

**ARTIKKELI**

<https://doi.org/10.33350/ka.140960>

# Kaupunkikoulujen painotettu opetus paikallisissa opetussuunnitelmissa – Tuntijako, opetussisällöt ja oppilasvalikoinnin oikeutus

Terhi Pasu & Piia Seppänen

*Perusopetuksen lainsäädännössä oikeutus oppilasvalikoinnille peruskouluissa muodostuu silloin, kun opetus on painotetun opetussuunnitelman mukaista. Opetussuunnitelman perusteet puolestaan velvoittavat opetuksen järjestäjiä päättämään ja kuvaamaan paikallisessa opetussuunnitelmassaan painotetun opetuksen järjestämiseen liittyvät ratkaisut. Kansallista kokonaiskuvaa ei ole siitä, miten oppilaansa valikoiva painotettu opetus on kuntien ja koulujen opetussuunnitelmissa järjestetty. Tutkimme suurten suomalaiskaupunkien (n=12) ja niiden peruskoulujen opetussuunnitelmien kuvauksia painotetun opetuksen tuntimääristä, tuntijakokäytännöistä, opetuksen tavoitteista ja opetussisällöistä sekä siitä, miten opetussuunnitelmissa rakentuu oikeutus oppilasvalikointiin. Aineisto kerättiin julkisista internetlähteistä keväällä 2022 ja analysoitiin sisällönanalyysillä. Opetussuunnitelmissa painotettua opetusta kuvattiin järjestettävän tyypillisimmin valinnaisaineiden vuosiviikkotunneilla, mutta vaihtelevalla laajuudella. Painotetun opetuksen tavoitteena oli tyypillisesti yleisopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden syventäminen tai laajentaminen. Painotetun opetuksen opetussisällöissä korostuivat yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus sekä yksilöllisen osaamisen kehittäminen. Yhteisölliset tavoitteet kohdistuivat enimmäkseen painotusluokan sisälle, koulun painotusluokkien välille tai painotusluokkien ja koulun ulkopuolisten toimijoiden välille. Sen sijaan koulun painotusluokkien ja yleisopetuksen luokkien välistä yhteistyötä oli opetussuunnitelmissa kuvattu niukasti. Kaikissa paikallisissa opetussuunnitelmissa ei ollut lainkaan kuvauksia painotetun opetuksen sisällöistä, jolloin näissä ei rakennu oikeutusta oppilasvalikointiin opetuksen tavoitteiden kautta. Tutkimus herättelee pohtimaan oppilasvalikoinnin oikeutusta sekä tarvetta kansallisesti säänneltympään koulutuspolitiikkaan.*

## Johdanto

Suurten suomalaiskaupunkien peruskouluissa järjestetään oppilasvalikointiin kytkeytyvää painotettua opetusta useissa oppiaineissa (Seppänen ym., 2023), ja viime vuosina keskuste-

lu lehdissä ”painotusluokista” (esim. Palkoaho, 15.2.2023, 18.2.2023; Mansikka, 27.1.2023) on ollut vilkasta. Perusopetuslain (PL 1998/628, 28 §) mukaan painotetun opetuksen oppilaaksiotossa voidaan käyttää oppilaan taipumuksia osoittavaa koetta silloin, kun ”opetuksessa noudatetaan opetussuunnitelmaa, jossa painotetaan yhtä tai useampaa oppiainetta”. Painotetussa oppiaineessa opetuksen tavoitteet ovat ”yleensä korkeammat kuin valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet” (Opetushallitus, 2014, s. 55). Kansallinen normiohjaus<sup>1</sup> perusopetuksen järjestämisestä ja sisällöistä ei aseta yksityiskohtaisia linjauksia painotetun opetuksen järjestämiseksi. Opetuksen järjestäjä eli tyypillisimmin kunta voikin paikallisesti päättää, missä laajuudessa painotettua opetusta järjestetään, millä tavoin ja minkälaisilla oppilasvalintakriteereillä oppilaat otetaan painotettuun opetukseen (Pasu ym., 2023) ja mitkä ovat painotetun opetuksen järjestämisen yksityiskohdat esimerkiksi tuntijaon ja opetuksen tavoitteiden suhteen (Opetushallitus, 2014). Oppilaansa valikoiva painotettu opetus toimii usein kouluissa oppilasryhmittelyn perusteena niin, että painotettuun opetukseen valitut oppilaat muodostavat kaikki oppiaineet läpäisevän pysyvän opetusryhmänsä (mm. Simola ym., 2015; Kupiainen & Hotulainen, 2019; ks. myös Siipola ym., 2023). Painotetun opetuksen oppilasryhmittelyä ei määrittele lainsäädäntö tai muu koulutuksen ohjausmekanismi.

Opetushallituksen laatima perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kansallinen normi, jonka pohjalta laaditaan kunta- ja koulukohtaiset eli paikalliset opetussuunnitelmat. Kunnissa paikallinen opetussuunnitelma voidaan laatia koulujen yhteisenä, jolloin se koskee kaikkia saman opetuksen järjestäjän kouluja tai se voidaan laatia kokonaan tai osin koulukohtaisena, seudullisena tai jonkin muun käytännön mukaisesti. (Opetushallitus, 2014, s. 9–10.) Suurimmassa osassa kunnista paikallinen opetussuunnitelma on laadittu yhdistäen kunta- ja koulukohtaista käytäntöä siten, että tärkeimmät ohjeet opetuksen järjestämisestä on laadittu kuntatasolla ja joistain yksityiskohdista päättävät koulut (Halinen & Holappa, 2013, s. 47). Kansallista kokonaiskuvaa ei toistaiseksi ole siitä, miten oppilaansa valikoivan painotetun opetuksen järjestämistä on kuntien ja koulujen opetussuunnitelmissa kuvattu. Aiemmissä painotetun opetuksen oppilaita koskevissa tutkimuksissa (mm. Kosunen, 2012; Varjo ym., 2015; Kosunen ym., 2016; Koivuhovi, 2022; Kupiainen ym., 2022) painotettuun opetussuunnitelmaan on tyypillisesti viitattu tuntimäärien tai tuntijaon kautta: painotetussa opetuksessa jotain oppiainetta tai sisältöaluetta opiskellaan enemmän kuin mitä valtakunnallinen vähimmäistuntimäärä edellyttää.

Kuntien autonomia koulutuspoliittisessa päätöksenteossa, kuten oppilasvalikoinnin käytössä ja painotetun opetuksen järjestämisessä, on osa 1980-luvun lopulla alkanutta valtion hallinnon hajautusta ja koulutuksen valtiojohtoisen sääntelyn purkamista. Koulutuksen ohjausjärjestelmä paikallistui yhteiskunnallista ja alueellista tasa-arvoa tavoittelevasta keskusjohtoisesta normiohjauksesta kohti kunnallista itsehallintoa (Lahtinen & Lankinen, 2018; Ahonen, 2003). Samaan aikaan kansainvälisten esikuvien tapaan peruskouluja kannustettiin profiloitumaan ja kaupungit alkoivat tarjota perheille kouluvalintamahdollisuuksia (mm. Green ym., 1999; Whitty, 1999; Seppänen, 2006). Paikallistumisen on nähty johtaneen kuntien pirstaleisuuteen opetuksen järjestämisessä ja koulutuksen monimuotoistumiseen perinteisesti yhtenäisen kansallisen opetussuunnitelman sisällä (Varjo ym., 2018).

<sup>1</sup> Perusopetuksen järjestämistä koskevan kansallisen tason normiohjauksen muodostavat perusopetuslaki (PL 1998/628) ja -asetus (A 1998/852), valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (A 2012/422) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014).

Peruskoulujen painotettu opetus on osa laajempaa ylikansallista kouluvalintapolitiikkaa, jolla tarkoitetaan perheiden kouluvalintojen ohella koulujen oikeutta osittain valita oppilaansa (Seppänen, 2006, s. 3). Suomessa painotetun opetuksen luokat näyttäytyvät erityisesti keskiluokkaisten perheiden kouluvalintastrategiana (mm. Kosunen, 2016; Seppänen ym., 2012a). Kaupunkien ja koulujen toteuttama painotetun opetuksen oppilasvalikointi ja -ryhmittely (eli niin kutsuttu *luokkamuotoinen painotettu opetus*) on johtanut oppilaspuolelta eriytymiseen (mm. Seppänen ym., 2015a; Kosunen, 2016) ja sitä kautta koulujen ja luokkien väliseen sosioekonomiseen eriytymiseen (mm. Kosunen ym., 2016; Silvennoinen ym., 2015) sekä osaamistulosten eroihin (mm. Kupiainen & Hotulainen, 2019; Siipola ym., 2023).

Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten oppilasvalikointiin kytkeytyvän painotetun opetuksen järjestämistä on kuvattu suurten suomalaiskaupunkien ja niiden peruskoulujen paikallisissa kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa. Tutkimme siis sitä, miten ”painotettu opetussuunnitelma” on paikallisesti kuvattu, ja miten opetussuunnitelmissa rakentuu oikeutus painotetun opetuksen oppilasvalikointiin. Vastaamme kolmeen tutkimuskysymykseen: 1) Miten painotetun opetuksen järjestämistä kuvattiin kaupunkien ja koulujen paikallisissa opetussuunnitelmissa tuntimäärien ja tuntijakokäytäntöjen suhteen 2020-luvun alussa? 2) Mitkä tavoitteet tai opetussisällöt korostuivat yleisimpien painotusaineiden (musiikki, liikunta tai urheilu, kaksikielinen suomi–englanti, matematiikka tai matematiikka ja luonnontiede, kuvataide) opetusta kuvaavissa opetussuunnitelmissa? 3) Miten painotetun opetuksen järjestämistä kuvaavissa opetussuunnitelmateksteissä rakentuu oikeutus oppilasvalikointiin?

## **Yhtenäiskouluperiaate ja oppilasvalikoinnin oikeutus**

Suomalaisen ja laajemmin pohjoismaisen peruskoulujärjestelmän rakennusvaiheessa 1970-luvulla korostettiin laadukkaan ja tasa-arvoisen koulutuksen tavoitetta, johon pyrittiin julkisin varoin rahoitetulla yhtenäiskoulujärjestelmällä ilman oppilaiden valikointia, tasokursseja tai toisistaan poikkeavia opetuslinjoja (Rinne & Antikainen, 2012; Seppänen & Rinne, 2015). Kaikkien oppivelvollisten sijoittuminen yhdeksänvuotiseen peruskouluun lakkautti aiemman rinnakkaiskoulujärjestelmän, jossa oppilaat jakautuivat jo 11 vuoden iässä kykijensä mukaan pääsy- tai tasokokeilla eri koulumuotoihin eli oppi- tai kansakouluun (mm. Seppänen, 2006, s. 10, 58–59; Ahonen 2003, s. 102). Peruskoulu-uudistuksen taustalla vaikuttavista oikeudenmukaisuuden ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon pyrkimyksistä huolimatta (Ahonen, 2003) peruskoulun syntyvaiheesta alkaen sinne vakiintuivat soveltuvuuskoetta oppilaaksiotossaan käyttävät musiikkiluokat (Seppänen, 2006). Musiikkiluokkien perustaminen koulupiireihin nojaavassa peruskoulujärjestelmässä oli osa poliittisesti kiisteltäviä prosessia, jossa yksityiskoulut lakkautettiin tai liitettiin osaksi kunnallista peruskoulujärjestelmää (Seppänen & Rinne, 2015, s. 32–34).

Musiikkiluokilla opetus pohjasi 1960-luvulla Suomeen tuotuun unkarilaiseen musiikinopetusmenetelmään (Seppänen & Rinne, 2015, s. 34–35). Musiikin oppiaineeseen lisättiin muutamia oppitunteja (Kiiski & Törmälä, 2009, s. 79), ja opetus suunnattiin monipuolisten musiikkitehtävien kautta valikoituille ”musikaalisesti lahjakkaille oppilaille” (Vähälä, 1996, s. 24). Oppilasvalintaa ensimmäisiin ”tehostetun musiikinopetuksen ryhmiin” perusteltiin toiminnan alkuvaiheessa muun muassa hakijoiden määrällä (enemmän pyrkijöitä kuin oppilaspaikkoja) (Vähälä, 1996, s. 24) ja opetuksen tavoitteilla: valikoitu ja sen myötä homogeeninen oppilasryhmä helpottaisi yhtenäiseen tulokseen pääsemistä, jolloin opetuk-

sen tavoitteita musiikin oppiaineessa voitaisiin nostaa (Törmälä, 2013, s. 292). Vaikka peruskoululainsäädännössä 1980-luvulla ei ollut säädöstä oppilaiden valikointikäytännöistä (Seppänen, 2006, s. 62), soveltuvuuskokeita silti käytettiin musiikkiluokkien oppilasvalinnassa (Vähälä, 1996, s. 22–23).

Perusopetusta koskevan lainsäädännön uudistukset 1990-luvulla ja kuntien päätösvallan lisääntyminen perusopetuksen järjestämisessä kasvattivat oppilaansa valikoivien luokkien määrää kaupunkikouluissa, ja niiden oppisisällöt laajenivat taideaineista tietoaineisiin (Seppänen, 2006). Painotetun opetuksen oppilasvalikointiin oikeuttavien soveltuvuus- tai pääsykokeiden käyttö kirjattiin vuonna 1999 voimaan tulleeseen perusopetuslakiin (Seppänen & Rinne, 2015). Lakiin (PL 1998/628) lisättiin sivistysvaliokunnan aloitteesta (SiVM 3/1998, 28§) rajaus, jonka mukaan soveltuvuuskokeissa voidaan mitata ainoastaan hakijoiden ”taipumuksia” painotetun opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. Tosiasiassa kaupunkien ja koulujen oppilasvalikointidokumenttien kuvaukset osoittavat, että 2020-luvun alussa painotetun opetuksen oppilasvalinnassa käytetään taipumusten lisäksi myös esimerkiksi oppilaan osaamiseen, motivaatioon, ominaisuuksiin (esimerkiksi keskittymiskyky, tietty asenne tai käytös) tai maksullisissa harrastuksissa harjoitettuihin taitoihin perustuvia oppilasvalintakriteereitä (Pasu ym., 2023).

Painotetun opetuksen oppilasvalikointi saa oikeutuksensa perusopetuksen lainsäädännöstä (PL 1998/628, 28 §) painotetun opetussuunnitelman myötä. Painotetun opetuksen käsitettä sen sijaan ei ole perusopetuslakiin sisällytetty, ja käsitteellä voidaan tarkoittaa erilaisia toimintamuotoja opetuksen järjestämisessä. Painotetulla opetuksella voidaan viitata (i) painotetun opetussuunnitelman mukaiseen oppilaita valikoivaan painotettuun opetukseen<sup>2</sup>, jolloin tyypillisesti tämä on kasvatus- tai opetuslautakunnan asettama tehtävä, tai (ii) koulun omalla päätöksellä järjestettävään koulun ”sisäiseen” tai ”sisällölliseen” painotettuun opetukseen, joka toteutetaan valinnaisaineilla (ks. esim. Seppänen ym., 2012b; Varjo & Kalalahti, 2011; Varjo ym., 2015). Koulun sisäiseen painotukseen ei tyypillisesti käytetä erillistä oppilasvalintaa (ks. Pasu ym., 2023). Näistä painotetun opetuksen eri toimintamuodoista käytetään kaupunkien ja koulujen julkisissa dokumenteissa esimerkiksi ilmaisuja ”soveltuvuuskoepainotus” ja ”sisällöllinen painotus” (Helsingin kaupunki, 2024) tai ”kuntakohtainen” ja ”koulukohtainen” painotus (Kuopion kaupunki, 2024). Painotettua opetusta voidaan kouluissa järjestää valinnaisiin opintoihin eli taide- ja taitoaineiden valinnaisiin ja muihin valinnaisiin aineisiin osoitetuilla vuosiviikkotunneilla<sup>3</sup> (Opetushallitus, 2014) riippumatta siitä, onko painotettu opetus oppilasvalikointiin kytkeytyvää vai ”koulun sisäistä” painotusta. Oppilasvalikoinnin oikeutuksen ja oppilaiden yhdenvertaisuuden näkökulmasta kiintoisaa onkin juuri se, miten oppilasvalikointiin oikeuttavaa ”painotettua opetussuunnitelmaa” on kaupunkien ja koulujen opetussuunnitelmissa määritetty.

## Opetussuunnitelma osana koulutuksen ohjausjärjestelmää

Suomessa perusopetuksen järjestämistä kunnissa ohjataan kansallisella tasolla lakien, asetusten sekä niiden pohjalta laaditun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden avulla.

<sup>2</sup> Tästä käytetään nimitystä ”erikoisluokka” joissain kaupungeissa, kuten Oulussa, Turussa, Kouvossa ja Joensuussa.

<sup>3</sup> Yksi vuosiviikkotunti on 38 oppituntia koulun lukuvuoden aikana. Perusopetuksen (vuosiluokat 1–9) tuntijaossa taide- ja taitoaineiden valinnaisiin on osoitettu yhteensä 11 vuosiviikkotuntia ja muihin valinnaisiin aineisiin yhteensä yhdeksän vuosiviikkotuntia. (A 2012/422.)

Nämä yhdessä muodostavat keskeisen kansallisen normiohjauksen perusopetuksen järjestämiseksi ja ohjaavat paikallisten opetussuunnitelmien laadintaa. Lainsäädännössä ja asetussissa määritellään muun muassa perusopetuksen yleiset tavoitteet, kaikille yhteiset oppiaineet sekä niiden vähimmäistuntimäärät. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja puolestaan tarkentaa opetuksen keskeisiä periaatteita esimerkiksi oppimisympäristöjen, työtapojen, laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden, oppimisen arvioinnin sekä oppiainekohtaisten tavoitteiden ja niiden keskeisten sisältöjen osalta. (Saarinen ym., 2019, s. 21–22; Opetushallitus, 2014.)

Opetussuunnitelmaa osana perusopetuksen ohjausjärjestelmää on pidetty yhtenä tärkeimmistä koulutyötä ohjaavista asiakirjoista, mutta opetussuunnitelman yksiselitteinen tai tyhjentävä kuvaaminen on haastavaa käsitteen laajuuden ja opetussuunnitelmakentän moninaisuuden vuoksi (Gehrke ym., 1992; Vitikka, 2009; Salminen & Annevirta, 2014). Yksi mahdollinen tarkastelukulma opetussuunnitelman määrittelyyn on sen tulkinta eri tasoista rakentuvana järjestelmänä (Vitikka, 2009; Salminen, 2018; Thijs & van den Akker, 2009). Thijsin ja van den Akkerin (2009, s. 9–10) esittämän tasomallin mukaan opetussuunnitelmajärjestelmä rakentuu viidestä toisiinsa vaikuttavasta tasosta: kansainvälinen (supra), kansallinen (makro), paikallinen (meso), luokka (mikro) sekä oppilas (nano). Vaikka suomalainen opetussuunnitelmajärjestelmä nojaa varsin vahvasti makro- (kansallinen) ja mesotason (paikallinen) opetussuunnitelmiin (Salminen & Annevirta, 2014), on kansainvälisillä koulutuspoliittisilla reformeilla ja suuntauksilla yhteys kansalliseen koulutussuunnitteluun ja päätöksentekoon (Silvennoinen ym., 2021; Vitikka & Hurmerinta, 2011; ks. myös Salminen, 2018; Ozga & Jones, 2006). Esimerkiksi Euroopan unionin neuvoston vuonna 2006 julkaisemat suositukset elinikäisen oppimisen avaintaidoista<sup>4</sup> on huomioitu Suomessa viimeksi vuonna 2014 uudistuneen opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa (VTV, 2021; Silvennoinen ym., 2021).

Suomessa noin kymmenen vuoden välein uudistettava perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja toimii viitekehyksenä tai pohjana kuntien paikallisessa opetussuunnitelmatyössä. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta opetuksen järjestäjä eli tyyppillisimmin kunta laatii oman paikallisen opetussuunnitelmansa eli niin kutsutun ”kunta-kohtaisen” opetussuunnitelman, jossa täsmennetään opetussuunnitelman perusteissa tehtyjä linjauksia. (Vitikka & Rissanen, 2019.) Kansallinen opetussuunnitelma voidaan nähdä normatiivisena, juridis-hallinnollisena perusopetuksen ohjausvälineenä, paikallinen opetussuunnitelma taas enemmän toiminnallisena ja opettajan työtä ohjaavana pedagogisena asiakirjana (Vitikka, 2009; Salminen, 2018). Kansallisella ja paikallisella tasolla laaditut ja erilaista tehtävää toteuttavat opetussuunnitelma-asiakirjat pyrkivät varmistamaan sekä kansallisesti yhtenäisen että omaleimaisen ja paikalliset tarpeet täyttävän perusopetuksen (Salminen & Annevirta, 2014). Toisaalta paikallinen päätösvalta opetussuunnitelmallisissa käytännöissä johtaa siihen, että opetussuunnitelmat ovat erilaisia kuntien välillä, mutta myös kuntien sisällä koulujen välillä (Vitikka & Rissanen, 2019).

Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat opetuksen järjestäjää päättämään ja kuvaamaan paikallisessa opetussuunnitelmassaan esimerkiksi siitä, ”miten painotus näkyy tunti- jaossa sekä opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä” (Opetushallitus, 2014, s. 13). Opetuksen järjestäjä voi kuitenkin päättää opetussuunnitelmaan sisältyvien ratkaisujen, kuten painote-

---

<sup>4</sup> Eurooppalainen elinikäisen oppimisen viitekehys sisältää kahdeksan avaintaitoa: lukutaito, monikielintaito, matemaattiset, luonnontieteelliset ja teknologiset taidot, digitaaliset taidot, henkilökohtaiset, sosiaaliset ja oppimistaidot, kansalaistaidot, yrittäjyystaidot sekä kulttuuritietoisuuteen ja kulttuurin ilmaisumuotoihin liittyvät taidot (Opetushallitus, 2023).

tun opetuksen järjestämiseen liittyvien yksityiskohtien, delegoinnista kouluille (Opetushallitus, 2014, s. 11). Kuntien paikallisissa opetussuunnitelmissa onkin tyypillisesti kuntakohmainen eli kaikkia kunnan kouluja koskeva osa sekä koulukohtaisia osia, jotka koulut laativat itse (Salminen & Annevirta, 2014, s. 334; Vitikka & Rissanen, 2019, s. 224). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme paikallisella eli mesotasolla laadittuja opetussuunnitelmia, koska kansallisella tasolla opetussuunnitelman perusteissa ei säädetä yksityiskohtaisesti painotetun opetuksen järjestämistä. Tutkimuksemme kohdistuu etukäteen kirjoitettuihin formaaleihin suunnitelmiin opetuksen tarkoituksesta tai tavoitteista (ks. Vitikka, 2009, s. 52). Tutkimuksen ulkopuolelle jää siis toimeenpantu eli opettajien tulkitsema ja kouluarjessa toteuttama opetussuunnitelma (ks. Stein ym., 2007; Salminen, 2018).

### Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksen aineistona käytetään Suomen suurimpien<sup>5</sup> kaupunkien (n=12) ja niiden yleisimpiä painotusaineita<sup>6</sup> järjestävien peruskoulujen (n=132) paikallisia kirjoitettuja opetussuunnitelmia niiltä osin kuin niissä kuvataan painotetun opetuksen järjestämistä. Aineistona ovat siis sekä kunta- että koulukohtaiset opetussuunnitelmat, joista käytämme jatkossa yleistermiä ”paikallinen opetussuunnitelma”. Opetussuunnitelmissa tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudet, sillä ne kytkeytyvät kaikkien oppiaineiden opetukseen (ks. Opetushallitus, 2014), eivätkä ne näin ollen kuvaa pelkästään painotettuun opetukseen suunniteltuja sisältöjä. Menetelmällisenä lähestymistapana on dokumenttianalyysi (Bowen, 2009). Aineisto kerättiin julkisista internetlähteistä keväällä 2022 osana Turun yliopistossa toteutettua Lähikouluperiaatteen toteutumisen perusopetuksessa -tutkimushanketta (01–06/2022), jota opetus- ja kulttuuriministeriö rahoitti perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelmassa Oikeus oppia (2020–2022).

Aineistonkeruuvaiheen alussa ensimmäinen tutkija perehtyi paikallisiin opetussuunnitelmiin ja paikansi niistä tutkimuskysymysten kannalta olennaiset osiot eli ne tekstit, listaukset tai taulukot, joissa kuvattiin painotetun opetuksen tuntimääriä, tuntijakokäytäntöjä, opetuksen tavoitteita tai opetussisältöjä. Analyysiyksikkönä toimi sana, virke tai laajempi asiakokonaisuus.

Painotetun opetuksen laajuutta eli tuntimääriä sekä tuntijakoa (1. tutkimuskysymys) kuvaava aineisto kirjattiin kaupungeittain ja kouluittain Excel-taulukkoon. Painotetun opetuksen tuntimääriä verrattiin kunkin koulun yleisopetuksen tuntijakoon, ja näin kuvattiin, kuinka paljon painotettuun opetukseen sijoitettiin yleisopetuksen oppimäärää laajentavia vuosiviikkotunteja. Tavoitteena oli muodostaa yleiskuva siitä, miten opetussuunnitelmissa painotetun opetuksen järjestämistä kuvataan tuntimäärien suhteen ja millaista vaihtelua tuntimäärissä ilmenee. Yksittäisten koulujen painotetun opetuksen tuntimääriä ei raportoida.

<sup>5</sup> Väestömäärältään Suomen 12 suurinta kaupunkia ovat Helsinki, Espoo, Tampere, Vantaa, Oulu, Turku, Jyväskylä, Kuopio, Lahti, Pori, Kouvola ja Joensuu. Kaupunkien väestömäärä vaihteli välillä 664 028 (Helsinki) ja 77 513 (Joensuu) kattaen noin 45 prosenttia koko Suomen väestömäärästä vuonna 2022. (SVT, 2022.)

<sup>6</sup> Suomen 12 suurimmassa kaupungissa 2020-luvun alussa yleisimmin järjestetyt oppilaansa valikoivat painotusaineet olivat musiikki (12 kaupunkia), liikunta tai urheilu (11 kaupunkia), kaksikielinen suomi–englanti tai englantipainotteinen opetus (11 kaupunkia), matematiikka tai matematiikka ja luonnontiede (yhdeksän kaupunkia) sekä kuvataide (kahdeksan kaupunkia) (Seppänen ym., 2023).

Painotetun opetuksen tavoitteita ja opetussisältöjä kuvaavaa aineistoa analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aluksi opetussuunnitelmista poimittuja painotetun opetuksen tavoite- ja sisältökuvauksia verrattiin kunkin kaupungin tai koulun yleisopetuksen opetussuunnitelmaan. Tarkempaan analyysiin valittiin ne painotettua opetusta koskevat tekstit, joita yleisopetuksen opetussuunnitelmassa ei kunkin oppiaineen kohdalla ollut. Tällä pysyimme tarkastelemaan sitä, minkälaisissa sisällöissä nimenomaan painotettu opetus oli suunniteltu toteutettavaksi (2. tutkimuskysymys).

Painotetun opetuksen tavoitteita ja sisältöjä kuvaavat analyysiyksiköt pelkistettiin ja samansisältöiset ilmaukset luokiteltiin ryhmiin ensin painotusaineittain ja seuraavassa vaiheessa painotusaineet yhdistäen laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Analyysin viimeisessä vaiheessa painotetussa opetuksessa korostuvista tavoitteista ja opetussisällöistä muodostettiin pääkategoriat, jotka nimettiin otsikoilla ”Yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus” ja ”Yksilöllisen osaamisen kehittäminen”. Aineiston analyysissa on siis yhdistetty eri painotusaineiden tavoitteita ja sisältöjä samankaltaisuuksien perusteella, mutta raportoimme havainnoista myös painotusainekohtaisesti. Liikunnan ja urheilun painotetun opetuksen opetussuunnitelmissa kuvattiin lisäksi sellaisia tavoitteita ja opetussisältöjä, joita ei ollut mielekästä luokitella edellä mainittuihin pääkategorioihin. Nämä liikunnan ja urheilun sisällöt jätimme pääkategorioiden ulkopuolelle ja kuvaamme sisällöt tulososiossa erikseen. Lopuksi koko aineistoa ja tehtyjä analyyseja luettiin ja tulkittiin siitä näkökulmasta, miten painotetun opetuksen järjestämistä kuvaavissa opetussuunnitelmateksteissä rakentuu oikeutus oppilasvalintaan (3. tutkimuskysymys).

Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja vastasi aineiston analyysin toteuttamisesta, ja molemmat kirjoittajat tutkimuksen suunnittelusta ja tulosten tulkinnasta. Tutkijat kävivät keskustelua aineistonkeruun ja analyysin eri vaiheissa.

## **Tulokset**

### *Painotetun opetuksen tuntimäärät ja tuntijakokäytännöt paikallisissa opetussuunnitelmissa*

Painotettua opetusta järjestettiin opetussuunnitelmien mukaan enimmäkseen valinnaisaineiden vuosiviikkotunneilla. Painotetun oppiaineen yleisopetusta laajempi tuntimäärä otettiin siis tyypillisesti osin tai kokonaan taide- ja taitoaineiden valinnaisiin ja/tai muihin valinnaisiin aineisiin osoitetuista tunneista. Erityisesti kielipainotteista opetusta järjestettiin opetussuunnitelmien mukaan myös oppiaineiden tuntimuutoksilla esimerkiksi siirtämällä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tunteja kohdekielen eli englannin opintoihin sekä muiden oppiaineiden avulla opiskelemalla eri oppiaineiden opetussisältöjä sekä kohdekielellä että suomeksi. Valinnaisuuden tai erilaisten oppituntimuutosten avulla järjestetty painotettu opetus ei muuttanut painotetun opetuksen oppilaiden viikoittaista kokonaistuntimäärää suhteessa yleisopetuksen tuntijakoon.

Opetussuunnitelmissa painotettua opetusta kuvattiin järjestettävän myös viikoittaisen kokonaistuntimäärän ylittävänä tunteina. Tällöin painotetun opetuksen tuntijaossa oppilaiden viikoittainen kokonaistuntimäärä oli suurempi (tyypillisimmin 1–2 vuosiviikkotuntia) suhteessa koulun yleisopetuksen oppilaiden tuntijakoon yhden tai useamman vuosiluokan ajan. Muutamissa kaupungeissa (Espoo, Turku, Kuopio) perusopetuksen tuntijakoon oli puolestaan lisätty koko kaupunkia koskevia valtakunnallisen vähimmäistuntimäärän ylittäviä vuosiviikkotunteja. Nämä kaupungin lisätunnit (3–4 vuosiviikkotuntia perusopetuksen aikana) sijoitettiin koulujen omalla päätöksellä eri oppiaineisiin, ja niitä käytettiin myös painotetun opetuksen järjestämiseen.

Tyypillisimmin painotetun oppiaineen opetukseen sijoitettiin lukuvuodessa 1–3 viikoittais- ta lisäoppituntia suhteessa yleisopetuksen tuntijakoon. Eroja opetussuunnitelmissa muodostui kuitenkin siinä, kuinka paljon painotetun oppiaineen opiskeluun sijoitettiin lisäoppitunteja vuosiluokkien 1–6, 7–9 tai koko perusopetuksen (vuosiluokat 1–9) aikana. Vähimmäisl- lään painotetun oppiaineen opetukseen sijoitettiin vuosiluokilla 7–9 vain yksi viikoittainen lisäoppitunti yhden lukuvuoden ajaksi, ja tällöin painotetun opetuksen tuntijakoon jäi vuosiviikkotunteja käytettäväksi muuhun valinnaisuuteen. Matematiikan sekä jossain määrin matematiikan ja luonnontieteen painotetussa opetuksessa vain yhden tai muutaman viikoit- taisen oppitunnin lisäys oli tyypillisempää verrattuna taide- ja taitoaineen painotukseen. Tämä voi selittyä oppiaineiden vähimmäistuntimäärien erolla: matematiikkaa opiskellaan vuosiluokilla 7–9 valtakunnallisen tuntijaon mukaan yhteensä 11 vuosiviikkotuntia, kun esimerkiksi musiikkia tai kuvataidetta kutakin vain kaksi vuosiviikkotuntia (A 2012/422).

Enimmillään painotetun oppiaineen opetukseen sijoitettiin jopa 4–6 viikoittaista lisäop- pituntia koko yläkoulun ajan. Opetuksen järjestämiseen käytettiin tällöin kaikki valinnaisiin opintoihin osoitetut vuosiviikkotunnit ja usein myös kokonaistuntimäärän ylittäviä tunteja. Tätä tuntijakokäytäntöä käytettiin erityisesti taide- ja taitoainepainotuksissa. Tuntijako mahdollisti painotetun opetuksen oppilaille runsaasti painotusaineen opiskelua, mutta samalla vähensi muuta valinnaisuutta tai esti sen kokonaan. Myös kielipainotteisessa ope- tuksessa A1-kielen eli englannin oppitunteja lisättiin tuntijakoon paikoin useita. Kielipai- notteiseen opetukseen liittyvien tunti muutosten vuoksi ja siksi, että kohdekieltä opiskeltiin muiden oppiaineiden tunneilla, tuntijakoon tyypillisesti jäi vuosiviikkotunteja käytettäväksi muuhun valinnaisuuteen.

Yhteenvedona painotetun opetuksen tuntimääristä ja tuntijakokäytännöistä voidaan tode- ta, että opetussuunnitelmissa oli eroja ainakin siinä, käytettiinkö painotetun opetuksen jär- jestämiseen valinnaisiin opintoihin osoitetut vuosiviikkotunnit kokonaan, osittain vai ei ollenkaan, resursoitiinko painotetun opetuksen järjestämiseen kokonaistuntimäärän ylittä- viä tunteja suhteessa yleisopetuksen tuntijakoon ja siinä, kuinka paljon painotetun oppiai- neen opetukseen ylipäättään sijoitettiin lisäoppitunteja suhteessa yleisopetuksen tuntijakoon. Lisäoppituntien määrä vaihteli opetussuunnitelmissa painotusaineiden välillä ja erityisesti silloin, kun huomioitiin useampi vuosiluokka tai perusopetus kokonaisuudessaan.

### *Painotetun opetuksen tavoitteet ja opetussisällöt*

Painotetun opetuksen tavoitteita ja opetussisältöjä kuvaavissa opetussuunnitelmateksteissä korostuivat sekä yhteisölliset että yksilölliset sisällöt. Yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus -kokonaisuuteen luokitellut painotetun opetuksen tavoite- ja sisältömaininnat opetussuunni- telmissa liittyivät eri toimijoiden väliseen yhteistyöhön ja yhteistyöverkostojen hyödyntä- miseen sekä vuorovaikutustilanteisiin, kommunikointiin ja yhdessä oppimiseen tai ryhmäs- sä työskentelyyn jonkin yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Näitä toteutettiin sekä koulun ulkopuolella että koulun sisällä. Yksilöön liittyvät tavoitteet ja opetussisällöt opetussuunni- telmissa tähtäsivät puolestaan oppilaan osaamisen kehittämiseen erityisesti painotetun oppiaineen kannalta olennaisissa sisällöissä. Näitä olivat esimerkiksi musiikkipainotukses- sa nuotinlukutaidon kehittäminen tai matematiikassa ongelmanratkaisutaitojen ja loogisen päättelykyvyn kehittäminen. Kuvioon 1 on tiivistetty aineiston analyysin perusteella muo- dostetut pääkategoriat eli ”Yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus” ja ”Yksilöllisen osaami- sen kehittäminen” sekä näihin sisällytetyt painotetun opetuksen tavoitteet ja opetussisällöt opetussuunnitelmissa.



### Yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus

- Yhteistyö (koulun ulkopuoliset toimijat, yhteistyö kotien kanssa)
- Yhteistoiminnallisuus koulun ja painotusluokan sisällä (projektityöskentely, esiintymiset, yhteissoitto- ja laulu)
- Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot (viestintätilanteet, vuorovaikutus)

### Yksilöllisen osaamisen kehittäminen

- Tiedot (mm. musiikin teoria, musiikki- tai kuvakulttuurit, tyyllisuunnat ja aikakaudet, kielitietoisuus ja kulttuuri)
- Taidot (mm. soitto- ja laulutaito, moniäänisyys, menetelmä- ja tekniikkaosaaminen, liikunnallisten taidot, lajiosaaminen, käsiteosaaminen, ongelmanratkaisu- ja päättelytaidot, sujuva kielitaito, kaksikielisyys, kommunikatiivinen kielellinen osaaminen)
- Luovuus ja luova tuottaminen
- Ilmaisu- ja ajattelutaidot
- Jatko-opinnoissa tarvittava osaaminen

*Kuvio 1. Paikallisissa opetussuunnitelmissa korostuvat tavoitteet ja opetussisällöt yleisimmin järjestetyissä painotusaineissa.*

Yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa korostui etenkin liikunnan tai urheilun ja musiikin painotettua opetusta kuvaavissa opetussuunnitelmissa. Liikunnan ja urheilun painotetun opetuksen opetussisällöistä vastaa osin Suomen olympiakomitea (ks. Suomen olympiakomitea, 2022) ja toiminta perustuu vahvaan koulu-, lajiliitto- ja seurayhteistyöhön. Yhteistyöllä pyrittiin muun muassa valmennuksellisiin sisältöihin, monipuolisuuteen sekä liikunnan yleis- ja lajitaitojen vahvistamiseen. Seurayhteistyön avulla oppilaille järjestettiin myös harjoitteluun liittyviä opetussisältöjä, kuten aamu- tai iltapäiväharjoituksia.

Musiikin painotuksessa koulun ulkopuolisina yhteistyötahoina mainittiin erityisesti musiikkiopistot, joiden opettajat osittain vastasivat soitonopetukseen liittyvistä opetussisällöistä. Lisäksi musiikkiluokkien opetussisältöihin kuuluivat oppilaan soitto- ja lauluopinto- ja tukevia ja taiteen perusopetukseen kuuluvia musiikin perusteiden (MuPe) tai musiikin hahmottamisen (MuHa) -kurssekokonaisuuksia, joita järjestettiin yhteistyössä musiikkiopistojen kanssa. Urheilu- tai musiikkiluokkien yhteistyötahoja kuvaavissa opetussuunnitelmatksteissä ei ilmennyt, onko kyseessä oppilaalle maksuton toiminta:

*Mahdollisuuksien mukaan oppilas valitsee itselleen oman soittimen, jonka opetuksesta vastaa joko musiikkiopisto tai koululle hankittu soitonopettaja. (musiikkipainotus)*

*Koulun tarjoama oma perustoiminta on samaa kaikille, mutta koulupäivän yhteyteen on järjestetty erityisjärjestelyin myös ylimääräistä valmennustoimintaa yhteistyössä lajiliittojen ja seurojen kanssa. Koulun valmennustoimintaan osallistuu kaikkiaan n. 20 valmentajaa. (urheilupainotus)*

Kielipainotteisen opetuksen opetussuunnitelmissa oli muista painotusaineista poiketen useita mainintoja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, erityisesti alakoulussa. Yhteistyöl-

lä kuvattiin tuettavan kohdekielen oppimista ja laajemminkin kielikasvatusta. Koulut ovat velvoitettuja toimimaan yhteistyössä kotien kanssa (ks. Opetushallitus, 2014, s. 14), mutta painotetun opetuksen kontekstissa kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvien mainintojen esiintyminen vain kielipainotteisen opetuksen opetussuunnitelmissa antaa viitteitä siitä, että kieliluokalla opiskelu vaatii koko perheeltä erityistä sitoutumista lapsen koulunkäyntiin. Paikoin opetussuunnitelmissa edellytettiin koulutyöhön panostamista koulun ulkopuolella ja ilmaistiin huoltajien tuen tärkeys. 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)*

Opetussuunnitelmissa koulun sisäinen yhteistyö ilmeni painotetun opetuksen tavoite- ja opetussisällöissä erityisesti painotusluokkien välisenä toimintana ja se korostui musiikin ja kuvataiteen painotuksissa. Musiikkiluokkien opetussisältöihin kuului olennaisena osana ”yhteismusisointi” orkestereissa, kuoroissa tai soitinryhmissä, joita muodostettiin oman luokan lisäksi koko koulun musiikkiluokkien oppilaista. Musiikki- tai kuvataideluokkien kuvattiin olevan esillä sekä koulussa että koulun ulkopuolella esimerkiksi yhteisten esiintymisten tai näyttelyiden järjestämisen kautta. Vaikka paikoin painotusluokkatoiminnalla kuvattiin tuettavan ”koko koulun yhteishenkeä sekä eri-ikäisten ja erilaisten ihmisten kohtaamista kouluyhteisössä”, opetussuunnitelmissa oli kuvattu varsin vähän sellaisia tavoitteita tai opetussisältöjä, jotka liittyivät koulun painotusluokkien ja yleisopetuksen luokkien väliseen yhteistyöhön.

Painotetun opetuksen tavoite- ja opetussisältömaininnoissa korostui lisäksi painotusluokan sisäinen yhteistyö. Luokan yhteisellä tekemisellä tai projekti- ja ryhmätyöskentelyllä pyrittiin muun muassa kehittämään oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä tukemaan luokan sisäistä yhteishenkeä tai ilmapiiriä. Matematiikan tai matematiikan ja luonnontieteen painotetussa opetuksessa luokan sisäiseen yhteistyöhön tai yhteistoiminnallisuuden liittyviä mainintoja oli painotusaineista vähiten johtuen ehkä siitä, että tämän painotusaineen kohdalla opetuksen tavoite- ja sisältömaininnat kohdistuivat enimmäkseen yksilölliseen osaamiseen ja painotusaineen kannalta olennaisten taitojen kehittämiseen. Opetussuunnitelmien kuvaukset painotusluokkien ”esillä olemisesta” kouluarjessa sekä painotusluokan sisäiseen yhteistyöhön liittyvät tavoitteet ja opetussisällöt tukevat toki kyseisen luokan yhteishenkeä ja oppilaiden osallisuuden kokemuksia, mutta ovat samalla koko kouluyhteisön kannalta ristiriitaisia. Painotusluokkien ”eriytyminen” omaksi ryhmäkseen tai ”kiinteän opetusryhmän” tukemiseen liittyvät tavoitteet opetussuunnitelmissa korostavat painotusluokan ”muilta suljettua” luonnetta.

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

*Kuvataiteen painotettu opetus tarjoaa oppilaille taiteellisen työyhteisön, joka koko yläasteen ajan säilyy yhtenäisenä ryhmänä kuvataiteen opinnoissa. Yhteisöllisyys, vertaisarviointi ja yhdessä oppiminen korostuvat. Tavoitteena on kokeilemiseen kannustava ilmapiiri, jossa on turvallista myös epäonnistua.* (kuvataidepainotus)

Koulun sisällä oppiainerajat ylittävää yhteistyötä eli painotetun oppiaineen integrointia muihin oppiaineisiin kuvattiin erityisesti kielipainotteisen opetuksen opetussuunnitelmissa, sillä kohdekieltä opittiin tyypillisesti muiden oppiaineiden ja niiden tavoitteiden ja sisältöjen avulla. Myös matematiikan ja luonnontieteen painotetun opetuksen toteutumista kuvattiin opetussuunnitelmissa useiden eri oppiaineiden tai kurssien (matematiikka, ympäristöoppi, fysiikka, kemia, maantieto, biologia, teknologia, tietotekniikka, robotiikka) avulla. Puolestaan taide- ja taitoainepainotuksissa ja matematiikan painotetussa opetuksessa oppiainerajat ylittävää yhteistyötä kuvattiin verrattain vähän. Musiikin painotetun opetuksen opetussuunnitelmissa oppiaineiden välistä yhteistyötä kuvattiin toteutettavan ”mahdollisuuksien mukaan” tai yhteistyötä ”voidaan tehdä”, mutta tarkempia kuvauksia näistä ei aina ollut opetussuunnitelmiin kirjattu.

Painotettua opetusta kuvaavissa opetussuunnitelmateksteissä korostuivat myös yksilöllisen osaamisen kehittämiseen tähtäävät sisällöt, jotka liittyvät painotetun oppiaineen kannalta olennaisiin asioihin. Liikunnan tai urheilun painotetussa opetuksessa näitä olivat oppilaan liikunnallisen perusosaamisen syventäminen, lajitaitojen kehittäminen valmennustoiminnan, monipuolisten lajiharjoitteiden ja aamu-/lisäharjoitusten avulla sekä omassa lajissa että uusiin lajeihin tutustumisen kautta. Lisäksi liikunta- tai urheiluluokkien opetussisällöissä korostettiin oppilaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen osaamisen kehittämistä osana urheilijaksi kasvamista.

Kuvataiteessa oppilaan osaamista kehitettiin erilaisten kuvataiteen tekniikoiden ja menetelmien avulla sekä erityisesti tuettiin oppilaan ilmaisu- ja ajattelutaitojen kehittymistä. Ajattelutaitojen kehittäminen korostui myös matematiikan painotetussa opetuksessa, jossa syvennettiin erilaisin opetussisällöin oppilaan matemaattista ajattelua, päättelykykyä sekä ongelmanratkaisutaitoja. Näiden lisäksi matematiikan painotetussa opetuksessa korostuivat matematiikan käsitteiden osaaminen sekä jatko-oppinnoissa tarvittavan osaamisen kehittäminen. Matematiikan ja luonnontieteen painotetussa opetuksessa yllä olevaan matemaattiseen osaamiseen liitettiin luonnontieteellisen osaamisen kehittäminen.

Kaksikielisen opetuksen tavoitteet ja opetussisällöt korostivat hyvän ja monipuolisen kielitaidon saavuttamista. Tämä näkyi luku- ja kirjoitustaitoon, kielioppiin, sanastoon, ymmärtämiseen sekä kuunteluun liittyvissä opetussisällöissä. Kaksikielisen opetuksen opetussuunnitelmissa korostettiin erityisesti vieraan kielen kommunikatiivisten taitojen kehittymistä.

Musiikin painotetun opetuksen tavoite- ja opetussisältökuvauksissa korostuivat oppilaan musiikillinen osaaminen ja ”musiikkitietous”, johon sisältyivät musiikkikulttuurit, aikakaudet ja tyylilajit, nuottikuva ja musiikin merkintätavat, musiikin kuuntelu sekä musiikin teoria. Musiikin opetussisällöissä korostuivat myös oppilaan soitto- ja laulutaidon kehittäminen monipuolisen ohjelmiston ja ”musisoiminnan” kautta sekä musiikilliseen luovaan tuottamiseen liittyvät opetussisällöt, kuten säveltäminen ja improvisointi.

Liikunnan ja urheilun painotetun opetuksen opetussuunnitelmissa kuvattiin lisäksi sisältöjä, joita ei ollut mielekästä luokitella tässä tulososiossa esitettyihin kahteen pääluokkaan. Tällaisia sisältöjä olivat urheilun ja koulunkäynnin yhdistämiseen, urheilijan arkeen sekä urheilijan hyvinvointiin liittyvät opetussisällöt, kuten ravinnon, fyysisen jaksamisen ja levon, kehonhuollon sekä liikuntavammojen ennaltaehkäisyosa-alueet.

### *Opetussuunnitelmat ja oppilasvalikoinnin oikeutus*

Opetussuunnitelmissa painotetun opetuksen oppiainekohtaiset tavoitteet ja niiden kuvaukset olivat tyypillisesti kokonaan tai lähes kokonaan yhtenevät yleisopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Painotetussa opetuksessa näitä yleisiä tavoitteita ”syvennettiin”, ”laajennettiin” tai ”monipuolistettiin” erityisesti opetussisältöjen kautta, jotka kuvattiin paikoin ”vaikeammiksi” tai ”vaativammiksi” suhteessa yleisopetukseen tai valinnaisten aineiden kurseihin. Suuressa osassa opetussuunnitelmia ”painotettu opetussuunnitelma” ja sen myötä lainsäädännön määrittelemä oppilasvalikoinnin oikeutus rakentui siis laajemman tuntimäärän lisäksi vaativampien opetussisältöjen kautta. Muutamissa matematiikkapainotusta kuvaavissa opetussuunnitelmissa painotetun opetuksen vaativuus ilmeni myös niin, että yläkoulun painotetussa opetuksessa opiskellaan esimerkiksi lukiotasoisia tehtäviä tai kursseja:

*Matematiikkapainotusluokkien oppilaiden opintoihin sisältyy ylöspäin eriyttävien oppisisältöjen lisäksi tavallista haastavampia tutkimustehtäviä sekä mahdollisuus lukiokurssien suorittamiseen jo peruskouluopintojen aikana. (matematiikkapainotus)*

*Tutustutaan todennäköisyyslaskentaan ja tilastotieteeseen sekä suoritetaan lukion pitkän matematiikan johdantokurssi. (matematiikkapainotus)*

Huomionarvoista on kuitenkin se, että osassa opetussuunnitelmia painotetun opetuksen tavoitteet oppilaan osaamisen kehittämisessä liitettiin mainintoihin oppilaiden ”erityisosaamisesta” tai ”lahjakkuudesta”. Tämänkaltaisissa opetussuunnitelmateksteissä legitimoidaan oppilaan osaamiseen tai ominaisuuksiin, kuten lahjakkuuteen, perustuvia oppilasvalintakriteereitä. Samalla implisiittisesti ilmaistaan, että oppilaan kiinnostus tai taipumus painotetun oppiaineen opetukseen ei vielä riitä vaan oppilaan ”erityisosaaminen” tai ”lahjakkuus” tarvitaan opetuksen tavoitteiden saavuttamiseen. Tällöin muodostetaan myös käsitystä siitä, kenelle painotettua opetusta ylipäätään 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)*

Opetussuunnitelmateksteissä painotetun opetuksen tehtäväksi kuvattiin usein oppilaan ”tietämyksen tai osaamisen laajentaminen” tai ”tietojen ja taitojen vahvistaminen tai kehittäminen”, joihin liittyy oletus oppilaan aiemmasta osaamisesta. Monien oppilaan osaamisen

kehittämiseen tähtäävien opetussisältöjen yhteydessä mainittiin kuitenkin myös opetussisältöjen ”harjoittelemineen”, ”kokeileminen” tai niihin ”tutustuminen”, joihin sen sijaan ei sisälly oletusta tai edellytystä oppilaiden taidoista tai osaamisesta painotetussa oppiaineessa. Siltikin, oppilaan taitoja mittaavia oppilasvalintakriteereitä käytetään laajalti painotetun opetuksen soveltuvuustestauksessa (ks. Pasu ym., 2023).

[Musiikin painotetun opetuksen] *Tunneilla harjoitellaan kaksi- ja kolmijakoisia rumpukompeja sekä tutustutaan rumpufillin käsitteeseen ja harjoitellaan fillejä peruskomppiin.* (musiikkipainotus)

Painotettuun opetukseen hakevan oppilaan taitojen mittaamiseen ei muodostu perustetta myöskään niissä painotetun opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä, jotka kohdistuvat ”monipuolisempiin opetusmenetelmiin”, ”monipuolisempiin oppimisympäristöihin” tai ”lisämateriaaleihin” suhteessa yleisopetukseen. Esimerkiksi osassa musiikin ja kuvataiteen painotetun opetuksen opetussuunnitelmia koulun ulkopuolelle toteutettiin retkiä, vierailuita ja opintokäyntejä, ja paikoin näiden merkitystä tai määrää korostettiin. Vierailut kuvattiin ”olennaiseksi osaksi” painotusluokan opetusta tai niitä kuvattiin hyödynnettävän ”mahdollisimman paljon”. Painotetun oppiaineen opetukseen sijoitettujen lisätuntien avulla oppilaille pyrittiin opetussuunnitelmatekstien mukaan järjestämään siis jossain määrin monipuolisempia sisältöjä suhteessa yleisopetukseen. Yleisopetusta monipuolisemmat opetussisällöt tai oppimisympäristöt oli kuvattu pyrkimyksenä tarjota kokemuksia ja herättää innostusta, mutta niissä ei muodostu perustetta oppilaan taitoja mittaavien valintakriteerien käyttöön.

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

Painotetun opetuksen syventävät opetussisällöt oli kirjattu eri tavoin ja vaihtelevalla tarkkuudella koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin, vaikka kyseessä olivat saman opetuksen järjestäjän koulut. Osassa opetussuunnitelmia painotetun opetuksen oppiainekohtaiset syventävät opetussisällöt oli kuvattu yksityiskohtaisesti, toisaalla niiden kuvattiin vaihtelevan vuosittain tai tarkentuvan erilaisten tekijöiden tai oppilaiden kiinnostuksen mukaisesti. Kaikissa paikallisissa opetussuunnitelmissa ei tulkintamme mukaan ollut lainkaan kirjattu tarkennuksia painotetun opetuksen suunnitelluista sisällöistä. Toisin sanoen osassa opetussuunnitelmia jäi epäselväksi se, miten ja minkälaisissa sisällöissä painotettuun oppiaineeseen sijoitettu yleisopetusta laajempi tuntimäärä oli suunniteltu toteutettavaksi. Tällöin lainsäädännön määrittelemä ”painotettu opetussuunnitelma”, joka oikeuttaa soveltuvuuskokeiden käyttöön, ei ilmene opetuksen tavoitteissa tai sisällöissä. Paikoin opetussuunnitelmissa painotettuun opetukseen viitattiinkin vain siihen sijoitetuin tuntimäärin:

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

Opetussuunnitelmissa, joissa ei ollut kuvattu erikseen painotetun opetuksen tavoitteita ja opetussisältöjä, painotettu opetus toteutui mahdollisesti kaikkien oppimäärään kuuluvien valinnaisten opintokokonaisuuksien avulla. Tällöin valinnaisen opintojakson sisältämät tavoitteet ja sisällöt kuuluivat myös painotetun opetuksen oppilaille. Kaikissa paikallisissa

opetussuunnitelmissa ei ollut kuvattu kuitenkaan sitä, onko kaikkien oppilaiden mahdollista valita jokin valinnainen kurssi opetusryhmästä riippumatta vai oliko se suunnattu vain painotettuun opetukseen valituille oppilaille.

## **Pohdinta**

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme Suomen suurimpien kaupunkien ja niiden peruskoulujen opetussuunnitelmien kuvauksia painotetun opetuksen järjestämisestä. Tutkimme paikallisissa opetussuunnitelmissa painotetun opetuksen tuntimääriä ja tuntijakokäytäntöjä, opetuksen tavoitteita ja opetussisältöjä sekä sitä, miten painotetun opetuksen järjestämistä kuvaavissa opetussuunnitelmateksteissä rakentuu oikeutus oppilasvalikointiin. Tässä pohdintaosuudessa vedämme yhteen tutkimuksen tuloksia ja kytkemme tekemiämme johtopäätöksiä laajemmin keskusteluun koulutuksellisesta eriarvoisuudesta.

Opetussuunnitelmatekstien mukaan painotettua opetusta järjestettiin enimmäkseen valinnaisaineiden vuosiviikkotunneilla, mutta paikoin myös viikoittaisen kokonaistuntimäärän ylittävänä tunteina suhteessa koulun yleisopetuksen tuntijakoon. Toisin sanoen osa painotuksiin valituista oppilaista sai lisäresursointia. Valikoitujen oppilasryhmien resursointi ilmeni myös painotetun opetuksen opetussisällöissä, kun opetussuunnitelmissa kuvattiin painotetun opetuksen sisällöiksi esimerkiksi ”monipuolisempien oppimisympäristöjen” käyttäminen tai koulun ulkopuolisia toimijoita kuvattiin hyödynnettävän ”mahdollisimman paljon”. Koulun ulkopuolella tapahtuva oppiminen ja yhteistyö eri toimijoiden kanssa mahdollistavat oppilaille oppimiskokemuksia ja verkostoitumista informaaleissa oppimisympäristöissä (ks. Vitikka, 2009, s. 138–140), mutta ne voivat kytkeytyä myös resurssien epäoikeudenmukaiseen jakamiseen (ks. myös Fraser, 2003, 2009). Aiemmista tutkimuksista tiedetään, että painotetun opetuksen oppilasvalinnassa käytetään laajalti soveltuvuuskokeita ja niissä valintakriteereitä, jotka kytkeytyvät perheiden yhteiskuntaluokkaan ja vapaa-ajanviettopoihin (Kosunen, 2016; Pasu ym., 2023), ja että painotetun opetuksen luokille valikoituu usein korkeasti koulutettujen perheiden lapsia (mm. Seppänen ym., 2012a; Silvennoinen ym., 2015). Opetuksen määrän tai opetussisältöjen lisäresursointi painotetussa opetuksessa voidaankin nähdä koulutuksellisen tasa-arvon tai yhdenvertaisuuden kannalta ongelmallisena. Näin on etenkin silloin, kun oppilaiden sosioekonomiseen taustaan liittyvät tekijät ovat yhteydessä siihen, minkälaista koulupolkua oppilaille tarjotaan (ks. Quakrim-Soivio & Hietala, 2016; Pynnönen ym., 2022).

Opetussuunnitelmissa painotettua opetusta kuvattiin järjestettävän varsin vaihtelevassa laajuudessa tuntimäärien suhteen. Vähimmillään painotetun opetuksen tuntijakoon sijoitettiin vain yksi viikoittainen lisäoppitunti yhden lukuvuoden ajan, enimmillään jopa 4–6 viikoittaista lisäoppituntia koko yläkoulun ajan. Kun monissa kaupungeissa painotettua opetusta järjestetään jatkumona läpi peruskoulun (Seppänen ym., 2023, s. 201–202), painotetun oppiaineen opetustuntien määrään muodostuu peruskoulun loppuun mennessä jopa useiden satojen oppituntien ero ensinnäkin yleisopetuksessa ja painotetussa opetuksessa opiskelevien oppilaiden välille, mutta osin myös eri painotusluokilla olevien oppilaiden välille. Oppilaiden osaaminen ja sen myötä myös jatko-opintovalmiudet jossain oppiaineessa muodostuvatkin erilaisiksi riippuen siitä, missä opetusryhmässä oppilas on perusopetuksen opiskellut. Tarkempi koulu- ja painotusaineikohtainen tarkastelu painotetun opetuksen tuntimääristä olisi jatkotutkimusaiheena tarpeellinen.

Opetussuunnitelmien ”kirjavuus” painotetun opetuksen järjestämisessä kuvastaa varsin vahvaa paikallista päätäntävaltaa opetuksen järjestämiseen liittyvissä käytännöissä (ks.

myös Vitikka ym., 2014) sekä korostaa kuntien merkitystä keskeisinä koulutuspoliittisina toimijoina (ks. Varjo ym., 2018). Tämän tutkimuksen havainnot painotetun opetuksen vaihtelevista tuntimääristä opetussuunnitelmissa herättävätkin kysymyksen perusopetuksen alueellisesta tasa-arvoisuudesta: kuinka paljon esimerkiksi opetuksen laajuus tuntimäärin mitattuna voi eriytyä kuntien, koulujen tai eri opetusryhmien välillä vaarantamatta perusopetuksen yhtenäisyyttä tai koulutuksellista tasa-arvoa (ks. myös Vitikka & Rissanen, 2019, s. 241)? Opetussuunnitelmissa muodostuva koulutuspolkujen eriytyminen osaltaan vahvistaa oppilaiden osaamiseroja (mm. Siipola ym., 2023) sen lisäksi, että oppilasohjan eriytymistä tapahtuu osana kaupunkien alueellista eriytymiskehitystä (mm. Bernelius, 2013; Huilla, 2022; Riitaoja, 2010) sekä perheiden muuttopäätösten ja kouluvalintojen myötä (mm. Bernelius & Vilkkama, 2019).

Tämän tutkimuksen analyysi osoitti, että painotettua opetusta kuvaavissa opetussuunnitelmissa korostuivat yhteistyöhön ja yhteistoiminnallisuuteen liittyvät opetussisällöt, mutta ne kohdistuivat suurimmaksi osaksi painotusluokan sisälle, koulun painotusluokkien välille sekä painotusluokkien ja koulun ulkopuolisten toimijoiden välille. Sen sijaan opetussuunnitelmissa oli niukasti kuvauksia koulun painotusluokkien ja yleisopetuksen luokkien välisestä yhteistyöstä tai yhdessä toimimisesta, mikä mahdollistaisi eritaustaisten oppilaiden yhteistyön ja ”sekoittumisen” koulun toiminnoissa. Oppilaansa valikoivan painotetun opetuksen järjestäminen suljettuina opetusryhminä peruskoulussa onkin koulu yhteisön kannalta ristiriitaista. Yhtäältä painotettu opetus on opettajien taholta koettu koulu yhteisössä vahvuutena (Hannus, 2013, s. 139–140), mutta etnografinen tutkimus osoittaa, että koulujen käytännöillä on merkitystä siinä, kohtaavatko eri taustoista tulevat oppilaat toisiaan kouluarjessa (ks. Oittinen ym., 2022). Se, että opetussuunnitelmissa kuvattiin painotusluokkien olevan näkyvästi esillä kouluarjessa sekä koulun juhlissa ja tapahtumissa saattaa hyvältä tarkoituslta huolimatta negatiivisesti korostaa valikoiduista oppilaista muodostettua ryhmää. Siksi erityisesti oppilaiden ryhmittely sosiaalisesti ja sosioekonomisesti eriytyviin oppilasryhmiin osaltaan lisää arkielämän eriytymistä koulu yhteisöissä ja rakentaa rajoja luokkien välille (Oittinen ym., 2022; Huilla ym., 2021; Kosunen ym., 2024).

Yhteistoiminnallisten opetussisältöjen lisäksi painotetun opetuksen opetussuunnitelmissa korostuivat oppilaan yksilöllisen osaamisen eli oppilaan tiedollisen ja taidollisen tason syventäminen ja kehittäminen. Siten painotettu opetus vastaa uusliberalistisen koulutuspolitiikan ideologiaa yksilöllisestä tasa-arvosta ja sen avulla saavutettavasta kilpailukyvyystä (ks. Rinne, 2001). Painotetun opetuksen osaamisen kehittämisen sisällöt tuottavat kuitenkin koulutuksellista eriarvoisuutta silloin, kun lisäsisältöjä mahdollistetaan suurilla tuntimäärillä tai lisäresursoinnilla vain erillisin soveltuvuuskokein valikoiduille oppilaille.

Oppiaineiden välinen yhteistyö tai painotetun oppiaineen integrointi muiden oppiaineiden tunneille oli opetussuunnitelmissa kuvattu erityisesti kielipainotteisessa opetuksessa ja jossain määrin matematiikan ja luonnontieteen painotetussa opetuksessa. Vaikka laaja-alaisen osaamisen tavoitteet toki kytkeytyvät osaksi kaikkia oppiaineita, ja opetuksen järjestäjät ovat velvoitettuja rakentamaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia (ks. Opetushallitus, 2014), kielipainotteisen opetuksen kaltaista monien oppiaineiden yhteistyötä tai konkreettisia opetussisältöjä oppiaineiden yhteistyön mahdollistamiseksi ei ollut muiden painotusaineiden opetussuunnitelmateksteissä kuvattu. Tämä nostaa esiin kysymyksen ja jatkotutkimustarpeen siitä, missä määrin painotetun opetuksen ryhmämuotoinen järjestäminen eli niin kutsuttu luokkamuo toinen painotettu opetus on perusteltua. Ylipäätään painotetun oppiaineen integrointi muiden oppiaineiden tunneille on todennäköisesti helpompaa alakoulussa, joissa eri oppiaineiden opetuksesta vastaa pääosin luokanopettaja. Yläkoulussa sen sijaan opetuksesta vastaavat aineenopettajat, ja siksi oppiainerajat ylittävä yhteistyö voi

olla jossain määrin haastavampaa. Tarkastelemalla kirjoitettuja opetussuunnitelmia painotetun opetuksen järjestämisestä emme pysty kuitenkaan tavoittamaan sitä todellisuutta, mitä kouluarjessa ja luokkahuoneissa todellisuudessa tapahtuu. Suomessa opettajilla on paljon päätäntävaltaa tehdä opetustaan koskevia päätöksiä ja valintoja (mm. Vitikka, 2009), ja siksi kirjoitetun opetussuunnitelman tavoitteet, sisällöt ja menetelmät välittyvätkin oppilaille vasta luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa (Karvonen, 2019). Jatkossa olisikin tarpeen tutkia lisää sitä, miten ja missä määrin painotetun opetuksen luokilla oppiainerajat ylittävää yhteistyötä todellisuudessa toteutetaan, vaikka opetussuunnitelmien kuvauksissa sitä oli vain vähän.

Perusopetuksen lainsäädännössä oikeutus soveltuvuuskokeiden käyttöön painotetun opetuksen oppilaaksiotossa muodostuu silloin, kun ”opetuksessa noudatetaan opetussuunnitelmaa, jossa painotetaan yhtä tai useampaa oppiainetta” (PL 1998/628, 28 §). Opetussuunnitelman perusteet puolestaan velvoittavat opetuksen järjestäjiä määrittelemään paikallisessa opetussuunnitelmassa painotetun opetuksen tuntijaon sekä opetuksen tavoitteet (Opetushallitus, 2014, s. 13). Kaupunkien ja koulujen paikallisissa opetussuunnitelmissa painotetun opetuksen kuvattiin tyypillisesti ”syventävän” tai ”laajentavan” yleisopetuksen oppimäärän tavoitteita ja opetussuunnitelmissa sen toteutumista kuvattiin opetussisältöjen kautta. Painotetun opetuksen syventävät opetussisällöt kuvattiin paikoin ”vaikeammiksi” tai ”vaativammiksi” suhteessa yleisopetukseen. Suuressa osassa paikallisia opetussuunnitelmia oppilasvalikoinnin oikeutus rakentui siis laajemman tuntimäärän lisäksi yleisopetuksen oppimäärää syventävillä ja osin vaativammilla opetussisällöillä. Oppilasvalikoinnin oikeutusta vaativampien opetussisältöjen vuoksi on todettu myös yläkouluun siirtyvien lasten vanhempien haastattelututkimuksissa: lapsen tulisi ”pysyä kärryillä” suuremman tuntimäärän ja laadullisesti vaativamman koulutyön kanssa (Seppänen ym., 2015b).

Tulkintamme mukaan kaikissa kaupunkien ja niiden peruskoulujen opetussuunnitelmissa ei ollut kuitenkaan lainkaan kuvauksia siitä, miten tai minkälaisissa sisällöissä painotettu opetus oli suunniteltu toteutettavaksi. Näin ollen kaikissa paikallisissa opetussuunnitelmissa ei rakennu oikeutusta oppilaiden valikointiin opetuksen tavoitteiden tai sisältöjen kautta. Oppilaan osaamista, taitoja tai aiempaa koulumenestystä mittaavien valintakriteerien (ks. Pasu ym., 2023) käyttämiselle oppilasvalinnassa ei ole siis riittävää oikeutusta pelkästään lisäämällä oppitunteja painotetussa oppiaineessa. Tutkimus herätteleekin pohtimaan, onko oppilasvalikointi välttämätöntä ja tarvitaanko sellaista kansallista koulutuspoliittista ohjausta, joka tukee osallisuutta kouluissa ja lapsen taustasta riippumattomia kouluttautumismahdollisuuksia.

## Kirjallisuus

- A 2012/422. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- A 1998/852. *Perusopetusasetus*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä*. Vastapaino.
- Bernelius, V. (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilasohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. Tutkimuksia 1/2013. Helsingin kaupungin tietokeskus.



- Bernelius, V. & Vilkkama, K. (2019). Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies*, 56(15), 3095–3116. <https://doi.org/10.1177/0042098019848999>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. Teoksessa N. Fraser & A. Honneth (toim.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (s. 7–109). Verso.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice. Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Gehrke, N. J., Knapp, M. S. & Sirotnik, K. A. (1992). In search of the school curriculum. *Review of Research in Education*, 18, 51–110. <https://doi.org/10.3102/0091732X018001051>
- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European education and training systems*. Institute of Education, University of London.
- 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* (s. 39–62). CIDREE yearbook, SLO, Enschede, the Netherlands.
- Hannus, S. (2013). *Pienten askelten tanssi. Performatiivinen etnografia hierarkioiden rakentumisista ja purkamisen mahdollisuuksista kahdella yläkoululla*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 27. Helsingin yliopisto.
- Helsingin kaupunki (2024). *Suutarinkylän peruskoulu*. <https://www.hel.fi/fi/kasvatus-ja-koulutus/suutarinkylan-peruskoulu>
- Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulu ja huono-osaisuus*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8000-1>
- Huilla, H., Peltola, M. & Kosunen, S. (2021). Symbolinen väkivalta ja huono-osaisten alueiden kaupunkikoulu. *Sosiologia*, 58(3), 253–268.
- Karvonen, U. (2019). *Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentumisessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Kiiski, P. & Törmälä, J. (2009). Suomen musiikkiluokkatoiminnan historia. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (s. 77–82). Koulujen musiikinopettajat ry.
- Koivuhovi, S. (2022). Osaamisen ja asenteiden kehitys painotetun opetuksen luokilla. Teoksessa J. Hautamäki & I. Rämä (toim.), *Oppimaan oppiminen Helsingissä: Pitkitäitötutkimus peruskoulun ensimmäiseltä luokalta toiselle asteelle* (s. 95–107). Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto KAARO, Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA, Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/339690>
- 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., Juvonen, S., Huilla, H. & Peltola, M. (2024). *Koulu ja eriarvoisuus*. Gaudeamus.
- Kosunen, S., Seppänen, P. & Bernelius, V. (2016). Naapurustojen segregaatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. *Kasvatus*, 47(3), 230–244.
- Kuopion kaupunki (2024). *Perusopetus*. Painotettu opetus. <https://www.kuopio.fi/varhaiskasvatus-opetus-ja-nuorisopalvelut/perusopetus/painotettu-opetus/>

- 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* (s. 139–165). Kasvatustieteellisiä tutkimuksia; Nro 52. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstreams/9ae9a344-7fc5-4a98-8a97-8a32376fa1fc/download>
- 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* (s. 95–107). Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto KAARO, Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA, Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/339690>
- Lahtinen, T. & Lankinen, M. (2018). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. 10. uudistettu painos. Tietosanoma.
- Mansikka, H. (27.1.2023). Nokia lopettaa kouluistaan kolme painotusluokkaa – johtava rehtori: ”Ohjaavat koulushoppailuun”. *Yle*. <https://yle.fi/a/74-20014845>
- 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>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus (2023). *Elinikäisen oppimisen avaintaidot*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/elinikaesen-oppimisen-avaintaidot>
- 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. (15.2.2023). Helsinki pyrkii eroon koulushoppailusta järeillä keinoilla. *Helsingin sanomat*. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009394296.html>
- Palkoaho, M. (18.2.2023). Keravalla tehtiin ”rohkea” päätös: kaikki yläkoululaiset pian painotetussa opetuksessa. *Helsingin sanomat*. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009402573.html>
- 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>
- PL 1998/628. *Perusopetuslaki*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- 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>
- Quakrim-Soivio, N. & Hietala, R. (2016). Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. *Kasvatus & Aika*, 10(4), 79–96. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68698>
- Riitaoja, A.-L. (2010). Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra*, 122(3), 137–151.
- Rinne, R. (2001). Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (s. 91–138). Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Rinne, R. & Antikainen, A. (2012). Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 441–479). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- 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.
- Salminen, J. & Annevirta, T. (2014). Opetussuunnitelman perusteiden ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus*, 45(4), 333–348.
- Salminen, J. (2018). *Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelmaosaminen. Opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 455.
- Seppänen, P. (2006). *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Kasvatusalan tutkimuksia 26. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.). (2015a). *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Kosunen, S., Vartiainen, H. & Murto, V. (2015b). Oppilaiden kouluihin sijoittamisen politiikan oikeutus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 153–200). Kasvatusalan tutkimuksia 68. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Pasi, 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* (s. 193–210). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_12)
- 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* (s. 23–58). Kasvatusalan tutkimuksia 68. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Riipinen, P. (2012a). Yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema – lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus*, 43(3), 226–243.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. (2012b). Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77(1), 16–33.
- 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>
- 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* (s. 325–369). Kasvatusalan tutkimuksia 68. Suomen kasvatustieteellinen seura.

- 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. Kasvatustieteellisen vuosikirja 3* (s. 245–281). Suomen kasvatustieteellinen seura. FERA.
- 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* (s. 87–121). Kasvatusalan tutkimuksia 68. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- 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)
- Suomen olympiakomitea. (2022). *Yläkoulut*. <https://olympiakomitea.kuvat.fi/kuvat/Materiaalipankki/Urheiluakatemioidelle+ja+valmennuskeskuksille/YI%C3%A4koulut/Kasva+urheilijaksi/>
- Stein, M. K., Remillard, J. & Smith, M. S. (2007). How curriculum influences student learning. Teoksessa F. K. Lester Jr. (toim.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (s. 319–369). Information Age Publishing.
- SVT (2022). Suomen virallinen tilasto. *Väestörakenne*. 31.12.2022. [https://statfin.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_vaerak/statfin\\_vaerak\\_pxt\\_11ra.px/table/tableViewLayout1/](https://statfin.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vaerak/statfin_vaerak_pxt_11ra.px/table/tableViewLayout1/)
- Thijs, A. & Akker, J. van den (toim.). (2009). *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Törmälä, J. (2013). *Suomen musiikkiluokkien historia – musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden ajalta*. Kouvola.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. (2011). Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu*, 49(4), 8–25.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Seppänen, P. (2015). Kaupunkien eriytyneet institutionaaliset kouluvalintatilat. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 59–86). Kasvatusalan tutkimuksia 68. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- 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 & International Education*, 13(4), 481–498. <https://doi.org/10.1177/1745499918807038>
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Helsingin yliopisto.
- Vitikka, E. & Hurmerinta, E. (2011). *Kansainväliset opetussuunnitelmasuunnitukset*. Opetushallitus.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. (2014). Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Kirjoitettujen opetussuunnitelmien kirjavuus. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus* (s. 36–43). Opetushallitus.
- 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* (s. 221–245). Tampere University Press.

VTV. Valtiontalouden tarkastusvirasto (2021). *Tulevaisuuden työvoima 2030. Tulevaisuuden osaamistarpeiden huomioiminen perusopetuksen ohjausjärjestelmässä*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 5/2021.

Vähälä, B. S. (1996). *Vuosien varrelta : Lahden musiikkiluokat 30 vuotta*. Musiikki-  
luokkien Tuki ry.

Whitty, G. (1999). Diversity, choice and markets in education: benefits and costs. *Hito-subashi Journal of Social Studies*, 31(2), 53–68. <https://www.jstor.org/stable/43294442>

**KM Terhi Pasu** työskentelee väitöskirjatutkijana Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELEssä, Turun yliopistossa.

**KT Piia Seppänen** työskentelee kasvatustieteen professorina Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELEssä, Turun yliopistossa.