksen opetussuunnitelma-analyysit osoittavat. Edellä kuvatut havainnot painotetun opetuksen oppilasvalikoinnista asettuvat ristiriitaan perusopetuksen järjestämistä määrittävän normiohjauksen kanssa siinä, että ”[k]asvatuksessa, opetuksessa ja ohjauksessa sekä kaikessa koulun toiminnassa tulee aktiivisesti vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta” (A 2012/422). Väitöstutkimus nostaa esille tarpeen pohtia kriittisesti sitä, onko oppilasvalikointi painotettuun opetukseen aina välttämättöä.

Oppilasvalikointikäytännöillä on merkitystä siihen, ketkä painotettuun opetukseen hakevista oppilaista päätyy painotusluokille. Kaupunkien ja koulujen julkisilla kuvauksilla painotetun opetuksen oppilasvalikoinnista voi olla puolestaan merkitystä siihen, keitä painotettuun opetukseen ylipäätään hakee. Kansainväliset tutkimushavainnot osoittavat, että koulut saattavat ulospäin suuntautuvassa viestinnässä ja markkinoinnissa pyrkiä vaikuttamaan siihen, keitä kouluihin hakee. Tällaisia pehmeitä ulossulkemisen mekanismeja (*soft mechanisms of exclusion*; Zancajo 2019) ei suomalaisen peruskoulutuksen kontekstissa ole ennen juuri tarkasteltu. Tämän tutkimuksen analyysit osoittavat, että suomalaiskaupunkien ja niiden peruskoulujen oppilasvalikointikriteerien kuvauksissa viestitään perheille siitä, minkälainen on painotettuun opetukseen soveltuva oppilas. Tämä ilmenee kaupunkien ja koulujen kuvauksissa siitä, mitä painotettuun opetukseen hakevalta oppilaalta odotetaan tai edellytetään painotettuun opetukseen pääsyyn. Painotetun opetuksen opetussuunnitelmateksteissä tuotetaan myös käsityksiä siitä, kenelle painotetun opetuksen opetussisällöt ylipäätään kannattaa antaa kytkemällä esimerkiksi oppilaan lahjakkuus opetussuunnitelman sisältöihin (OT II). Tämänkaltaisen viestintä voi ohjata perheitä kouluihin hakeutumisessa. Kaupunkien ja koulujen oppilasvalikointikuvaukset niin kutsutusta painotetun opetuksen ideaalioppilaasta (OT I) muokkaavatkin perheiden nä-

kemyksissä sitä valinnan maisemaa (*landscape of choice*; Bowe, Gewirtz & Ball 1994b), jotka liittyvät lapsen mahdollisiin koulutuspolkuihin. Samalla perheille suunnattujen painotetun opetuksen oppilasvalikointikuvausten kautta painotetusta opetuksesta muodostuu sosiaalisen erottautumisen väline yhtenäisyyttä tavoittelevan peruskoulun sisälle.

Toisen osatutkimuksen havainnot painotetun opetuksen opetussuunnitelmista osoittavat, että painotetun opetuksen järjestäminen kytkeytyy jossain määrin resursien epätasaiseen jakautumiseen painotetun opetuksen tuntimäärissä ja sen myötä laajempien, monipuolisempien ja oman osaamisen kehittämiseen tähtäävien lisäsisältöjen myötä. Painotus- ja yleisluokkien opetussuunnitelmat eriytyvät oppimäärän suhteen silloin, kun painotettua opetusta järjestetään kokonaisviikkotuntimäärän ylittävinä lisäresurssitunteina eikä esimerkiksi pelkästään valinnaisuuteen osoitettuihin vuosiviikkotunneilla (OT II). Oman osaamisen kehittämiseen tähtäävät painotetun opetuksen opetussisällöt vastaavat uusliberalistisen koulutuspolitiikan ideologiaa yksilöllisestä tasa-arvosta ja sen avulla saavutettavasta kilpailukyvystä (Rinne 2001; OT II). Koulutuksellisen tasa-arvon kannalta tämä on kuitenkin ongelmallista silloin, kun mahdollisuus laajempiin tuntimääriin tai niiden avulla järjestettyihin oman osaamisen kehittämisen opetussisältöihin annetaan vain osalle, tietyin valintakriteerein valikoiduille oppilaille. Oppilaiden yhteiskuntaluokka kytkeytyy siis eroihin siinä, missä määrin lapsille ja nuorille annetaan tilaisuus omien kykyjensä kehittämiseen (Chin & Phillips 2004, 206). Tällä voi olla laajempia vaikutuksia oppilaiden tulevaisuuden mahdollisuuksiin (ks. myös Silvennoinen, Rinne, Kalalahti & Varjo 2015, 443).

Opiskelun nopeuttaminen tai aihekokonaisuuksien laajempi tai syvällisempi käsitteleminen opetuksen eriyttämismuotona (ks. Opetushallitus 2014, 30) on kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden mukaan usein oppilaiden oppimisen näkökulmasta hyödyllistä (ks. Steenbergen-Hu ym. 2016, 852–855). Painotetun opetuksen opetussuunnitelma-analyytit osoittivat, että erityisesti matematiikan ja luonnontieteen tai pelkästään matematiikan painotetussa opetuksessa oppilaille tarjottu lukiokurssien suorittaminen jo peruskouluvaiheessa ja erityisesti jatko-opintovalmiuksien kehittämiseen tähtäävät opetussisällöt olivat keskeisiä painotetun opetuksen opetussisältöjä (OT II). Nämä käytänteet kuitenkin kytkeytyvät oppilaan jatko-opintovalmiuksiin ja siten asettavat oppilaat eriarvoiseen asemaan myöhempiä koulutuksellisia mahdollisuuksia ajatellen. Eriytyvän opetussuunnitelman on aiemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa nähty oppilaiden välistä eriarvoisuutta rakentavana mekanismina osana laajempaa yhteiskunnallista koulutuksellisen eriarvoisuuden muodostumisen ja ylläpitämisen ilmiötä (mm. Terwel 2005). Tämän tutkimuksen havainnot opetussuunnitelmien eriytymisestä painotus- ja yleisluokkien välillä ennen kaikkea tuntimäärien, mutta myös laajempien opetussisältöjen myötä antavat viitteitä siitä, että painotetun opetuksen järjestämisen käytänteillä voi olla vaikutusta oppilaiden osaamiserojen

vahvistumiseen ja myöhempiin koulutuksellisiin mahdollisuuksiin. Tällöin painotetun opetuksen järjestäminen osallistuu koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden uusintamiseen.

## 6.2.2 Koulujen oppilasohjan rakentuminen sekä tasa-arvoiset mahdollisuudet päästä painotettuun opetukseen ja peruskouluihin

Väitöskirjan toinen tutkimuskysymys keskittyy tarkastelemaan, *miten painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet heijastuvat koulujen oppilasohjan rakentumiseen sekä tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin päästä painotettuun opetukseen ja peruskouluihin*. Kuten ensimmäinen osatutkimus ja edellinen yhteenvetoluku painotetun opetuksen eriarvoistavista käytänteistä osoittaa, yksityiskohtainen ja oppilaiden taustatekijöihin kiinnittyvä oppilasvalikointi haastaa oppilaiden yhdenvertaisuutta painotettuun opetukseen pääsystä. Tämän tutkimuksen havainto oppilaan kielitautan merkityksestä painotetun opetuksen oppilasvalikoinnissa on kiinnostava siksi, että aiempien tutkimusten mukaan painotusluokille valikoituu yleisluokkia vähemmän oppilaita, jotka saavat suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän mukaista opetusta (Siipola ym. 2023). Tämän tutkimuksen havainnot oppilaiden aiemman koulumenestyksen mittaamisesta tai vapaa-ajan tavoitteellisen harrastustoiminnan tuomasta edusta painotetun opetuksen oppilasvalikoinnissa (OT I) on myös linjassa aiempien suomalaistutkimusten kanssa siinä, että musiikkiopisto- tai urheiluseuratoimintaan osallistuminen (Siipola ym. 2024) sekä hyvä koulumenestys (mm. Berisha & Seppänen 2017) usein yhdistävät painotusluokkien oppilaita. Erityisen kiinnostavaa on havainto erityisopettajan käytöstä osana painotetun opetuksen oppilasvalikointia (OT I), sillä aiempien suomalaistutkimusten (mm. Lempinen, Berisha & Seppänen 2016; Siipola ym. 2023) mukaan painotusluokille päätyy vähemmän niitä oppilaita, jotka tarvitsevat oppimiseensa tehostettua tai erityistä tukea. Tämä väitöstudkimus esittää, että painotetun opetuksen oppilasvalikointikriteerit eivät tue kaikkien oppilaiden yhtäläistä pääsyä painotettuun opetukseen, mikä haastaa peruskoulujärjestelmän kaikille avointa luonnetta ja oppilaiden yhtäläisiä mahdollisuuksia koulutuksessa.

Painotettuun opetukseen valikoidut oppilaat ryhmitellään tyypillisesti omaksi opetusryhmäkseen (OT III), jolloin koulujen sisälle muodostuu erilaisia luokkia: painotusluokat ovat varsin valikoituneita oppilaiden taustatekijöiden ja vapaa-ajan aktiviteettien suhteen samalla, kun yleisluokkiin kasaantuu suhteellisesti enemmän huono-osaisemmista taustoista tulevia tai oppimiseensa tukea tarvitsevia oppilaita (Siipola ym. 2024). Tämä tutkimus osoittaa, että painotetun opetuksen järjestämisen käytänteillä on keskeinen merkitys koulujen ja koululuokkien oppilasohjan rakentumiselle. Koulujen oppilasryhmittelyllä tai oppilasohjan rakenteella on puolestaan

merkitystä kouluista muodostuviin mielikuviin tai maineisiin ja niiden myötä perheiden kouluvalintoihin (mm. Kosunen & Seppänen 2015b), erilaisilla luokilla olevien oppilaiden hyvinvointi- ja koulukokemuksiin (mm. Siipola ym. 2024; Kesanto-Jokipolvi 2024a; 2024b) sekä koulujen väliseen ja sisäiseen eriytymiseen ja erontekoihin (mm. Seppänen, Kosunen, Vartiainen & Murto 2015; Oittinen 2025; Kosunen ym. 2024a), kuten tämän tutkimuksen taustoituksessa on kuvattu. Tästä näkökulmasta on ristiriitaista, että pääministeri Petteri Orpon hallitusohjelmassa (2023–2027) linjataan: ”[h]allitus kannustaa kuntia toteuttamaan painotettua opetusta segregaaation ehkäisemiseksi” (Valtioneuvosto 2023, 83). Orpon hallitusohjelmassa painotetun opetuksen ja segregaaation niputtaminen samaan virkkeeseen voi viestiä tietoisuudesta koulutuksellisen tasa-arvon monista merkityksistä. Tulevaisuuden päätöksenteossa onkin tehtävä periaatteellista pohdintaa siitä, mitkä ovat ne arvot, resurssit ja tavoitteet, joiden mukaisesti koulutusta halutaan rakentaa. (Hatunpää ym. 2024, 133.)

Oppilasvalikointi painotettuun opetukseen sivuuttaa peruskouluissa lähikouluosoituksella eli asuinalueperusteisesti otettavat oppilaat (Seppänen ym. 2018, 69; OT III). Kaikilla oppilailla ei siis ole yhtäläistä pääsyä lähikouluunsa silloin, kun koulu valikoi oppilaitaan painotettuun opetukseen (Siipola ym. 2024; OT III). Tämä koskee tiheän kouluverkon kaupunkeja eli niitä, joissa samalla oppilasalueella sijaitsee useita kouluja ja osassa niistä järjestetään oppilaita valikoivaa painotettua opetusta. Perusopetuslaki (PL 1998/628, 6 §) toki velvoittaa kuntia järjestämään alueellaan asuville oppivelvollisille koulupaikan mahdollisimman turvallisen ja lyhyen koulumatkan päästä oppilaan asuinpaikasta, mutta lähikoulun ei välttämättä tarvitse olla maantieteellisesti lähin koulu. Jos jokin koulu valikoi paljon oppilaitaan painotetun opetuksen luokille jollakin vuosiluokalla, alueen muille saman ikäluokan oppilaille on osoitettava koulupaikka jostain muusta lähialueen koulusta. Kolmannen osatutkimuksen (OT III) tulokset osoittavat, että osassa kaupunkeja seitsemäsluokkalaisten oppilasikäluokassa oppilaiden valikointi painotettuun opetukseen on varsin mittavaa, mikä haastaa lähikouluperiaatteen toteutumista. Tämä väitöstutkimus esittääkin, että kaupunkien linjaukset kouluvalintapolitiikan laajuudesta heijastuvat laajemmin kaikkien oppilaiden tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin päästä (lähi)kouluun. Kaupungit kuitenkin eroavat siinä, missä määrin paikallinen koulutuspolitiikka mahdollistaa peruskouluissa oppilaspaikkojen avaamisen valikoiduille oppilaille ohi asuinalueperusteisesti lähikouluosoituksella sijoitettavien oppilaiden (OT III; Seppänen ym. 2012) ja siksi lähikouluperiaatteen toteutuminen ja siihen liittyvät haasteet koskevat kaupunkeja ja niiden kouluja eri tavoin. Tarkempi koulukohtainen tarkastelu oppilasvalikoinnin laajuudesta, oppilasvirroista koulujen välillä sekä näiden vaikutuksista lähikouluperiaatteen toteutumiseen on tarpeen.

Koulun sijaintialueen väestön sosioekonominen ja etninen rakenne heijastuu koulujen oppilasphajaan, kun oppilaat sijoittuvat kouluihin lähikouluperiaatteen mu-

kaisesti (Kosunen & Bernelius 2024; Ramos Lobato 2021, 100). Painotetun opetuksen sijoittaminen tilastollisesti huono-osaisemmille alueille tai haastavampien toimintaympäristöjen kouluihin on nähty yhtenä mahdollisuutena kannustaa hyväosaisia perheitä lähikoulun valintaan (Kosunen ym. 2023, 200; Bernelius & Huilla 2021, 86). Painotettu opetus on siis nähty yhtenä keinona vahvistaa koulujen vetovoimaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022, 15) ja siten ehkäistä hyväosaisten perheiden poisvalikoitumista lähikouluista (Bernelius & Huilla 2021, 86). Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa tällaisen niin kutsutun magneetikoulun tavoitteena on lisätä koulujen monimuotoisuutta sekä oppilasohjan sosiaalista sekoittumista ja sitä kautta ehkäistä koulujen polarisoitumista (Saporito 2003; OT III). Kolmannen osatutkimuksen tulokset osoittavat, että suomalaiskaupungeissa painotettua opetusta oli 2020-luvun alussa sijoitettu koulujen oppilasalueiden sosioekonomisten piirteiden näkökulmasta erilaisille oppilasalueille eli tilastollisesti tarkasteltuna sekä kaupungin keskiarvoa korkeamman että matalamman sosioekonomisen aseman oppilasalueille. Kolmas osatutkimus osoitti kuitenkin myös sen, että painotettu opetus ei tutkimuskaupungeissa ensisijaisesti palvellut koulun lähialueen oppilaita eli koulun omalla oppilasalueella asuvia oppilaita. Sen sijaan tutkimuskaupungeissa keskimäärin yli puolet kaikista painotusluokkien oppilaista asui jossakin muualla kuin käymänsä koulun oppilasalueella. Tämän tutkimuksen havainnot oppilaiden valikoitumisesta painotettuun opetukseen eivät siis tue näkemystä siitä, että oppilaita valikoivat painotusluokat toimisivat erityisenä vetovoimatekijänä nimenomaan lähikoulun valinnassa (vrt. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022, 27).

Kaupungeissa painotettuun opetukseen valikoituminen pois oppilaiden oman asuinpaikan mukaan määräytyvästä lähikoulusta korostuu peruskouluverkoissa, joissa painotettua opetusta on keskitetty esimerkiksi keskusta-alueen kouluihin (ks. OT III). Vaikka painotettu opetus on tällöin sijoitettu hyvien liikenneyhteyksien ääreen kantakaupungin alueelle (Kosunen ym. 2023), painotetun opetuksen sijoittelu voi haastaa oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia hakeutua painotettuun opetukseen, sillä kaupungin reuna-alueilla asuvilta perheiltä edellytetään tällöin kykyä ja resursseja järjestää pidemmät koulumatkakuljetukset ja niistä koituvat kustannukset (OT III). Kiinnostava havainto oli kuitenkin se, että oppilaiden poisvalikoitumista oman asuinpaikan mukaan määräytyvästä lähikoulusta tapahtui tutkimuskaupungeissa silloinkin, vaikka painotettua opetusta järjestettiin kaupungissa laajalti ja painotusta järjestävät yläkoulut sijaitsivat maantieteellisestä ja sosioekonomisesta näkökulmasta tasapuolisesti kaupungin oppilasalueilla ja niiden yläkouluissa, kuten Tampereella (OT III). Tämä voi selittyä sillä, että koulut asettuvat maineensa perusteella keskinäiseen hierarkiaan kaupungin sisällä (ks. Kosunen & Seppänen 2015b; Bernelius ym. 2021; Kosunen 2016) ja sillä, että eri painotusaineita järjestetään eri kouluissa. Tämä tutkimus ei tarkastellut oppilaiden valikointia tai valikoitumista koulu- tai painotusainekohtaisesti, mitä voidaan pitää tutkimuksen rajoituksena.

Tämä tutkimus kokonaisuudessaan kuitenkin osoittaa, että painotetun opetuksen tasa-  
apuolinen sijoittelu kaupungin alueelle ei välttämättä vielä takaa oppilaspuhjan mo-  
nimuotoista rakentumista tai eritaustaisten oppilaiden sekoittumista koulujen toimin-  
noissa. Näin on etenkin silloin, kun painotettuun opetukseen pääsy kytkeytyy per-  
heen yhteiskuntaluokka-asemaan (OT I; OT III) tai mikäli muut koulun toiminnot,  
kuten opetussuunnitelmalliset käytänteet eivät tue eri opetusryhmien oppilaiden yh-  
teistyötä koulujen sisällä (OT II).

Kaikkien pääsy peruskouluihin sekä oppilaan oikeus käydä peruskoulua lähellä  
kotiaan ovat suomalaisen koulutuspolitiikan keskeisiä tavoitteita ja arvoja. Painotet-  
tuun opetukseen hakeutuminen on muodollisesti mahdollista kaikille, ja oppilasva-  
lintakriteerit ovat näennäisesti yhdenvertaiset ja pääosin julkisesti informoitu. Kuten  
tämän väitöstutkimuksen tulokset osoittavat, nämä muodollisen tasa-arvon ulottu-  
vuudet eivät vielä takaa yhtäläisiä mahdollisuuksia päästä painotettuun opetukseen  
ja peruskouluihin. Erityisesti edellisessä tulosten yhteenvetoluvussa esitetyt eriar-  
voistavat käytänteet (luku 6.2.2) painotetun opetuksen järjestämisessä johtavat sii-  
hen, että painotettuun opetukseen hakemisen tai valituksi tuleminen mahdollisuus on  
todellinen vain osalle lapsista ja nuorista ainakin osassa suomalaiskaupunkeja, nii-  
den kouluja tai painotusaineita (ks. myös Olssen, Codd & O’Neill 2004, 204–210).  
Sen lisäksi painotettuun opetukseen valikoituminen heijastuu myös laajemmin lähi-  
kouluperiaatteen toteutumiseen. Näin ollen painotetun opetuksen järjestämisen käy-  
tänteet vaikuttavat paitsi yksittäisten koulujen oppilaspuhjaan ja kouluyhteisöihin,  
myös laajemmin koko kaupungin kouluihin ja oppilaisiin.

### 6.2.3 Painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet ja perusopetuksen alueellinen tasa-arvo

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä keskityn tarkastelemaan, *miten painotetun  
opetuksen järjestämisen käytänteet asemoituvat suhteessa perusopetuksen alueelli-  
seen tasa-arvoon*. Alueellista tasa-arvoa tarkastellaan tässä tutkimuksessa ensinnä-  
kin suhteessa peruskoulun mahdollisuuksiin tarjota ”riittävä yhdenvertaisuus koulu-  
tuksessa koko maan alueella” (PL 1998/628, 2 §). Toisekseen alueellinen tasa-arvo  
kytketään tässä vaihtelun ja saavutettavuuden näkökulmaan painotetun opetuksen  
järjestämisen käytänteissä: millaisia eroja painotetun opetuksen järjestämisen käy-  
tänteissä ja painotetun opetuksen saavutettavuudessa on suomalaiskaupunkien vä-  
lillä ja niiden sisällä.

Osatutkimukset (I, II, III) havainnollistavat, että painotetun opetuksen järjestä-  
mistä ohjaava koulutuspolitiikka sekä painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet  
niin oppilasvalikoinnin, opetussuunnitelmien sekä alueellisen sijoittamisen suhteen  
vaihtelevat kaupunkien välillä. Painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet voivat  
eriytyä myös kaupunkien sisällä koulujen välillä niissä osa-alueissa, joista koulut

ovat itse vastuussa, kuten koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinnasta, oppilasryhmittelystä tai oppilasvalikointikriteereistä. Osatutkimusten tulosten pohjalta voidaan todeta, että painotettu opetus tai painotettu opetussuunnitelma (PL 1998/628, 28 §) ei Suomessa muodosta selkeää tai koherenttia kokonaisuutta. Painotetun opetuksen järjestämiseen sen sijaan sisältyy moninaisuutta, jonka seurauksena painotetusta opetuksesta muodostuu pirstaleinen ja osin ristiriitainenkin kokonaisuus. Tämä on toisaalta odotettu tulos, sillä kansallinen normiohjaus (lait, asetukset, opetussuunnitelman perusteet) painotetun opetuksen järjestämiseksi on varsin väljää ja siten mahdollistaa paikalliset eroavaisuudet. Painotetun opetuksen moninaisuus on kuitenkin yllättävää suhteessa siihen, että erityisesti julkisessa koulukeskustelussa painotettuun opetukseen viitataan tyypillisesti varsin yhdenmukaisena kokonaisuutena, jolloin siihen sisältyy oletus yhteisestä ymmärryksestä painotetun opetuksen luonteesta tai sisällöistä. Tosiasiassa painotettuun opetukseen hakeva ja osallistuva oppilas voi kohdata varsin erilaisen painotetun opetuksen kokonaisuuden kaupungista, koulusta ja painotusaineesta riippuen. Tämä haastaa ensinnäkin oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia peruskoulutuksessa, mutta heikentää myös peruskoulujen mahdollisuuksia tarjota kansallisesti yhdenmukainen perusopetus.

Tämän tutkimuksen opetussuunnitelma-analyysi (OT II) osoitti, että painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet valinnaisten opintojen suhteen eriytyvät kaupunkien ja koulujen välillä. Painotetun opetuksen valinta on tyypillisesti oppilaalle samalla valinnaisten aineiden valinta, mutta kaikissa kaupungeissa tai kouluissa painotettuun opetukseen osallistuminen ei sulkenut pois oppilaan mahdollisuuksia valita muita valinnaisia opintoja (OT II). Painotus- ja yleisluokkien oppilaat, mutta myös eri painotusaineiden oppilaat voivatkin olla moninaisin tavoin erilaisessa asemassa suhteessa valinnaisiin opintoihin. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia, miten painotetun opetuksen valinta tai oppilaan valinnaisainevalinnat peruskoulussa vaikuttavat oppilaan myöhempiin koulutuksellisiin valintoihin tai koulutussiirtymiin. Aiemmista tutkimuksista tiedetään, että monien muiden tapaan myös Suomessa toisen asteen ja korkeakoulun koulutusvalinnat ovat eriytyneet oppilaiden sosioekonomisen taustan mukaan (mm. Kosunen, Haltia, Saari, Jokila & Halmkrona 2021; Nevala & Nori 2017). Olisikin tarpeen tarkastella painotetun opetuksen näkökulmasta sitä, missä määrin painotettuun opetukseen osallistuminen mahdollisesti vahvistaa yhteiskuntaluokittuneita koulutusvalintoja tai vaikuttaa peruskoulun jälkeisiin koulutusmahdollisuuksiin, vaikka muodollisesti perusopetus tarjoaa kaikille saman jatko-opintokelpoisuuden.

Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa ja turvata perusopetuksen tasa-arvo ja laatu (Opetushallitus 2014, 9). Perusopetuksen järjestämistä esimerkiksi oppiaineiden vähimmäistuntimäärien osalta ohjaa valtioneuvoston asetus perusopetuksen tuntijaosta (A 2012/422). Koska kunnilla on varsin paljon autonomiaa siinä, miten ne perusopetusta alueellaan järjestävät, oppilaiden samaa ope-

tuksen määrä voi vaihdella kunnittain. Tämä on johtanut siihen, että yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden saamaan opetusmäärään voi muodostua perusopetuksen aikana jopa vuoden ero eri alueiden välillä (Ukkola & Väättäinen 2021, 31). Väitöstutkimuksen toisen osatutkimuksen (OT II) analyysit painotetun opetuksen tuntijakokäytännöistä osoittavat, että osassa kaupunkeja ja niiden kouluja painotetun oppiaineen opetukseen sijoitetaan runsaasti viikoittaisia lisäoppitunteja suhteessa yleisopetuksen oppimäärän tuntijakoon. Vaikka suuri lisäoppituntien määrä toki tukee painotettuun opetukseen osallistuvan oppilaan osaamisen kehittymistä, eri opetusryhmissä olevien oppilaiden saama opetuksen määrä ja sen avulla järjestetyt painotetun opetuksen lisäisällöt heikentävät perusopetuksen tasa-arvoista toteutumista. Tyypillisesti painotetun opetuksen lisäoppituntien järjestämiseen käytetään valinnaisiin opintoihin osoitettuja vuosiviikkotunteja, mutta paikoin myös lisäresursointia eli koulun yleisopetuksen tuntijaon vähimmäistuntimäärän ylittäviä tunteja (OT II). Opetussuunnitelman eriytyminen on siis jossain määrin yhteydessä resurssien käyttöön ja niiden epätasaiseen jakautumiseen, mikä voi vahvistaa oppilaiden oppimistulosten eriytymistä opetuksen kautta. Tämä tutkimus osoittaa, että painotetun opetuksen järjestämisen käytänteiden seurauksena perusopetukseen muodostuu eroja ensinnäkin yleisopetuksen ja painotetun opetuksen opetusryhmien välille, mutta myös eri painotusaineiden opetusryhmien välille.

Koulutuksen alueellista tasa-arvoa voidaan tarkastella myös saavutettavuuskysymyksenä (mm. Bernelius & Huilla 2021; Saari, Inkinen & Mikkonen 2016), mikä liittyy kiinteästi maantieteellisiin etäisyyksiin (ks. myös Juntunen & Kivijärvi 2019). Suomessa peruskoulujärjestelmää koskevan koulutuspolitiikan tavoitteena on ollut rakentaa kansallisesti kattava kouluverkko, jossa oppilaalla on ensisijainen oikeus päästä (lähi)kouluunsa eli peruskouluun lähellä oppilaan asuinpaikkaa. Tämän väitöstutkimuksen kolmas osatutkimus (OT III) esittää, että painotettu opetus ja sitä ohjaava koulutuspolitiikka jossain määrin heikentävät lähikouluperiaatteen toteutumista ja ovat yhteydessä koulujen väliseen ja sisäiseen eriytymiskehitykseen, kuten tutkimuksen taustoituksessa ja edellisessä yhteenvetoluvussa on esitetty. Kaikilla kouluilla suomalaiskaupungeissa ei ole samanlaista lähikouluvelvoitetta, mikä asettaa koulut erilaiseen asemaan toimintaedellytysten näkökulmasta. Tällä on merkitystä myös koulujen oppilasohjan rakentumiseen ja sen myötä koulujen väliseen eriytymiseen.

Korkeakoulutusta koskevissa tutkimuksissa maantieteellisten etäisyyksien on havaittu olevan yhteydessä opiskelijoiden korkeakouluvalintoihin erityisesti siten, että erilaiset sosioekonomiset ryhmät reagoivat etäisyyksiin eri tavoin (Saari ym. 2016, 21). Myös peruskoulua koskevassa suomalaistutkimuksessa 2000-luvun alussa on havaittu, että matalan tulotason perheissä lasten pidempi koulumatka on ollut syynä sille, ettei koulupaikkaa ole haettu kauempaa toisen oppilasalueen kouluun. Perheiden ja oppilaiden valmius pidempään koulumatkoihin oli myös yhtey-

dessä perherakenteeseen eli huoltajien määrään perheessä (Seppänen 2006, 185, 234–235). Tämän väitöstutkimuksen havainnot oppilaiden valikoitumisesta painotettuun opetukseen muiden koulujen oppilasalueita (ks. OT III) antaa viitteitä siitä, että osallistuakseen painotettuun opetukseen perheet ovat valmiita järjestämään lapsen pidemmät koulumatkat. Samalla painotettuun opetukseen valikoituminen kytkeytyy perheiden resursseihin, mikä nostaa esiin kysymyksiä koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta ja yhdenvertaisesta pääsystä painotettuun opetukseen.

## 7 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Yhtenäisen ja yhdenvertaisen peruskoulun tavoite on edelleen suomalaisen koulutuspolitiikan julkilausuttu linja. Tästä huolimatta koulut eriytyvät voimakkaasti erityisesti kaupunkiseuduilla, ja eriarvoisuus näkyy ja tuntuu nuorten arjessa (Kosunen ym. 2024a; Oittinen 2025). Tässä koulutuspolitiikan tutkimuksen, koulutussosiologian ja kasvatustieteen rajapinnoille sijoittuvassa väitöstutkimuksessa olen kolmen osatutkimuksen ja yhteenveto-osion avulla tarkastellut sitä, miten painotettua opetusta järjestetään kaupunkikouluissa Suomessa 2020-luvun alussa ja millaisia haasteita tähän liittyy suhteessa yhtenäisen ja yhdenvertaisen peruskoulun tavoitteeseen. Yhtenäisellä ja yhdenvertaisella peruskoululla tarkoitan kaikille yhteistä ja avointa koulua, jossa oppilaita opetetaan ilman valikointia kouluihin tai luokkiin. Tässä väitöskirjan yhteenveto-osion päätösluvussa esitän tutkimuksen tulosten pohjalta tekemäni johtopäätökset ja pohdin tutkimuksen esiin nostamia jatkotutkimusaiheita.

Väitöstutkimukseni tekee näkyväksi sen, miten painotetun opetuksen järjestämisen eriarvoistavat käytännöt haastavat peruskoulun yhdenvertaisuuden tavoitetta. Oppilaiden taustatekijöihin tai yhteiskuntaluokka-asemaan kiinnittyvät oppilasvalikointikriteerit voivat olla tahattomia, mutta ne toimivat silti epäsuorina ulossulkemisen mekanismeina peruskoulujärjestelmässä. Oppilasvalikoinnin ja sen mukaisen oppilasryhmittelyn seurauksena kaupunkikouluihin muodostuu erilaisia koululuokkia, mikä erottelee yhteiskuntaluokkasidonnaisesti lapsia eri vertaisryhmiin. Näissä ryhmissä toteutetaan opetusta, joka noudattaa joiltain osin eriytyvää opetussuunnitelmaa. Painotetusta opetuksesta muodostuu Suomessa eriytymisen reitti jo peruskouluvaiheessa näennäisesti yhtenäisen peruskoulujärjestelmän sisällä. Näin painotettu opetus osaltaan osallistuu sosiaalisen eriarvoisuuden uusintamiseen (mm. Borterman ym. 2019). Tutkimukseni tulosten pohjalta esitän, että todellinen mahdollisuus päästä painotettuun opetukseen ja sen myötä laajempiin painotetun opetuksen opetussisältöihin on vain osalla lapsista ja nuorista, vaikka painotettuun opetukseen hakeutuminen on muodollisesti tasa-arvoista kaikille. Oppilaan yhteiskuntaluokka-aseman tai aiemman osaamisen vaikutusta oppilasvalikointiin ja oppilaiden valikointumiseen painotettuun opetukseen ei kuitenkaan julkisessa koulukeskustelussa useinkaan tunnusteta tai tunnusteta. Väitöstutkimukseni tulokset osoittavat, että myös

suomalaisen peruskoulujärjestelmän kontekstissa on kuitenkin perusteltua puhua oppilasvalikoinnista (*pupil selection*; ks. West, Hind & Pennell 2004) painotettuun opetukseen, vaikka virallisesti suomalainen peruskoulu kuvataan valikoimattomana.

Väitöstutkimukseni osoittaa, että painotetun opetuksen oppilasvalikoinnissa käytetään oppilaiden taipumuksia mittaavien valintakriteerien lisäksi myös perheiden pääomiin ja laajemmin keskiluokkaiseen elämäntapaan (ks. Kallunki 2023b; Kosunen 2016; Purhonen ym. 2014) kiinnittyviä valintakriteereitä. Esimerkiksi musiikin ja urheilun painotetun opetuksen kohdalla oppiaineesta kiinnostuneen, mutta ei vapaa-ajallaan ohjattuun harrastukseen osallistuvan hakijan on käytännössä varsin vaikea kilpailla oppilaspaikasta painotetussa opetuksessa erityisesti yläkouluvaiheessa, kun hakijalta usein edellytetään joko alakoulussa painotettuun opetukseen osallistumista tai tuloksellista harjoittelua harrastuksessa (OT I). Väitöstutkimukseni tulokset vahvistavat näin ollen aiempien suomalaistutkimusten (mm. Kosunen ym. 2016; Kosunen & Seppänen 2015a) havaintoja siitä, että painotetun opetuksen oppilasvalikointi suosii erityisesti hyväosaisten perheiden lapsia. Tällöin esimerkiksi painotetun opetuksen hyvä alueellinen saavutettavuus eli maantieteellisesti tasapuolinen sijoittelu kaupungin peruskouluverkkoon (ks. OT III) ei riitä varmistamaan eritaustaisten oppilaiden yhdenvertaisuutta painotettuun opetukseen pääsyssä ja sen myötä painotusluokkien oppilaspuolelta rakentumista.

Väitöstutkimukseni analyysit havainnollistavat, kuinka suomalaiskaupunkien ja koulujen julkisessa viestinnässä on bourdieulaisten tutkimusperinteen käsittein keskiluokkaiseen habitukseen (ks. Huilla 2022; Lareau 2003; Laaksonen 2024) kiinnittyvä puhetapa. Painotettua opetusta kuvaavissa dokumenteissa luodaan mielikuvia niin kutsutusta ideaalioppilaan normista (OT I) eli siitä, kenelle painotettu opetus sopii ja kenen ylipäättään kannattaa painotettuun opetukseen hakea. Näin perheille suunnattujen oppilasvalikointikuvausten kautta painotetusta opetuksesta muodostuu sosiaalisen erottautumisen väline, ja samalla tuotetaan niiden oppilaiden ulossulkeamista, jotka eivät vastaa tätä normia tai koulun asettamia vaatimuksia. Oppilasvalikointidokumenteissa painotetun opetuksen luokille hakevilta edellytetään muun muassa pitkäjännitteisyyttä, keskittymiskykyä, jopa tiettyä asennetta tai käyttäytymistä sen lisäksi, että heiltä edellytetään harrastuksessa kerrytettyjä taitoja ja hyvää koulumenestystä. Nämä ovat kulttuurisen pääoman tuomia etuja oppilasvalikoinnissa, jotka noudattavat myös koulun keskiluokkaiseen elämäntyyliin sopivaa sosiaalista normistoa (ks. Huilla 2022; Lareau 2003; Bourdieu & Passeron 1990). Oppilasvalikoinnin yksityiskohtainen kuvaaminen voi aiheuttaa oppilaiden omaehtoista jättäytymistä pois kilpailusta (*auto-exclusion*; Zancajo 2019) oppilaspaikasta painotetussa opetuksessa, mikäli he kokevat mahdollisuutensa pääsyyn olevan heikot (Seppänen ym. 2023). Oppilasvalikointi-ilmiön ja sen seurausten kokonaisvaltainen ymmärtäminen vaatiikin jatkotutkimusta siitä, mitä vaikutuksia painotetun opetuksen oppilasvalikoinnilla on niille oppilaille, jotka eivät syystä tai toisesta pärjää kilpailussa

painotettuun opetukseen pääsyssä tai jotka päättävät jättää kokonaan hakematta mahdollisista taipumuksistaan huolimatta.

Alueellisen tasa-arvon edistäminen on perusopetuksen ja koulujärjestelmän normiohjauksen keskeinen tavoite (Opetushallitus 2014). Uusimmassa, vuoden 2014 opetussuunnitelman peruste -asiakirjassa perusopetuksen alueellista tasa-arvoa on tavoiteltu esimerkiksi kirjaamalla aiempaa tarkemmin oppimisen tuen järjestelmään liittyviä linjauksia (Lintuvuori, Jahnukainen & Hautamäki 2017, 323). Painotetun opetuksen järjestämistä koskevat kansalliset koulutuspoliittiset linjaukset ovat puolestaan sekä perusopetuksen lainsäädännössä että opetussuunnitelman perusteissa varsin väljät. Tämä osaltaan sallii eriytyvät käytänteet painotetun opetuksen järjestämisessä ensinnäkin kansallisesti kaupunkien välillä, mutta myös paikallisesti kaupunkien sisällä. Painotetusta opetuksesta muodostuukin Suomessa varsin pirstaleinen kokonaisuus. Tämä ilmentää 1980-luvulla alkanutta valtiojohtoisen hallinnon hajautusta koulutuksessa osana uusliberalistista käännettä (ks. Varjo 2007) ja sen seurauksena opetuksen järjestäjien ja niiden peruskoulujen vahvistunutta asemaa koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Eriytyvät käytänteet painotetun opetuksen järjestämisessä asettavat kuitenkin haasteita ensinnäkin oppilaiden yhdenvertaisuudelle, mutta myös laajemmin peruskoulun mahdollisuuksiin täyttää sille asetetut alueellisen tasa-arvon tavoitteet.

Yksityiskohtainen ja oppilaiden taustatekijöihin kiinnittyvä laajamittainen oppilasvalikointi ja sen mukainen oppilasryhmittely ovat yhteydessä koulujen ja koululuokkien eriytymiseen. Painotetun opetuksen oppilasvalikointi heikentää oppilaiden yhdenvertaisuutta sekä lähikouluperiaatteen toteutumista kaupungeissa haastaen sitä oletusta, että peruskoulu keskeisenä kunnallisena sivistystoimen peruspalveluna osana lasten, nuorten ja perheiden palvelukokonaisuutta (Mattila, Kallio & Saru 2021) on ensisijaisesti tarkoitettu palvelemaan kaikkia koulun lähialueen lapsia ja nuoria. Koska Suomessa painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet ovat moninaisia, se tarkoittaa kuitenkin, että toimintaan liittyvät tasa-arvohaasteet eivät koske samassa laajuudessa tai samalla tavalla kaikkia opetuksen järjestäjiä ja niiden peruskouluja. Esimerkiksi painotetun opetuksen oppilasvalikointi ja sen laajuus vaikuttavat kaupungeissa eri tavoin oppilaiden valikoitumiseen ja sen myötä lähikouluperiaatteen toteutumiseen.

Painotettu opetus ei toimi erillään yhteiskunnallisista kysymyksistä vaan se kytkeytyy muun muassa koulutukselliseen ja sosiaaliseen eriarvoisuuteen ja koulujen eriytymiskehitykseen. Painotettua opetusta voidaan kaupungeissa tarjota ja järjestää myös tavoilla, jotka tukevat oppilaiden ja peruskoulun yhtenäisyyttä ja yhdenvertaisuutta. Esimerkiksi osassa kaupungeja ja kouluja toteutetaan oppilasvalikointia painotettuun opetukseen julkisten dokumenttien mukaan vain silloin, kun painotetun opetuksen hakijoiden määrä ylittää tarjolla olevien oppilaspaikkojen määrän (OT I). Lisäksi kolmannen osatutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaiden valikointia

painotettuun opetukseen toteutetaan osassa suuria kaupunkeja (esimerkiksi Oulussa ja Jyväskylässä) vain vähän suhteessa koko seitsemäsluokkalaisten oppilasikäluokkaan. Tampereella puolestaan painotettua opetusta järjestetään muita kaupunkeja useammin niin kutsutuissa sekoitetuissa opetusryhmissä (ks. OT III), jolloin luokkamutoisen painotetun opetuksen haasteita, kuten koululuokkien välistä eriytymistä, voidaan ehkäistä. Suomalaistutkimuksen mukaan painotusluokille pääsy voi tukea joidenkin oppilaiden, kuten erityistä tukea tarvitsevien tai etniseen vähemmistöön kuuluvien, oppilaiden hyvinvointia tai sen kehitystä (Siipola, Koivuhovi, Hübner, Pasu, Kesanto-Jokipolvi, Seppänen & Vainikainen, *jätetty julkaistavaksi*). Suomessa paikallinen koulutuspoliittinen päätäntävalta määrittää pitkälti sen, miten painotettua opetusta järjestetään. Siten opetuksen järjestäjillä ja kouluilla on keskeinen merkitys eriarvoistavien rakenteiden vähentämisessä, oppilaiden tasa-arvoisten mahdollisuuksien edistämässä sekä painotetun opetuksen myönteisten vaikutusten, kuten kouluhyvinvoinnin ja oppimisen, tukemisessa. Tämä edellyttää erityisesti oppilasvalikointi- ja ryhmittelykäytäntöjen kriittistä tarkastelua sekä niihin liittyvää vastuullista päätöksentekoa.

Koulujen oppilasryhmittely on keskeinen koulujen hallinnollinen toimi, jolla on merkitystä koululuokkien muodostumiseen, eriytymiseen ja sitä kautta oppimistulosten eroihin (mm. Siipola ym. 2023) sekä hierarkioihin ja erontekoihin sosiaalisten suhteiden myötä (Seppänen ym. 2015c; Oittinen 2025; Kosunen ym. 2024a). Tämä tutkimus jakaa näkemyksen siitä, että oppilasryhmittelykäytännöillä kouluissa voidaan vaikuttaa eriarvoistaviin rakenteisiin, koulun sisäiseen eriytymiseen ja siten peruskoulun yhtenäisyyteen (Kosunen ym. 2024a, 230–231; Oittinen 2025, 100). Jatkossa olisi tärkeä tarkastella laajemmalla aineistolla, pääkaupunkiseutu mukaan lukien, missä määrin peruskouluissa hyödynnetään niin kutsuttuja sekoitettuja opetusryhmiä painotetun opetuksen järjestämisessä, ja millainen merkitys oppilasryhmitteilyllä on oppilaiden oppimiseen ja oppimistulosten eroihin (ks. myös OT III). Oppilaiden sijoittelu sosiaalisesti sekoittuneisiin ryhmiin ei silti yksistään riitä tukemaan ryhmäraajat ylittävien sosiaalisten suhteiden muodostumista vaan siihen tarvitaan koulun aikuisten ammattitaitoa (Kosunen ym. 2024a, 231) sekä opetussuunnitelmien kriittistä tarkastelua (OT II).

Koulutuspolitiikka on aina jossain määrin ristiriitaisten tavoitteiden yhtensovittelemista (Rontu 2024, 57). Suomalainen koulutuspolitiikka pyrkii koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen peruskoulutuksessa samalla, kun huomattava osa yläkouluikäisistä oppilaista (ainakin osassa kaupunkeja) valikoidaan ja ryhmitellään erilaisiin painotetun opetuksen luokkiin (OT III). Yhtenäisen ja yhdenvertaisen peruskoulun näkökulmasta onkin tarpeen kriittisesti arvioida painotetun opetuksen järjestämiseen liittyviä käytänteitä ja niitä ohjaavaa koulutuspolitiikkaa. Aiheellinen kysymys pohdittavaksi on se, missä määrin koulujen on mahdollista tasata esimerkiksi oppilaiden taustoihin liittyviä eroja, mikäli koulutusjärjestelmä ja

sitä ohjaava koulutuspolitiikka tuottavat rakenteellisesti eriytymisen reittejä (ks. myös Kosunen ym. 2024a). Missä määrin oppilasvalikointi ja sen mukainen oppilasryhmittely on tarpeellista tai oikeutettua? On tarpeen pohtia, tarvitaanko painotetun opetuksen järjestämiseen sellaista kansallista koulutuspoliittista ohjausta, joka tukee osallisuutta kouluissa sekä lapsen taustasta riippumattomia kouluttautumismahdollisuuksia (ks. myös OT II). Näiden osalta ratkaisun avaimet ovat nimenomaan politiikassa, joskin tehtävä ei ole helppo (ks. Huilla, Kosunen, Juvonen & Peltola 2024, 232).

Koulujen eriytymistä ja niin kutsuttua koulushoppailua koskevassa lehdistökeskustelussa ääneen pääsevät harvemmin yleisopetuksessa olevien lasten vanhemmat verrattuna painotusluokilla opiskelevien lasten vanhempiin (Hatunpää ym. 2024). Lisäksi koulusegregaatiota koskevassa julkisessa keskustelussa kouluvalintapolitiikkaa ei aina pidetä kovin merkittävänä ongelmana Suomessa (Kosunen ym. 2024a, 22). Nämä voivat vaikeuttaa painotetun opetuksen järjestämiseen liittyvien eriarvoistavien käytänteiden tunnistamista sekä niiden muuttamista. Aiempi suomalais-tutkimus on kuitenkin osoittanut, että painotettu opetus on yhteydessä peruskoulujärjestelmän lohkoutumiseen (mm. Seppänen ym. 2015a). Painotettu opetus ei silti automaattisesti tarkoita tai aiheuta luokkien välistä eriytymistä (Bernelius & Huilla 2021, 85), ja painotetun opetuksen järjestämisen taustalla voidaan nähdä pyrkimys edistää tasa-arvotavoitteita huomioimalla oppilaiden erilaiset tarpeet ja kyvyt (Kupiainen ym. 2022). Keravalla toteutettua painotuspolkumallia (Keravan kaupunki 2024) koskeva seurantatutkimus on alustavien tutkimustulosten perusteella antanut viitteitä siitä, että painotetun opetuksen järjestäminen muulla tavoin kuin luokkamutoisena tasaa luokkien välisiä eroja osaamisessa, motivaatiossa ja opiskeluasenteissa sekä purkaa koululuokkien välistä eriytymistä ja sosiaalisia hierarkioita (REAL 2025). Yhdenvertaisuuden, eriarvoisuuden sekä eriytymisen näkökulmasta olennaisia ovatkin siis ne käytänteet, joiden mukaisesti painotettua opetusta kaupungeissa ja niiden peruskouluissa järjestetään. Väitöstutkimukseni tärkein kontribuutio ja uutuusarvo kiinnittyy juuri tähän. Väitöstutkimus on tuottanut Suomen suurimmat kaupungit kattavan kuvauksen painotetun opetuksen järjestämisestä, josta on vain vähän ajantasaista tietoa tässä laajuudessa.

Eriarvoistavien käytänteiden ja rakenteiden tunnistaminen ja tarkasteleminen koulujärjestelmässä on tärkeää, jotta eriarvoisuutta olisi mahdollista myös purkaa tai lieventää (Kosunen & Bernelius 2024; Juvonen ym. 2023). Tämän väitöstutkimuksen havaintoja painotetun opetuksen järjestämisestä voidaan hyödyntää koulutuksellisesta tasa-arvosta ja oppilaiden yhdenvertaisuudesta käydyn keskustelun sekä koulutuspoliittisen päätöksenteon taustalla painotetun opetuksen järjestämistä suunniteltaessa. Väitöstutkimus tarjoaa lisätietoa siitä, miten painotetun opetuksen järjestämisen käytänteet haastavat yhtenäisen ja yhdenvertaisen peruskoulun tavoitetta. Eriarvoistaviin käytänteisiin puuttuminen koulutuspoliittisin päätöksin on tärkeää, jotta

voidaan ehkäistä koulujen välistä ja sisäistä eriytymiskehitystä sekä olla askeleen lähempänä suomalaisen peruskoulujärjestelmän keskeistä tavoitetta: peruskoulu on *kaikkien* koulu.

# Lähteet

- A 1898/20. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus ylempien kansakoulujen perustamisen edistämisestä Suomen maalaiskunnissa.
- A 1998/852. Perusopetusasetus.
- A 2012/422. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua? Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura, 155–184.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä. Vastapaino.
- Ajayi, K., Friedman, W. & Lucas, A. 2020. When Information is Not Enough: Evidence from a Centralized School Choice System. NBER Working Paper, w27887. <<https://ssrn.com/abstract=3705097>>
- Angus, L. 2015. School choice: neoliberal education policy and imagined futures. *British Journal of Sociology of Education*, 36 (3), 395–413. <<https://doi.org/10.1080/01425692.2013.823835>>
- Apple, M. W. 2004. Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18 (1), 12–44. <<https://doi.org/10.1177/0895904803260022>>
- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. 2006. Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 285–300. <<https://doi.org/10.1080/00313830600743316>>
- Artemjeff, P. & Sheikh, L. 2023. Eisiselvitys rakenteellisesta syrjinnästä. Syrjinnän tunnistaminen ja seuraaminen yhteiskunnan eri osa-alueilla. Oikeusministeriön julkaisuja. Selvityksiä ja ohjeita 2023:27. <[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165023/OM\\_2023\\_27\\_SO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165023/OM_2023_27_SO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>
- Ball, S. J., Bowe, R. & Gewirtz, S. 1995. Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Contexts. *The Sociological Review* 43 (1), 52–78. <<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x>>
- Ball, S. J., Bowe, R. & Gewirtz, S. 1996. School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11 (1), 89–112. <<https://doi.org/10.1080/0268093960110105>>
- Ball S. J. & Vincent, C. 1998. “I Heard It on the Grapevine”: ‘Hot’ Knowledge and School Choice”, *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3, 377–400. <<https://doi.org/10.1080/0142569980190307>>
- 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. <<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120235>>

- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohtjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Tutkimuksia 1/2013. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bernelius, V. 2024. Koulutuksen maantiede: Oppimistulokset ja kaupunkikehitys. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus*. Gaudeamus, 46–63.
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisu 2021:7. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>>
- Bernelius, V., Huilla, H. & Ramos Lobato, I. 2021. 'Notorious schools' in 'notorious places'? Exploring the connectedness of urban and educational segregation. *Social Inclusion*, 9 (2), 154–165. <<https://doi.org/10.17645/si.v9i2.3838>>
- Bernelius, V. & Jaku-Sihvonen, R. 2014. Tasa-arvo ja alueelliset erot suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuo (toim.) *Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla*. Suomen ylioppilaskuntien liitto, 22–50.
- Bernelius, V. & Vaattovaara, M. 2016. Choice and segregation in the "most egalitarian" schools: processes of segregation in urban school in Helsinki, Finland. *Urban Studies*, 53:15, 3155–3171. <<https://doi.org/10.1177/0042098015621441>>
- Bernstein, K. A., Alvarez, A., Chaparro, S. & Henderson, K. I. 2021. "We live in the age of choice": school administrators, school choice policies, and the shaping of dual language bilingual education. *Language Policy*, 20, 383–412. <<https://doi.org/10.1007/s10993-021-09578-0>>
- Birch, K. 2017. *A research agenda for neoliberalism*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <<https://doi.org/10.4337/9781786433596>>
- Blossing, U. 2021. The Origin and Development of Comprehensive School Reforms in Sweden and Other Nordic Countries. In *Oxford Research Encyclopaedia of Education*. <<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1679>>
- Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. 2014. Nordic schools in a Time of Change. Teoksessa U. Blossing, G. Imsen & L. Moos. (toim.) *The Nordic Education Model. 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*. Springer.
- Boas, T. C. & Gans-Morse, J. 2009. Neoliberalism: From new liberal philosophy to anti-liberal slogan. *Studies in Comparative International Development* 44 (2), 137–161. <<https://doi.org/10.1007/s12116-009-9040-5>>
- Bosetti, L. 2004. Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19 (4), 387–405. <<https://doi.org/10.1080/0268093042000227465>>
- Boterman, W. 2013. Dealing with diversity. Middle-class family households and the issue of 'black' and 'white' schools in Amsterdam. *Urban Studies*, 50 (5), 1130–1147. <<https://doi.org/10.1177/0042098012461673>>
- Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C. & Ranci, C. 2019. School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56 (15) 3055–3073. <<https://doi.org/10.1177/0042098019868377>>
- Boterman, W. & Ramos Lobato, I. 2022a. Local Segregation Patterns and Multilevel Education Policies. Teoksessa Y. Kazepov & E. Elgas. (toim.) *Handbook of Urban Social Policies : International Perspectives on Multilevel Governance and Local Welfare*. Research Handbooks in Urban Studies series, Edward Elgar, Cheltenham, 219–233. <<https://doi.org/10.4337/9781788116152>>
- Boterman, W. & Ramos Lobato, I. 2022b. Meddling with school choice: comparing education policy interventions and their impact on school segregation. *Comparative Education*, 58:4, 470–488, <<https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2055297>>
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa: Richardson, John D. (toim.) *Handbook of theory and research for sociology of education*. Westport, CT: Greenwood, 241–258.

- Bourdieu, P. 1998. *Practical reason*. Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bowe, R., Ball, S. J. & Gewirtz, S. 1994a. "Parental choice", consumption and social theory: The operation of micro-markets in education. *British Journal of Educational Studies*, 42 (1), 38–52. <<https://doi.org/10.2307/3122219>>
- Bowe, R., Gewirtz, S. & Ball, S. J. 1994b. Captured by the discourse? Issues and concerns in researching 'parental choice'. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (1), 63–78. <<https://www.jstor.org/stable/1393349>>
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>
- Brighouse, H. 2000. *School Choice and Social Justice*. Oxford University Press.
- Burke J. R., Onwuegbuzie, A. J., Tucker, S. A., Icenogle, M. L. 2014. *Conflicting Mixed Methods Research: Using Dialectical Pluralism and Social Psychological Strategies*. Teoksessa P. Leavy (toim.) *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press, 557–578.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A. & Wilson D. 2011. "Parental Choice of Primary School in England: What Types of School Do Different Types of Family Really Have Available to Them?" *Policy Studies*, 32 (5), 531–547. <<https://doi.org/10.1080/01442872.2011.601215>>
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. 2015. What parents want: School preferences and school choice. *The Economic Journal*, 125, 1262–1289. <<https://doi.org/10.1111/ecoj.12153>>
- Burgess, S., Dickson, M. & Macmillan, L. 2020. Do selective schooling systems increase inequality? *Oxford Economic Papers*, 72 (1), 1–24. <<https://doi.org/10.1093/oenp/gpz028>>
- Carrasco, A., Gutiérrez, G. & Flores, C. 2017. Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 32 (1), 1–31. <<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1312549>>
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J. & Neville, A. J. 2014. The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41 (5) 545–547. <<https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>>
- Chin, T. & Phillips, M. 2004. Social Reproduction and Child-rearing Practices: Social Class, Children's Agency, and the Summer Activity Gap. *Sociology of Education*, 77, 185–210. <<https://doi.org/10.1177/003804070407700301>>
- Chmielewski, A. K., Dumont, H. & Trautwein, U. 2013. Tracking Effects Depend on Tracking Type: An International Comparison of Students' Mathematics Self-Concept. *American Educational Research Journal*, 50 (5), 925–957. <<https://doi.org/10.3102/0002831213489843>>
- Coleman, J. S. 1968. The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38 (1), 7–22.
- Coulston, F., Lynch, F. & Vears, D. F. 2025. Collaborative coding in inductive content analysis: Why, when, and how to do it. *Journal of Genetic Counseling*, 34, e70030. <<https://doi.org/10.1002/jgc4.70030>>
- Creswell, J. W. 2002. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Creswell, J. W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage. <[https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_609332/objava\\_105202/fajlovi/Creswell.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf)>
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. 2017. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications
- Denzin, N. K. 1978. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. 2. painos. New York: McGraw-Hill.

- Drisko, J. & Maschi, T. 2015. Content Analysis. Pocket Guides to Social Work Research Methods. New York, Oxford Academic. <<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190215491.001.0001>>
- Duflo, E., Dupas, P. & Kremer, M. 2011. Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya. *American Economic Review*, 101, 1739–1774. <<http://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/aer.101.5.1739>>
- Eikeland, I. & Ohna, S. E. 2022. Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8 (3), 157–170. <<https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351>>
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. 2022. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34 (4), 215–225. <<https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128987>>
- Erola, J. 2010. Luokkarakenne ja luokkiin samaistuminen Suomessa. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Gaudeamus, 27–50.
- Erss, M. 2017. Curriculum as a Political and Cultural Framework Defining Teacher’s Roles and Autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus*. Tampere University Press, 193–222.
- Ervasti, A.-E. & Salminen, V. 2023. Suomen Pisa-tulosten luisu jyrkkeni entisestään - matematiikassa suurempi pudotus kuin koskaan ennen, lukutaito "historiallisen heikolla" tasolla. *Hämeen sanomat*, 5.12.2023. <<https://www.hameensanomat.fi/uutissuomalainen/6398767>> (Luettu 22.5.2024.)
- Esping-Andersen, G. 1990. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton University Press.
- Figlio, F. N. & Page, M. E. 2000. School Choice and the Distributional Effects of Ability Tracking: Does Separation Increase Equality? Working paper, 8055. <<https://doi.org/10.3386/w8055>>
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M. & LePore, P. C. 1995. An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. *American Educational Research Journal*, 32 (4), 687–715. <<https://doi.org/10.2307/1163331>>
- Gaztambide-Fernández, R. A., Saifer, A. & Chandni Desai, C. 2013. “Talent” and the Misrecognition of Social Advantage in Specialized Arts Education.” *Roeper Review*, 35 (2), 124–135. <<https://doi.org/10.1080/02783193.2013.766964>>
- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. 1994. Parents, privilege and the education market-place, *Research Papers in Education*, 9 (1), 3–29. <<https://doi.org/10.1080/0267152940090102>>
- Greene, J. 2007. *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grönfors, M. & Vilkkä, H. (toim.) 2011. *Laadullisen tutkimuksen kenttätymenetelmät*. SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä, Hämeenlinna.
- Grönholm, P. 2022. Heikoimmat koulut ovat jo jopa kaksi vuotta jäljessä matematiikassa ja lukutaidossa – Nyt oppimiseröjen repeäminen halutaan kuriin. *Helsingin Sanomat*, 26.2.2022. <<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000008594752.html>> (Luettu 22.5.2024.)
- Halinen, I. & Holappa, A.-S. 2013. Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust – The case of Finland. Teoksessa W. Kuiper & J. Berkvens (toim.) *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*, 39–62. CIDREE yearbook, SLO, Enschede, the Netherlands.
- van Ham, M., Tammaru, T. & Janssen, H. J. 2018. A multi-level model of vicious circles of socio-economic segregation. Teoksessa OECD (toim.) *Divided cities: Understanding intra-urban inequalities*. Paris, France: OECD Publishing, 135–153.
- Hannus, S. 2018. *Pienten askelten tanssi. Performatiivinen etnografia hierarkioiden rakentumisista ja purkamisen mahdollisuuksista kahdella yläkoululla*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Hatunpää, F., Puustinen, M., Säntti, J. & Kalske, K. 2024. *Maailman paras ja romahduksen partaalla? – Retorinen analyysi koulushoppailu- ja eriytymiskeskustelusta Helsingin Sanomissa keväällä 2023*. *Politiikka*, 66 (2), 119–140. <<https://doi.org/10.37452/politiikka.138378>>
- HE 1991/214. *Hallituksen esitys kuntien valtiosuuslaiksi ja siihen liittyväksi lainsäädännöksi*.
- Heinonen, T. 2024. *Mielenterveysongelmien kehystämä osallisuus. Tutkimus nuorten mielenterveyskuntoutujien koulutuspoluista ja koulukokemuksista*. Väitöskirja, Turun yliopisto.

- Helsingin kaupunki 2024. Peruskoulut. Sopimuskoulut sekä yksityiset ja valtion peruskoulut. <<https://www.hel.fi/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/peruskoulut/sopimuskoulut-seka-yksityiset-ja-valtion-peruskoulut>> (Luettu 30.9.2024.)
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. 2023. PISA 2022 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49. <<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>>
- Honkanen, J. & Huttunen, R. 2022. Refutation of neoliberal educational policies based on Millian principles. *Policy Futures in Education*, 20 (1), 98–119. <<https://doi.org/10.1177/14782103211031345>>
- Huilla, H. 2022. Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Huilla, H., Kosunen, S., Juvonen, S. & Peltola, M. 2024. Jälkisanat. Paikallinen koulutuseetos. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus. Gaudeamus*, 224–237.
- Husén, T. 1972. Social Background and Educational Career. Research perspectives on Equality of Educational Opportunity. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Pariisi: OECD.
- Huusko M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhäntö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia.
- Izadi, R., Bernelius, V., Nokso-Koivisto, O. & Sarvimäki, M. 2022. Rekisteriaineistojen hyödyntäminen peruskoulujen tarveperusteisessa resurssoinnissa. Aalto-yliopiston julkaisusarja, Taloustieteen laitos, 2/2022. Unigrafia, Helsinki.
- Jæger, M. M. 2009. Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*, 87 (4), 1943–1971. <<https://doi.org/10.1353/sof.0.0192>>
- Jakku-Sihvonen, R. 2009. Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa K. Nyyssölä, R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta*. Helsinki: Opetushallitus, 25–37.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2012. Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2012:13. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-151-0>>
- Jennings, J. L. 2010. School Choice or Schools' Choice? Managing in an Era of Accountability. *Sociology of Education*, 83 (3), 227–247. <<https://doi.org/10.1177/0038040710375688>>
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutosasteena. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Johnson, R. B. 2012. Dialectical Pluralism and mixed Research. *American Behavioral Scientist*, 56 (6), 751–754. <<https://doi.org/10.1177/0002764212442494>>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., Tucker, S. A. & Icenogle, M. L. 2014. Conducting mixed methods research: Using dialectical pluralism and social psychological strategies. Teoksessa P. Leavy (toim.) *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford University Press, 557–578.
- Johnson R. B., Onwuegbuzie A. J., Turner L. A. 2007. Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112–133. <<https://doi.org/10.1177/1558689806298224>>
- Juntunen, M.-L. & Kivijärvi, S. 2019. Opetuksen saavutettavuuden lisääminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. *Finnish Journal of Music Education*, 22 (1–2), 70–87.
- Juvonen, S., Oittinen, R., Huilla, H., Kosunen, S., Peltola, M. & Luoma, T. 2023. Kieli kulttuurisena pääomana. Yhteiskuntaluokan tekeminen koulun arjessa. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkmán (toim.) *Koulutus ja yhteiskuntaluokka*. Tampere University Press, 187–209. <<https://doi.org/10.61201/tup.865>>

- Jääntti, A. 2016. Kunta, muutos ja kuntamuutos. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Järnefelt, J. 2023. Turun kaupunki - Turun asuinalueiden eriytyminen, Paikkatietopohjainen selvitys. Ubiqu Oy, 18.4.2023.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. T. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa: M. Autio, K. Eräranta, & S. Myllyniemi (toim.) Polarisoitua nuoruus. Nuorten elinolot – vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisosaian neuvottelukunta & Stakes, 140–149.
- Järvinen, T. & Silvennoinen, H. 2024. Educational Policies, Lifelong Learning, and Social Diversity. Teoksessa M. Berends, B. Schneider & S. Lamb (toim.) The Sage Handbook of Sociology of Education. Sage, 451–464.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Kouluvalinnat kykyjen mukaan? Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. Kasvatus, 46 (1), 19–35.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J. & Vilkmán, M. (toim.) 2023. Koulutus ja yhteiskuntaluokka. Tampere: Tampere University Press. <<https://doi.org/10.61201/tup.865>>
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. Kasvatus & Aika 6 (1), 39–55.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2018. Yhtenäisen peruskoulun hyvä kehä: Kerrokset, ulottuvuudet ja murtumat. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma, & H. Kinnari (toim.) Koulutus hallinnassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A, Tutkimuksia; Nro 216, 103–127.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2020. Revisiting universalism in the Finnish education system. Research on Finnish Society, 13 (1), 25–40. <<https://doi.org/10.51815/fjsr.110792>>
- Kallunki, E. 2023a. Koululaisten matematiikan osaaminen on heikentynyt - osalla oppilaista taustalta löytyy puutteellinen sanavarasto. Yle, 16.3.2023. <<https://yle.fi/a/74-20022436>> (Luettu 22.5.2024.)
- Kallunki, J. 2023b. Kulttuurinen reproduktio Suomessa. Ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkmán (toim.) Koulutus ja yhteiskuntaluokka. Tampere University Press, 163–186
- Kantasalmi, K. & Kupiainen, S. 2021. Classes with selective intake in Finnish Comprehensive School: A Problem of Societally Equal Opportunity for Schooling or a Boost for Learning and Equity in Pedagogical arrangements? International Journal of Educational Research, 109, Article 101857. <<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101857>>
- Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) 2012. Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Karvonen, U. 2019. Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentumisessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Keravan kaupunki 2024. Painotuspolut tarjoavat mahdollisuuden oman oppimisen painottamiseen lähikoulussa. <<https://www.kerava.fi/perusopetus/painotuspolut-tarjoavat-mahdollisuuden-oman-oppimisen-painottamiseen-lahikoulussa/>> (Luettu 28.5.2025.)
- Kesanto-Jokipolvi, H., Seppänen, P., Koivuhovi, S., Siipola, M., Autio, R. & Rimpelä, A. 2024. Selective Classes and Early Health Inequalities in Comprehensive Schools in Finland. Journal of School Health, 94 (9), 820–829. <<https://doi.org/10.1111/josh.13488>>
- Kesanto-Jokipolvi, H., Siipola, M., Koivuhovi, S., Pasu, T., Seppänen, P. & Rimpelä, A. 2024. Inequalities in adolescent mental health and allocation of students to selective classes in comprehensive schools in Finland: a longitudinal study. Journal of Epidemiology & Community Health. <<https://doi.org/10.1111/josh.13488>>
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen: Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioon. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia 3. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–62.

- Kiesi, I. 2024. Koulutusliiketoimintaverkosto ja julkisen peruskoulutuksen pehmeä yksityistäminen Suomessa. Väitöskirja, Turun yliopisto.
- Koivuhovi, S. 2021. Studying in a class with a special emphasis : changes in children's competence beliefs and mathematical thinking skills and the role of social comparisons. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Koivuhovi, S. 2022. Osaamisen ja asenteiden kehitys painotetun opetuksen luokilla. Teoksessa J. Hautamäki & I. Rämä (toim.) Oppimaan oppiminen Helsingissä: Pitkittäistutkimus peruskoulun ensimmäiseltä luokalta toiselle asteelle. Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto KAARO, Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA, Helsingin yliopisto, 95–107. <<http://hdl.handle.net/10138/339690>>
- Koivuhovi, S., Jung, A., Kilpi-Jakonen, E., Little, T. D. & Vainikainen, M.-P. 2025. Influence of track placement and teachers' perceptions of children's academic schoolwork skills on the development of children's motivational self-beliefs and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 153, 104847. <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104847>>
- Korkeakoski, E. 2009. Opetussuunnitelmajärjestelmän arviointi. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi. Terve työympäristö! Jyväskylä: PS-kustannus, 167–173.
- Kosunen, S. 2012. ”Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti” – keskiluokan kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus*, 43 (1), 7–19.
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Kosunen, S. & Bernelius, V. 2024. Segregaation kehillä. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) Koulu ja eriarvoisuus. *Gaudeamus*, 27–45.
- Kosunen, S., Bernelius, V. & Hautala, T. 2023. Magneetikouluja ja eliittikouluja? Kouluverkon alueellinen eriytyminen ja kaupunkisegregatio Helsingissä. *Terra*, 135 (4) 199–216. <<https://doi.org/10.30677/terra.119538>>
- Kosunen, S. & Carrasco, A. 2016 Parental preferences in school choice: comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46 (2), 172–193, <<https://doi.org/10.1080/03057925.2013.861700>>
- Kosunen, S., Carrasco, A. & Tironi, M. 2015. The role of ‘hot’ and ‘cold’ knowledge in the choice of schools in Chilean and Finnish cities. Teoksessa P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Contrasting dynamics in education politics of extremes: School choice in Chile and Finland. Rotterdam: Sense Publishers, 139–156.
- Kosunen, S., Haltia, N., Saari, J., Jokila, S. & Halmkrona, E. 2021. 'Private Supplementary Tutoring and Socio-economic Differences in Access to Higher Education'. *Higher Education Policy*, 34 (4), 949–968. <<https://doi.org/10.1057/s41307-020-00177-y>>
- Kosunen, S. & Huilla, H. 2024. Ostari, koulu ja minä: Nuoret ja koulujen maineet. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) Koulu ja eriarvoisuus. *Gaudeamus*, 89–110.
- Kosunen, S., Juvonen, S., Huilla, H. & Peltola, M. (toim.) 2024a. Koulu ja eriarvoisuus. *Gaudeamus*.
- Kosunen, S., Peltola, M., Juvonen, S. & Huilla, H. 2024b. Johdanto. Eriytyminen ja eriarvoisuus koulussa. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) Koulu ja eriarvoisuus. *Gaudeamus*, 7–24.
- Kosunen, S., Saari, J., Huilla, H. & Hienonen, N. 2024c. Uupuvat opettajat: Rekrytointivaikkeudet ja opettajasegregatio Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 89 (3), 255–267.
- Kosunen, S. & Seppänen, P. 2015a. The transmission of capital and a feel for the game: Upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica*, 58 (4), 329–342. <<https://doi.org/10.1177/0001699315607968>>
- Kosunen, S. & Seppänen, P. 2015b. “Helky laulu, kaiu maine”: koulujen maineiden rakentuminen ja opetusryhmien mainehierarkiat kaupungeissa. Teoksessa: P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 231–260.

- Kosunen, S., Seppänen, P. & Bernelius, V. 2016. Naapurustojen segregaatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. *Kasvatus*, 47 (3), 230–244.
- Krippendorff, K. 2019. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. 4. painos. SAGE Publications. <<https://doi.org/10.4135/9781071878781>>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. 2023. *Qualitative Content Analysis: Methods, Practice and Software*. 2.painos. Sage Text UK.
- Kuntaliitto 2024. Kunnat haastavassa tilanteessa, kun perusopetuksessa olevien lasten määrä vähenee – 2030-luvulla on 80 000 oppilasta nykyhetkeä vähemmän. Tiedote 14.3.2024. <<https://www.kuntaliitto.fi/tiedotteet/2024/kunnat-haastavassa-tilanteessa-kun-perusopetuksessa-olevien-lasten-maara-vahenee>> (Luettu 20.3.2025.)
- Kuokkanen, K. 2021. Mitä koulujen voimakkaasti kasvaville eroille pitäisi tehdä? Näin Helsingin johtavat poliitikot vastaavat. *Helsingin Sanomat*, 31.5.2021. <<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000007991979.html>> (Luettu 6.11.2024.)
- Kupiainen, S., Hienonen, N., Koivuhovi, S. & Hotulainen, R. 2022. Painotetun opetuksen monet muodot Helsingin perusopetuksessa. Teoksessa: J. Hautamäki & I. Rämä (toim.). *Oppimaan oppiminen Helsingissä. Pitkittäistutkimus peruskoulun ensimmäiseltä luokalta toiselle asteelle. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit; 1/2022*, 161–194.
- Kupiainen, S. & Hotulainen, R. 2019. Erilaisia luokkia, erilaisia oppilaita. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M.-P. Vainikainen (toim.) *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia; Nro 52*. Helsingin yliopisto, 139–165. <<https://helda.helsinki.fi/bitstreams/0a35fbfb-16ce-461f-96d2-ce216aac2a68/download>>
- Kutscher, M., Nath, S., & Urzua, S. 2023. Centralized admission systems and school segregation: Evidence from a national reform. *Journal of Public Economics*, 221, 104863. <<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2023.104863>>
- L 1921/101. Laki oppivelvollisuudesta.
- L 1983/476. Peruskoululaki.
- L 1988/718. Laki vapaakuntakokeilusta.
- L 1992/705. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta.
- L 1999/731. Suomen perustuslaki.
- Laaksonen, L. M. 2024. Korkeakoulutukseen hakeutuminen ja eriarvoisuus. Etnografinen tutkimus lukiolaisten korkeakoulutukseen hakeutumisen strategioista. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Lahelma, E., Rahkonen, O., Koskinen S., Martelin, T. & Palosuo, H. 2006. Sosioekonomisten terveyserojen syyt ja selitysmallit. Teoksessa H. Palosuo, S. Koskinen, E. Lahelma, R. Prättälä, Martelin, T., A. Ostamo, I. Keskinmäki, M. Sihto, K. Takala, E. Hyvönen, E. Linnanmäki (toim.) *Terveyden eriarvoisuus Suomessa. Sosioekonomisten terveyserojen muutokset 1980–2005. Sosiaali- terveysministeriön julkaisuja 2007:23*.
- Lahtero, T. 2011. Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri, symbolis-tulkinnallinen näkökulma. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2022. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Helsinki: Tietosanoma.
- Laiho, A. 2013. Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkkailussa 2000-luvun politiikkadokumentit. *Kasvatus & Aika*, 7 (4), 27–44.
- Lammi, J. 2017. Opetajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa – etnografinen tapaustutkimus. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Lareau, A. 2003. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Larner, W. 2000. Theorising neoliberalism: Policy, ideology and governmentality. *Studies in Political Economy* 63.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Helsinki: WSOY.

- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA 18: ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2019:40. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>>
- Lempinen, S., Berisha, A.-K. & Seppänen, P. 2016. Inklusion ja kouluvalinnan dilemma – Oppilaan tuen taso ja yläkoulujen oppilaaksiotto Turussa. *Kasvatus*, 2, 125–138.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. S. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lindberg, M. 2013. Koulutuspolitiikan uusliberalisoitumisen vääjäämättömyys? *Tieteessä tapahtuu*, 2/2013.
- Lintuvuori, M., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelu kunnissa - alueellinen tasa-arvo perusopetuksessa. *Kasvatus*, 48 (4), 320–335.
- Loveless, T. 2009. Tracking and detracking: High achievers in Massachusetts middle schools. Thomas B. Fordham Institute.
- Lundahl, L. 2016. Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education*, 11 (1), 3–12. <<https://doi.org/10.1177/1745499916631059>>
- Luoma, T. 2021. Oppilaiden yksilöllistä kehittymistä tukevat ja estävät käytänteet yhdessä pääkaupunkiseudun yläkoulussa. *Kasvatus & Aika*, 15 (3–4), 245–262. <<https://doi.org/10.33350/ka.105327>>
- Lötjönen, K. 2024. Meritokratia reiluna epätasa-arvona – Nuorten käsityksiä mahdollisuuksien tasa-arvosta ja toimijuuden mahdollisuuksista. *Sosiologia*, 61 (1), 25–43. <<https://journal.fi/sosiologia/article/view/143927>>
- Mansikka, H. 2023. Nokia lopettaa kouluistaan kolme painotusluokkaa – johtava rehtori: ”Ohjaavat koulushoppailuun”. *Yle*, 27.1.2023. <<https://yle.fi/a/74-20014845>> (Luettu 12.4.2023.)
- Mathewes, S. H. 2021. Better Together? Heterogeneous Effects of Tracking on Student Achievement. *The Economic Journal*, Volume 131, Issue 635, 1269–1307. <<https://doi.org/10.1093/ej/ueaa106>>
- Mattila, E., Kallio, T. J. & Saru, E. 2021. Sivistyksen ja soten yhteistyö kunnissa – askeleita kohti syvempää palveluintegraatiota. *Hallinnon Tutkimus*, 40 (3), 170–186. <<https://doi.org/10.37450/ht.101897>>
- McKernan, J. 2008. *Curriculum and Imagination. Process Theory, Pedagogy and Action Research*. London: Routledge.
- Metsä-Tokila, T. 2001. Koulussa ja kentällä: Vertaileva tutkimus huipulle tähtävään urheilun ja koulutuksen yhdistämisestä. Väitöskirja, Turun yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Ky, 15–78.
- Moilanen, K. 2017. Sisu Heikkeri, 12, on valmistautunut yläasteen pääsykokeisiin viime kesästä asti – jo eskari-ikäiset käyvät koulutesteissä. *Helsingin sanomat*, 20.1.2017. <<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005052550.html>> (Luettu 25.9.2024.)
- Montt, G. 2011. Cross-national differences in educational achievement inequality. *Sociology of Education*, 84 (1), 49–68. <<https://doi.org/10.1177/0038040710392717>>
- Morgan, D. L. 2014. *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. SAGE Publications, Inc. <<https://doi.org/10.4135/9781544304533>>
- Murto, V. 2023. Nuoret vanhemmat vuosituhanen vaihteen Suomessa. Vanhemmuuden lähtökohdat, vanhemmuuden jakaminen ja kouluttautuminen alle 20-vuotiaana esikoisensa saaneilla. Väitöskirja, Turun yliopisto.
- Nevala, A. & Nori, H. 2017. Osallisuuden vanhat ja uudet jakolinjat: Yliopisto-opiskelijoiden sosioekonomisen taustan muutokset ja koulutuksellinen tasa-arvo. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus – kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 335–363.

- Nieminen, M., Aarresola, O., Mononen, K. & Pusa, S. 2018. Urheiluyhäkoulukokeilun arviointi. Lukuvuosi 2017–2018. Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus KIHU. <[https://kihuenergia.kihu.fi/tuotostiedostot/julkinen/2018\\_nie\\_urheiluyhk\\_sel35\\_41178.pdf](https://kihuenergia.kihu.fi/tuotostiedostot/julkinen/2018_nie_urheiluyhk_sel35_41178.pdf)>
- Nilivaara, P. & Soini, T. 2022. Laaja-alainen osaaminen opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio, & M.-P. Vainikainen (toim.) Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Gaudeamus.
- Niska, M., Venäläinen, S. Olakivi, A. & Cañada, J. A. (toim.) 2024. Sosiaalinen konstruktionismi. Miten tarkastella tulkintojen ja todellisuuden sosiaalista rakentumista. Tampere: Vastapaino. <<https://doi.org/10.58181/VP9789523970458>>
- Nivanaho, N. 2024. Suomalaisen peruskoulun yksityistäminen ja kaupallistaminen koulutusalan toimijoiden näkökulmasta. Väitöskirja, Turun yliopisto.
- Nyholm, I., Haveri, A., Airaksinen, J., Tiihonen, S. & Stenvall, J. 2016. Julkisen hallinnon rakenne ja hallinnon tasot. Teoksessa I. Nyholm, J. Stenvall, J. Airaksinen, E. Pekkola, A. Haveri, K. af Ursin & S. Tiihonen. Julkinen hallinto Suomessa. Helsinki: Tietosanoma, 105–196.
- Nyyssölä, K. & Honkasalo, R. 2013. Koulutuksen järjestäminen ja koulutuspoliittinen ohjaus maailman osaavimman kansan haasteena. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8.
- O’Cathain, A. 2016. Assessing the quality of mixed methods research: Toward a comprehensive framework. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 531–556. <<https://doi.org/10.4135/9781506335193>>
- OECD 2012a. Public and private schools: how management and funding relate to their socio-economic profile. OECD Publishing, Paris. <<https://doi.org/10.1787/9789264175006-en>>
- OECD 2012b. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris: OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>>
- OECD 2019. Under Pressure: The Squeezed Middle Class, OECD Publishing, Paris. <<https://doi.org/10.1787/689afed1-en>>
- OECD 2024. Education at a Glance 2024. OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, <<https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>>
- Oittinen, R. 2025. Nuorten eriytyvät arkitodellisuudet. Etnografinen tutkimus nuorten arjen eriytymisestä asumisessa, koulussa ja vapaa-ajan aktiviteeteissa. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Oittinen, R., Peltola, M. & Bernelius, V. 2022. ”Mä tunnistan kaltaiseni, kun mä nään sen” – Etnografinen tutkimus kaupunkikoulun oppilaiden arkitodellisuuksien eriytymisestä. Terra, 134 (1), 3–16. <<https://doi.org/10.30677/terra.108013>>
- Okkonen, V. 2017. Peruskouluja vastaan - yksityisoppikoulut ja yhteiskuntajärjestys 1966–1975. Väitöskirja, Turun yliopisto.
- Olssen, M., Codd, J. & O’Neill, A.-M. 2004. Discourses of choice, inequality and social diversity. Teoksessa M. Olssen, J. Codd & A.-M. O’Neill (toim.) Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy. SAGE Publications Ltd, 198–215. <<https://doi.org/10.4135/9781446221501>>
- Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. 2006. The Validity Issue in Mixed Research. Research in the Schools, 13 (1), 48–63.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>> (Luettu 20.10.2022.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022. Kohti laadukasta ja tasa-arvoista lähipalvelua ja lähikoulua. Oikeus oppia -ohjelman Koulutuksellisen tasa-arvon ja positiivisen erityiskohtelun edistämistoimia varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti 2022. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022: 30. <<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-792-5>>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2024. Opetus- ja koulutussanasto OKSA. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2024:13. <<https://www.oph.fi/fi/palvelut/opetus-ja-koulutussanasto-oksa>> (Luettu 24.2.2025.)
- Ouakrim-Soivio, N. & Hietala, R. 2016. Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä? *Kasvatus & Aika*, 10 (4), 79–96. <<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68698>>
- Ouakrim-Soivio, N., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., & Hildén, R. 2018. Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus*, 49 (5), 415–430.
- Ozga, J. & Jones, R. 2006. Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21 (1), 1–17. <<https://doi.org/10.1080/02680930500391462>>
- Palkoaho, M. 2023a. Helsinki pyrkii eroon koulushoppailusta järeillä keinoilla. *Helsingin sanomat*, 15.2.2023. <<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009394296.html>> (Luettu 26.9.2024.)
- Palkoaho, M. 2023b. Keravalla tehtiin ”rohkea” päätös: kaikki yläkoululaiset pian painotetussa opetuksessa. *Helsingin sanomat*, 18.2.2023. <<https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000009402573.html>> (Luettu 26.9.2024.)
- Pasu, T., Seppänen, P. & Kosunen, S. 2023. Painotetun opetuksen oppilasvalikointi Suomen kaupunkikouluissa: valintakriteerit ja ideaalioppilaan normi. *Hallinnon Tutkimus*, 42 (1), 38–55. <<https://doi.org/10.37450/ht.115579>>
- Pasu, T. & Seppänen, P. 2024. Peruskoulujen painotettu opetus paikallisissa opetussuunnitelmissa: Tuntijako, opetussisällöt ja oppilasvalikoinnin oikeutus. *Kasvatus & Aika*, 18 (3), 62–82. <<https://doi.org/10.33350/ka.140960>>
- Pasu, T., Suomi, J., Siipola, M., Koivuhovi, S. & Seppänen, P. (*arvioitavana*) Painotettu opetus suomalaiskaupunkien peruskouluverkoissa.
- Patomäki, H. 2007. Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot. Helsinki: WSOY.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* 108 (2), 128–139.
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R. & Kerr, S. 2009. School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform. *Journal of Public Economics*, 93, 965–973. <<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.04.006>>
- Peltola, M. 2014. Kunnollisia perheitä, maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 124. <<https://doi.org/10.57049/nts.290>>
- Peltola, M. 2021. Everyday consequences of selectiveness. Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education*, 42 (1), 97–112. <<https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1861930>>
- Peltola, M. 2024. Vertaissuhteet koulun arjessa: Ryhmärajoja, erottautumista ja hierarkioita. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus*. *Gaudeamus*, 111–131.
- PL 1998/628. Perusopetuslaki.
- Piopiunik, M. 2014. The effects of early tracking on student performance: Evidence from a school reform in Bavaria. *Economics of Education Review*, 42, 12–33. <<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.06.002>>
- Pitkänen, H. 2019. Arviointi, tieto ja hallinta: Peruskoulun paikallisen arvioinnin genealogia. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 50.
- Poikolainen, J. 2012. A Case Study of Parents’ School Choice Strategies in a Finnish Urban Context. *European Educational Research Journal*, 11 (1), 127–144. <<http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.1.127>>
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G. & Wigfall, V. 2003. *Education and the middle class*. Buckingham: Open University Press.

- Power, S., Whitty, G., Edwards, T. & Wigfall, V. 1998. Schools, Families and Academically Able Students: Contrasting Modes of Involvement in Secondary Education. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (2), 157–176. <<https://www.jstor.org/stable/1393065>>
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. 2014. Suomalainen maku – kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen. *Gaudeamus*.
- Pyhäältö, K., Soini, T. & Rauste-von Wright, M. 2005. Peruskoulu yhtenäistyy – Mitä tapahtuu opettajan toimintamalleille. *Didacta varia*, 10 (2), 61–76.
- Pynnönen, L., Kallo, J. & Silvennoinen, H. 2022. Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä. *Kasvatus*, 53 (4), 391–407. <<https://doi.org/10.33348/kvt.122496>>
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineessa. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Ramos Lobato, I. 2021. Koulut ja eriytyvä yhteiskuntakehitys kansainvälisessä valossa. Teoksessa V. Bernelius & H. Huilla (toim.) *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja, 2021:7. Valtioneuvosto, 96–104. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>>
- Rantala, J. & Ouakrim-Soivio, N. 2020. Historianopetuksen muutoksesta ja pysyvyydestä. *Kasvatus & Aika*, 14 (2), 5–8. <<https://doi.org/10.33350/ka.91311>>
- Rautopuro, J. & Juuti, K. (toim.) 2018. PISA pintaa syvemmältä. PISA 2015 Suomen pääraportti. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Rautopuro, J., Ouakrim-Soivio, N. & Välimaa, J. 2023. Peruskoulua oppimassa: Oppimistulosten arvioinnit koulutusta kehittämässä. *Kasvatus & Aika*, 17 (4), 5–22. <<https://doi.org/10.33350/ka.119753>>
- Raveaud, M. & van Zanten, A. 2007. Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22 (1), 107–124. <<https://doi.org/10.1080/02680930601065817>>
- REAL 2025. Oppilasryhmittely ja valinnaisuus: Seurantatutkimus Keravan painotuspoluista. Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimuskeskus, REAL. <<https://www.researchreal.fi/projekti/oppimisryhmittely-ja-valinnaisuus>>
- Reay, D. 2004. 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4), 431–444. <<https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>>
- Reay, D. 2009. Sociology, social class and education. Teoksessa W. M. Apple, S. J. Ball & A. L. Gandin (toim.) *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, 396–404.
- Reay, D. & Lucey, H. 2003. The Limits of 'Choice': Children and Inner City Schooling. *Sociology*, 37 (1), 121–142. <<https://doi.org/10.1177/0038038503037001389>>
- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 91–138.
- Rinne, R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikauskasvatus* 2/2003. Näkökulmia politiikkaan.
- Rinne, R. 2005. Peruskoulu, opettajat ja kamppailu älystä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 116–121.
- Rinne, R., Lempinen, S., Haltia, N. & Kaunisto, T. 2018. Tasa-arvo, koulutustutkimuksen merkitys ja ”totuuden jälkeinen maailma”: johdanto. Teoksessa R. Rinne, S. Lempinen, N. Haltia & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistuva koulu?* Kasvatusalan tutkimuksia, 78. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 9–26.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. *Opetushallitus* 2/96.

- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Ronkainen, P. 2012. Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämissporkkimus opettajayhteisössä. Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto
- Rontu, E. 2024. Arvot ja aatteellinen muutos koulutuspolitiikassa. *Kasvatus & Aika*, 18 (2), 40–62. <<https://doi.org/10.33350/ka.109509>>
- Saari, J., Inkinen, A. & Mikkonen, J. 2016. Korkeakoulutuksen alueellinen tasa-arvo ja segregatio. *Otus* 54/2016. <<https://drive.google.com/file/d/0B9L1fvjudy3Ga1F0Z1VTY3FHV0E/view>>
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö, A. & Viitala, M. 2019. OPS-työn askeleita. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Karvi.
- Sahlberg, P. 2009. Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan vuosi 2009–2010*. PS-kustannus, 13–56.
- Sahlstedt, H. 2015. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu: Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Salmela-Aro, K. & Chmielewski, A. K. 2019. Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Finnish Schools. Teoksessa L. Volante, S. Schnepf, J. Jerrim & D. Klinger (toim.) *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes*. Education Policy & Social Inequality, 4. Springer.
- Salminen, J. 2018. Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelmaosaaminen. Opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua. Väitöskirja, Turun yliopisto.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus*, 45 (4), 333–348.
- Sanaksenaho, S. 2006. Eriarvoisuus ja luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa. Bourideulainen näkökulma. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Sandberg, S. 2022. Kunta-valtiosuhteen ajankohtaiset trendit ja kehittämishankkeet Pohjoismaissa. Kuntaliiton julkaisusarja Uutta kunnista 4/2022. <<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023030329452>>
- Saporito, S. 2003. Private choices, public consequences: Magnet school choice and segregation by race and poverty. *Social problems*, 50 (2), 181–203. <<https://doi.org/10.1525/sp.2003.50.2.181>>
- Savage, M. 2015. *Social Class in the Twenty First Century*. Penguin.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. M. 1981. *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. Tokyo: Holt-Saunders Japan.
- Seppänen, P. 2003. Miten ja miksi kouluvalintapolitiikka tuli Suomen peruskouluun 1990-luvulla? Kouluvalinnat, lainsäädäntömuutokset sekä perustelut ja kritiikki kansainvälisessä valossa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 68 (2).
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. *Kasvatusalan tutkimuksia* 26. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L. & Haapakoski, K. 2019. Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84 (3), 332–339. <<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019061220179>>
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015a. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015b. Suomalainen lohkoutuva peruskoulu vanhempien näkemänä. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 511–529.
- Seppänen, P., Kosunen, S. & Rinne, R. 2018. Lohkoutuuko koulutuspolku, katoaako tasa-arvo. Teoksessa R. Rinne, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 65–91.

- Seppänen, P., Kosunen, S., Vartiainen, H. & Murto, V. 2015c. Oppilaiden kouluihin sijoittamisen politiikan oikeus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 153–200.
- Seppänen, P., Pasu, T. & Kosunen, S. 2023. Pupil Selection and Enrolment in Comprehensive Schools in Urban Finland. Teoksessa: M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) *Finland's Famous Education System - Unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer, 193–210.
- 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*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 23–58.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77 (1), 16–33.
- Siipola, M., Koivuhovi, S., Hübner, N., Pasu, T., Kesanto-Jokipolvi, H., Seppänen, P. & Vainikainen, M.-P. (*jätetty julkaistavaksi*) Ability grouping and students' well-being in schools.
- Siipola, M., Koivuhovi, S., Pasu, T., Vainikainen, M.-P., Nazeri, F., Rimpelä, A., Kesanto-Jokipolvi, H. & Seppänen, P. 2024. Painotetun opetuksen hyödyt jäävät oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta vähäisiksi Turussa. Turun kaupunkitutkimusohjelma. *Tutkimuskatsauksia* 6/2024. <[https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/tutkimuskatsauksia\\_6-2024.pdf](https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/tutkimuskatsauksia_6-2024.pdf)>
- Siipola, M., Koivuhovi, S., Seppänen, P., Nazeri, F., Rimpelä, A. & Vainikainen, M.-P. 2023. Osaaminen, kouluinto ja koulu-uupumus kaupunkikoulujen eriytyneissä oppilasryhmissä: Painotetun ja yleisopetuksen luokat Turussa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 33 (4), 124–142. <<https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202402052114>>
- Silmäri-Salo, S. 2015. Peruskoulun yläkouluvalinnat Turussa. Perheiden yläkouluvalintojen rakentuminen äitien puheissa ja toimissa. Väitöskirja, Turun yliopisto.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia* 73. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 11–36. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-94-3>>
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2018. Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 93–120.
- Silvennoinen, H., Kinnari, H. & Laalo, H. 2021. Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot ja niiden näkyvyys perusasteen ja toisen asteen koulutuspolitiikassa Suomessa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat. Kasvatussosiologian vuosikirja 3*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 245–281
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2015. Työväenluokan koulutusasenteet ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 437–467.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 325–369.
- Silvennoinen, H., Varjo, J. & Kalalahti, M. 2023. Koulutus suomalaisessa luokkatutkimuksessa. *Johdanto*. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Viikman (toim.) *Koulutus ja yhteiskuntaluokka*, 8–26. Tampere University Press. <<https://doi.org/10.61201/tup.865>>
- Simola, H. 2004. Kohti kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Esseitä*

- historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 115–138.
- Simola, H. 2023. Onko yhteisöllinen oppivelvollisuuskoulu mahdollinen? Koulutussosiologinen näkökulma. Rihveli, 2023 (2).
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. 2017. Dynamics in Education Politics. Understanding and explaining the Finnish case. Routledge. Taylor & Francis Group.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 87–121.
- Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. 2010. Vasten valtavirtaa – kontingenssi, polkuriippuvuus ja konvergenssi suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin kehityskulussa. Hallinnon Tutkimus, 29 (4), 285–302.
- Sivista 2025. Yksityisten peruskoulujen lapset tasavertaiseen asemaan - kotikuntakorvaus 100 prosenttiin. 3.1.2025. <<https://www.sivista.fi/uutiset/yksityisten-peruskoulujen-lapset-tasavertaiseen-asemaan-kotikuntakorvaus-100-prosenttiin/>> (Luettu 25.5.2025.)
- SiVM 3/1998, 28 §. Sivistysvaliokunnan mietintö. Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi. <[https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Documents/sivm\\_3+1998.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Documents/sivm_3+1998.pdf)>
- Skeggs, B. 2004. Class, Self, Culture. Lontoo: Routledge.
- Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2013. Monimenetelmätutkimus terveystieteissä. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 50, 512–521.
- Stenberg-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. 2016. What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students’ Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. Review of Educational Research, 86 (4), 849–899. <<https://doi.org/10.3102/0034654316675417>>
- Steiner-Khamsi, G. 2014. Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation, Asia Pacific Journal of Education, 34 (2), 153–167. <<https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649>>
- Suomen ympäristökeskus 2023. Elinympäristön tietopalvelu Liiteri. Ympäristörakenteen seurannan aineistot. <[https://www.syke.fi/FI/Palvelut/Elinympariston\\_tietopalvelu\\_Liiteri/Yhdyskuntarakenteen\\_seurannan\\_aineistot](https://www.syke.fi/FI/Palvelut/Elinympariston_tietopalvelu_Liiteri/Yhdyskuntarakenteen_seurannan_aineistot)> (Luettu 26.1.2025.)
- Suomen ympäristökeskus 2024. Tietosuojaohje Liiterin ja YKR-tietojen käytöstä ja julkaisemisesta. 19.8.2024. <<https://www.syke.fi/sites/default/files/documents/Liiteri-%20ja%20YKR-tietosuojaohje.pdf>> (Luettu 23.11.2024.)
- Suomi, H. 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi peusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- SVT 2022. Suomen virallinen tilasto. Väestörakenne 31.12.2021. <[https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_vaerak/statfin\\_vaerak\\_pxt\\_11ra.px/table/tableViewLayout1/](https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vaerak/statfin_vaerak_pxt_11ra.px/table/tableViewLayout1/)> (Luettu 12.9.2023.)
- Symonds, J. E. & Gorard, S. 2010. Death of mixed methods? Or the rebirth of research as a craft. Evaluation & Research in Education, 23 (2), 121–136. <<https://doi.org/10.1080/09500790.2010.483514>>
- Tammaru, T., Marcińczak, S., van Ham, M. & Musterd, S. 2016. Socio-Economic Segregation in European Capital Cities. Regions and cities, 89. London: Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9781315758879>>
- Taylor, C. 2002. Geography of the “new” education market. Aldershot: Ashgate.
- TENK 2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. <[https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)> (Luettu 24.2.2025.)

- Terwel, J. 2005. Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (6), 653–670. <<https://doi.org/10.1080/00220270500231850>>
- Thijs, A. & Akker, J. van den (toim.) 2009. Curriculum in development. Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Therborn, G. 2014. Eriarvoisuus tappaa. Suom. T. Henttonen. Tampere: Vastapaino.
- Thomas, D. R. 2006. A general inductive approach for qualitative data analysis. *American Journal of Evaluation*, 27 (2), 237–246. <<https://doi.org/10.1177/1098214005283748>>
- Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J. & Kosunen, S. (toim.) 2023. Finland's Famous Education System - Unvarnished Insights into Finnish Schooling. Springer. <<https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-19-8241-5>>
- Trevisan, F., Patrice R., Paul H. & Hegarty, P. 2021. "Psychologising Meritocracy: A Historical Account of Its Many Guises." *Theory & Psychology*, 32 (2), 221–242. <<https://doi.org/10.1177/09593543211057098>>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Törmälä, J. 2013. Suomen musiikkiluokkien historia – musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden ajalta. Kouvola.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C. <<https://www.utupub.fi/handle/10024/149687>>
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2023. Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana Perusopetuksen oppimistulosten pitkäjäsenarviointi 2018–2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, KARVI. <[https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_0123.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0123.pdf)>
- Ukkola, A. & Väättäinen, H. 2021. Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksessa – katsaus kansallisiin arvoiteihin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. KARVI. Tiivistelmät 16:2021. <[https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_T1621.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T1621.pdf)>
- Uusi Suomi 2016. Ministeri Grahn-Laasonen: ”Pääsykokeet eivät kuulu peruskouluun” <<https://www.uusisuomi.fi/uutiset/a/dc4ec7d0-185c-3874-b531-ee60be489e4>> (Luettu 13.6.2025.)
- Vaismoradi M., Turunen H. & Bondas T. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398–405. <<https://doi.org/10.1111/nhs.12048>>
- Valtioneuvosto 2023. Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. <<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>> (Luettu 20.7.2024.)
- Valtiovarainministeriö 2020. Kunnat käännekohdassa? Kuntien tilannekuva 2020. Valtiovarainministeriön julkaisuja 2020:13. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-367-065-5>> (Luettu 6.11.2024.)
- Vanhanen, S., Vainikainen, M.-P. & Mäkihonko, M. 2022. Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 32 (2). <[https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Vanhanen-NMI-Bulletin\\_2\\_2022.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Vanhanen-NMI-Bulletin_2_2022.pdf)>
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- 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. 2016. Koulumarkkinoiden valjastajat. *Kunta ja kouluvalinnan yhteiskunnallinen hinta. Yhteiskuntapolitiikka*, 81 (6), 645–655.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. 2022. Kansallisesta yhdenmukaisuudesta kunnallisiin perusopetuksen järjestämisen malleihin. *Focus Localis*, 49 (4).

- Varjo, J., Lundström, U. & Kalalahti, M. 2018. The governors of school markets? Local education authorities, school choice and equity in Finland and Sweden. *Research in Comparative and International Education*, 13 (4), 481–498. <<https://doi.org/10.1177/1745499918807038>>
- Vasantola, S. 2015. Opetusministeri Grahn-Laasonen puolustaa pääsykokeita peruskouluissa. Helsingin Sanomat, 13.8.2015. <<https://www.hs.fi/suomi/art-2000002844703.html>> (Luettu 13.6.2025.)
- Vears, D. F. & Gillam, L. 2022. Inductive content analysis: A guide for beginning qualitative researchers. *Focus on Health Professional Education: A Multi-Professional Journal*, 23 (1), 111–127. <<https://doi.org/10.11157/fohpe.v23i1.544>>
- Venäläinen, S., Saarinen, J. & Viitala, M. 2021. Näkökulmia OPS-arviointiin. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, KARVI, 26:2021. <[https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_2621.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2621.pdf)>
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Kotila, J., Lehtola, P., Nissinen, K., Puhakka, E., Pulkkinen, J., & Ström, A. 2020. Perustaidoista vauhtia koulutielelle. Neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS 2019 -tutkimus Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8473-1>>
- Vinovskis, M. A. 2015. Using knowledge of the past to improve education today: US education history and policy-making, *Paedagogica Historica*, 51 (1–2), 30–44. <<https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997758>>
- Vipunen 2023. Opetushallinnon tilastopalvelu. Esi- ja perusopetuksen järjestäjät kartalla. 20.9.2023. <<https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Koulutuksen-j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4--ja-oppilaitosverkko.aspx>> (Luettu 21.8.2024.)
- Virramäki, E., Valta-Hulkkonen, K. & Pellikka, A. 2024. Ajattelutaidot ja tiedon ulottuvuudet vuosiluokkien 7–9 maantiedon osaamistavoitteissa ja päättöarvioinnin kriteereissä. *Terra*, 136 (3) 133–151. <<https://doi.org/10.30677/terra.144616>>
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Vitikka, E. & Hurmerinta, E. 2011. Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset. Opetushallitus. 2011:4.
- Vitikka, E. & Rissanen, M. 2019. Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: University Press, 221–245.
- Volmari, S. 2024. Global Dynamics and Emerging Spaces: Expert Power, Policy Assemblages, and Evidence-based Policymaking in Nordic Education Reforms. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- VTV 2009. Valtiontalouden tarkastusvirasto. Perusopetuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmä. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomus 192/2009. Helsinki: Edita Prima Oy.
- VTV 2021. Valtiontalouden tarkastusvirasto. Tulevaisuuden osaamistarpeiden huomioiminen perusopetuksen ohjausjärjestelmässä. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 5/2021.
- West, A., Hind, A. & Pennell, H. 2004. School admission and ‘selection’ in comprehensive schools: policy and practice. *Oxford Review of Education*, 30 (3), 347–369. <<https://doi.org/10.1080/0305498042000260485>>
- West, A. & Nikolai, R. 2017. The Expansion of “Private” Schools in England, Sweden and Eastern Germany: A Comparative Perspective on Policy Development, Regulation, Policy Goals and Ideas. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 19 (5), 452–469. <<https://doi.org/10.1080/13876988.2016.1262549>>
- West, A. & Pennell, H. 1997. Educational Reform and School Choice in England and Wales. *Education Economics*, 5 (3), 285–305. <<https://doi.org/10.1080/09645299700000024>>

- Wilson, C., Janes, G. & Williams, J. 2022. Identity, positionality and reflexivity: relevance and application to research paramedics. *British Paramedic Journal*, 7 (2), 43–49. <<https://doi.org/10.29045/14784726.2022.09.7.2.43>>
- Wilson, D. & Bridge, G. 2019. School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 56 (15), 3198–3215. <<https://doi.org/10.1177/0042098019843481>>
- Whitley, R. & Grawford, M. 2005. Qualitative research in psychiatry. *Canadian Journal of Psychiatry*, 50 (2), 108–114. <<https://doi.org/10.1177/070674370505000206>>
- Whitty, G. 2011. Markkinalähtöisyys ja sen jälkeinen aika koulutuspolitiikassa. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen, M. Broberg. (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. Jyväskylän yliopistopaino, 23–43.
- Yang Hansen, K., Gustafsson, J.-E. & Rosén, M. 2014. School performance differences and policy variations in Finland, Norway and Sweden. Teoksessa: K. Yang Hansen, J.-E. Gustafsson, M. Rosén, S. Sulkunen, K. Nissinen, P. Kupari, R. F. Ólafsson, J. K. Björnsson, L. S. Grønmo, L. Rønberg & J. Mejdning (toim.) Northern Lights on TIMSS and PIRLS. Differences and similarities in the Nordic countries. *TemaNord*, 528, 25–47.
- Yip, S. Y. 2024. Positionality and reflexivity: negotiating insider-outsider positions within and across cultures. *International Journal of Research & Method in Education*, 47 (3), 222–232. <<https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2266375>>
- YvL 2014/1325. Yhdenvertaisuuslaki.
- van Zanten, A. 2013. A Good Match: Appraising Worth and Estimating Quality in School Choice. Teoksessa J. Beckert & C. Musselin (toim.) *Constructing Quality. The Classification of Goods in the Economy*. Oxford University Press. <<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199677573.003.0004>>
- Zancajo, A. 2019. Education Markets and Schools' Mechanisms of Exclusion: The Case of Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 27 (130). <<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4318>>
- Zimmer, R. 2003. A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Education Review*, 22 (3), 307–315. <[https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(02\)00055-9](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00055-9)>



**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

ISBN 978-952-02-0277-4 (PRINT)  
ISBN 978-952-02-0278-1 (PDF)  
ISSN 0082-6987 (Print)  
ISSN 2343-3191 (Online)