



Karén Kerttu ja Karén Siiri

Luokanopettajien näkemyksiä yleis- ja painotusluokkien eroavaisuuksista ja niiden vaikutuksista opettajan työn kuormittavuuteen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma  
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Luokanopettajien näkemyksiä yleis- ja painotusluokkien eroavaisuuksista ja niiden vaikutuksista opettajan työn kuormittavuuteen (Kerttu Karén & Siiri Karén)

Pro gradu -tutkielma, 65 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2024

---

Tässä laadullisin menetelmin toteutetussa pro gradu -tutkielmassa tarkastelemme sitä, millaisia eroavaisuuksia luokanopettajat näkevät yleis- ja painotusluokkien välillä ja miten he kokevat niiden vaikuttavan opettajan työn kuormittavuuteen. Näiden pääkysymysten lisäksi kartoitamme opettajien mielipiteitä siihen, mistä nämä eroavaisuudet voisivat johtua ja kuinka niitä olisi mahdollista tasoittaa. Lisäksi tarkastelemme sitä, onko painotettu opetus luokanopettajien mielestä toimivaa nykyisessä muodossaan.

Tutkimus toteutettiin laadullisena kyselytutkimuksena ja vastaukset analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Kysely toteutettiin Webropol-palvelussa keväällä 2024 ja siihen vastasi 17 luokanopettajaa. Ehtona kyselyyn vastaamiselle oli se, että opettajalla tuli olla kokemusta sekä painotetun luokan opettamisesta että yleisluokan opettamisesta. Kokemukseksi riitti yhdenkin aineen opetus kummallekin luokalle. Kysely koostui taustatietojen kartoittamisesta sekä kuudesta avoimesta kysymyksestä, joiden avulla keräsimme vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseemme. Kyselyn lopussa vastaajilla oli myös mahdollisuus jättää avoin kommentti aiheeseen liittyen.

Tulosten perusteella yleis- ja painotusluokkien välillä on opettajien kokemusten mukaan havaittavissa eroavaisuuksia. Näitä eroavaisuuksia opettajat toivat esiin muun muassa oppilaiden tuen tarpeessa ja koulumotivaatiossa sekä huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Opettajien vastausten mukaan eroavaisuuksiin johtavia tekijöitä olivat esimerkiksi painotusluokkien “suljettu yhteisö” ja yleisluokkien heterogeenisyys verrattuna painotusluokkiin. Opettajan työssä nämä eroavaisuudet näkyivät kuormittavuuden jakautumisena eri asioihin riippuen siitä, opetiko yleis- vai painotusluokkaa. Tämänhetkinen painotusluokkasysteemi todettiin pääosin toimivaksi ja tärkeäksi, mutta esiin nousi myös kehittämisideoita. Vastauksissa korostui usein kuitenkin se, että eroavaisuudet sekä systeemin toimivuus ovat pitkälti yksilöistä, luokista, kouluista ja kunnista riippuvaisia.

Avainsanat: painotettu opetus, painotusluokat, yleisluokat, kouluvalinta, opettajan työ, kuormittavuustekijät

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Kouluvalinta ja painotettu opetus</b> .....	<b>7</b>
2.1	Kouluvalinta .....	7
2.2	Painotettu opetus .....	8
2.3	Painotettuun opetukseen hakeutuminen .....	11
2.4	Koulutuksellinen eriytyminen .....	13
<b>3</b>	<b>Opettajan työ suomalaisessa peruskoulussa</b> .....	<b>17</b>
3.1	Opettajan työnkuva.....	17
3.2	Kuormittavuustekijät opettajan työssä .....	20
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>24</b>
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	24
4.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat .....	25
4.3	Aineistonkeruu .....	27
4.4	Analyysi.....	28
<b>5</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>32</b>
5.1	Yleis- ja painotusluokkien eroavaisuudet.....	32
5.1.1	<i>Yleis- ja painotusluokkien eroavaisuustekijät ja syyt niiden taustalla</i> .....	32
5.2	Opettajan työn kuormittavuuserot yleis- ja painotusluokilla.....	38
5.2.1	<i>Yleis- ja painotusluokkien eroavaisuuksien vaikutukset opettajan työn kuormittavuuteen</i> .....	38
5.2.2	<i>Keinoja kuormittavuuserojen tasoittamiseen</i> .....	41
5.3	Painotetun opetuksen toimivuus.....	44
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>47</b>
6.1	Tutkimustulosten johtopäätökset ja yhteenveto .....	47
6.1.1	<i>Yleis- ja painotusluokkien väliset eroavaisuudet (tutkimuskysymys 1)</i> .....	47
6.1.2	<i>Eroavaisuuksien vaikutus opettajan työn kuormittavuuteen (tutkimuskysymys 2)</i> .....	49
6.1.3	<i>Painotusluokkasysteemin toimivuus (tutkimuskysymys 3)</i> .....	51
6.2	Tutkielman luotettavuuden ja eettisyyden arviointi .....	53
6.3	Pohdinta.....	56
	<b>Lähteet</b> .....	<b>59</b>
	<b>Liite 1</b> .....	<b>65</b>

# 1 Johdanto

Koululakiuudistus muutti 1990-luvulla peruskoulua koskevan lainsäädännön perusopetuslaiksi (Seppänen & Rinne, 2015), ja muutoksen myötä koulut saivat mahdollisuuden erikoistua tiettyihin oppiaineisiin, kuten esimerkiksi kieliin tai musiikkiin, tarjoamalla painotettua opetusta (Kalalahti ym., 2016; Seppänen, 2003; Seppänen, 2006). Tämä tarkoitti sitä, että koulut voisivat valita oppilaat soveltuvuuskokeiden avulla painotettuun opetukseen ja siten opetus voitaisiin järjestää heille omissa luokissa eli painotetun opetuksen luokissa (Seppänen, 2003).

Myönteisessä valossa painotettu opetus nähdään oppilaiden mielenkiinnon kohteita ja erityisosaamista tukevana toimintana sekä koulumotivaatiota lisäävänä tekijänä: kun koulussa saa tehdä itseä kiinnostavia asioita, ruokkii se motivaatiota muitakin oppiaineita ja koulunkäyntiä kohtaan (Koivuhovi, 2021). Koivuhovin (2021) mukaan omaan kiinnostukseen perustuva valinnaisuus on myös merkittävä tekijä yksilöllisen opetuksen toteutumisen kannalta. Toisaalta painotettu opetus ja siihen liittyvä kouluvalintamahdollisuus on vuosien saatossa lisännyt niin koulujen välistä kuin myös niiden sisäistä eriytymistä (Bernelius & Huilla, 2021). Painotetun opetuksen katsotaan edistävän esimerkiksi ”koulushoppailua”, jossa hakua painotettuun opetukseen käytetään ensisijaisesti väylänä saada lapsi tiettyyn haluttuun ryhmään tai kouluun, eikä painotetun opetuksen piiriin. Koulushoppailun mahdollisuutta on todettu hyödynnettävän etenkin korkeamman sosioekonomisen taustan omaavissa perheissä (Bernelius & Huilla, 2021). Niin kotimaiset kuin kansainvälisetkin tutkimuksen osoittavat, että perheiden kouluvalinnat toimivat yhtenä merkittävänä tekijänä koulujen välisen oppilaspohjan eriytymistä tarkasteltaessa (Bernelius & Huilla, 2021). Tämän lisäksi luokkamuotoinen painotettu opetus edesauttaa myös oppilaiden sosiaalisia jakoja esimerkiksi kaverisuhteissa (Huilla, Kosunen, Juvonen & Peltola, 2024).

Viime aikoina onkin noussut esiin paljon keskustelua siitä, onko painotettu opetus Suomessa tasa-arvoista ja toimivaa – etenkin nykyisessä muodossaan. Perusopetuksen erityispainotteiset luokat ovat olleet kuuma keskustelunaihe varsinkin puhuttaessa koulutuspoliittisista näkökulmista aiheeseen liittyen (Koivuhovi, 2021). Nykyisen painotusluokkasysteemin mukaisesti painotettuun opetukseen hakeneet ja sinne päässeet opiskelijat sijoitetaan samoihin opetusryhmiin. Tällaisen luokkamuotoisen painotetun opetuksen tilalle on ehdotettu systeemiä, jossa painotuksen valinneet oppilaat eivät opiskelisi samalla luokalla, vaan oppilasryhmissä opiskelisi sekä painotuksen valinneita että yleisluokan oppilaita (Lehtokari & Rita, 2023). Koska painotetun

opetuksen oppilaat tulevat usein keskiluokkaisista perheistä (Lehtokari & Rita, 2023), tulisi oppilasryhmistä systeemin muutoksen myötä oletetusti heterogeenisempiä, kun samankaltaisista sosioekonomisista taustoista tulevia oppilaita ei sijoitettaisi samoille luokille.

Juuri tällaista hajautettua muutosta painotusluokkasysteemiin valmisteli Helsingin kaupungin virkamiehet alkavalle syyslukukaudelle 2024 (Lehtokari & Rita, 2023). Keväällä 2023 Helsingin kaupunki ilmoittikin suunnitelmastaan lopettaa luokkamutoisen painotetun opetuksen (Kupiainen & Hienonen, 2023). Aihe herätti runsaasti mielipiteitä sekä puolesta että vastaan. Pääperusteena lopettamishdotukselle nähtiin nimenomaan painotetun opetuksen vaikutukset koulujen eriytymiseen (Kupiainen & Hienonen, 2023). Myöhemmin suunnitelma kuitenkin peruttiin. Huillan ja kumppaneiden (2024) mukaan tapahtuneen aiheuttama keskustelu oli hyvä esimerkki siitä, kuinka herkästä asiasta eriytymisessä ja koulun toteuttamissa ryhmäjaossa on kyse.

Tällä hetkellä eri puolella Suomea painotettu opetus järjestetään edelleen luokkamutoisena. Keravan kaupunki teki kuitenkin muutoksen omaan painotetun opetuksen systeemiinsä syksystä 2023 alkaen (Keravan kaupunki, 2023; Keravan kasvatus- ja opetuslautakunta, 2023). Tuolloin luokkamutoisen painotetun opetuksen tilalle (musiikkiluokkia lukuun ottamatta) otettiin Keravan yläkouluissa käyttöön painotuspolut, jotka tarjoavat jokaiselle painotettuun opetukseen hakeneelle paikan heidän omassa lähikouluissaan (Kupiainen & Hienonen, 2023). Keravan kaupunki (2023) linjaa, että jokainen yläkouluun siirtyvä oppilas hakee itselleen painotusta ilman pääsykokeita ja pyrkimys on toteuttaa jokaisen oppilaan ensimmäinen toive. Painotuspolkuvaihtoehtoja on neljä (taiteet ja luovuus, liikunta ja hyvinvointi, kielet ja vaikuttaminen & tieteet ja teknologia), ja niiden sisällä oppilas voi valita hyvin laajasti eri valinnaisaineita yläkoulun edetessä. Tämä uudistus on suuri edistysaskel (Keravan kaupunki, 2023).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme luokanopettajien kokemuksia yleis- ja painotusluokkien välisistä eroavaisuuksista sekä näiden eroavaisuuksien aiheuttamia kuormittavuuseroja opettajien työhön. Lisäksi käsittelemme sitä, onko painotusluokkasysteemi opettajien mielestä toimiva nykyisessä muodossaan, vai tulisiko sitä jotenkin muuttaa. Nykyisen systeemin mukaisesti painotetun opetuksen luokat muodostuvat enemmän samankaltaisista oppilaista kuin yleisopetuksen luokat ja työnkuva painotetussa opetuksessa eroaa jonkin verran yleisopetuksesta. Näitä asioita pohtiessa herää kysymys siitä, missä kaikissa asioissa luokat toisistaan eroavat ja millainen vaikutus tällä on opettajan työhön ja työn kuormittavuuteen. Erillisiä pätevyyyksiä painotettuun opetukseen ei voi hankkia, mutta usein painotusluokkien opettajilta löytyy esimerkiksi

kyseisen painotuksen sivuaineopinnot, aineenopettajan pätevyys tai muutoin intoa ja erityisosaamista opettaa kyseistä painotusainetta ja -luokkaa. Painotusluokkien luokanopettajilla palkka on myös lähtökohtaisesti sama kuin yleisopetuksen luokkien luokanopettajilla, vaikka työnkuva sisältää opetettavaan painotukseen liittyviä erityistehtäviä ja vaatii tietynlaista erityisosaamista.

Koemme, että tämä tutkielma on yhteiskunnallisesti ja koulutuspoliittisesti merkittävä juuri tässä hetkessä. Vaikka päätös koulujärjestelmän uudistuksesta jo 1970-luvulla korosti tasapuolisuutta ja osallisuutta (Salmela-Aro, 2017), on viime vuosina korostunut ajatus yksilöllisyydestä ja yksilöiden tarpeiden huomioimisesta. Lukuisat tutkimukset kuitenkin osoittavat lasten ja nuorten koulu-uupumuksen lisääntyneen ja kouluhyvinvoinnin laskeneen viime vuosien aikana huomattavasti (Read, Hietajärvi & Salmela-Aro, 2019; Salmela-Aro, 2017; THL, 2019; THL, 2023). Salmela-Aron (2017) mukaan koulujen tulisikin tarjota lapsille ja nuorille sellaisia oppimisympäristöjä, joissa otetaan huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja tavoitteet. Näin voitaisiin lisätä oppilaiden sitoutumista ja motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan (Salmela-Aro, 2017). Yhtenä ratkaisuna voidaan nähdä esimerkiksi painotettu opetus, jossa oppilaat saavat tukea omille kiinnostuksen kohteilleen ja pääsevät kehittämään omia vahvuuksiaan kouluympäristössä. Omaan kiinnostukseen pohjautuva valinnaisuus on merkittävä tekijä yksilöllisen opetuksen toteutumisen näkökulmasta ja painotetun oppiaineen mahdollisuus lisää motivaatiota myös muuta koulunkäyntiä kohtaan (Koivuhovi, 2021).

Tutkielmamme alkaa teoreettisen viitekehyksen käsittelyllä. Käymme läpi kouluvalinnan käsitettä ja syvennymme painotetun opetuksen historiaan sekä toimintamalleihin nykyhetkessä. Näiden lisäksi pohdimme opettajan työnkuvaa Suomessa sekä siihen liittyviä kuormittavuustekijöitä. Tämän jälkeen käymme läpi kvalitatiivisen tutkimuksen perusteita sekä perustelemme sisällönanalyysin valintaa juuri meidän tutkimuksessamme. Esittelemme myös tutkielmamme tarkoituksen, kerromme aineistonkeruusta ja pohdimme työn luotettavuutta ja eettisyyttä. Näiden jälkeen on vuorossa tutkimustuloksemme, jotka esittelemme tutkimuskysymys kerrallaan. Jatkamme tuloksista pohdintaosiossa, jossa vertailemme saamiamme tuloksia muihin aiheeseen liittyviin tutkimuksiin. Tutkielmamme lopussa teemme yhteenvedon tutkielmastamme ja käymme läpi prosessia. Pohdimme myös mahdollisia jatkotutkimusideoita aiheen tiimoilta.

## 2 Kouluvalinta ja painotettu opetus

Tässä luvussa tarkastelemme suomalaisen peruskoulujärjestelmän kouluvalintaa ja sen merkitystä painotettuun opetukseen. Tuomme esille sekä kouluvalinnan että painotetun opetuksen muutosta historiasta nykypäivään ja pohdimme, kuinka ne kietoutuvat toisiinsa. Tarkastelemme painotettuun opetukseen hakeutumista kouluvalinnan ohella myös hakumenetelmien ja –kriteerien näkökulmasta sekä tuomme ilmi kuntien ja koulujen välisiä eroavaisuuksia painotetun opetuksen järjestämiseen liittyen. Lopuksi otamme tarkasteltavaksi käsitteeksi myös *koulutuksellisen eriytymisen*, johon painotetulla opetuksella on todettu olevan merkittävä yhteys (Bernelius & Huilla, 2021; Oittinen & Luoma, 2024).

### 2.1 Kouluvalinta

Kouluvalinnalla (*parental choice, school choice*) tarkoitetaan kansainvälisesti levinnyttä koulupolitiikkaa, joka toimii periaatteena oppivelvollisten sijoittamisessa kouluihin (Pasu, Seppänen & Kosunen, 2023; Seppänen, 2006). Koulujen oppilasvalikointia ja perheiden kouluvalintoja voidaan kuvata myös termillä *koulumarkkinat* (Varjo, Kalalahti & Seppänen, 2015). Kouluvalinta on keskeinen osa koulutuspoliittista reformia, ja siinä koulutus järjestetään ikään kuin markkinoiden tavoin (Seppänen, 2003; Smith & Meier, 1995). Sen ylikansallisiin piirteisiin kuuluu esimerkiksi päätöshallinnan siirtäminen alaspäin, koulujen itsehallinnon lisääminen sekä perheille annetut vaikutusmahdollisuudet (Seppänen, 2003). 1990-luvulla huomattavissa määrin laajentunut perheiden kouluvalintapolitiikka mahdollisti lasten sijoittamisen peruskouluihin perheiden toiveiden sekä koulujen oppilasvalikoinnin mukaisesti (Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, 2015). Seppäsen (2003) mukaan kansainvälisessä kouluvalintatutkimuksessa kouluvalinta näyttäytyy poliittisena ja kiisteltynä ilmiönä. Akateemisesti hyvän suorituskyvyn omaavat koulut houkuttelevat oppilaita, mikä parantaa yleisesti koulujen menestystä, mutta samaan aikaan kouluvalinta jakaa koulut hyviin kouluihin ja huonoihin kouluihin (Burgess, Greaves, Vignoles & Wilson, 2014).

Varjo ja kollegat (2015) toteavat, että vaikka kouluvalintaan ja koulumarkkinoihin liittyvä keskustelu on julkista, on koulutusjärjestelmät aina julkisen vallan alla olevia instituutioita. Kouluvalinnan ja -markkinoiden käsitteisiin liittyy usein valinta yksityisen ja julkisen sektorin koulutuksen välillä, mutta Suomessa kyse on valinnoista maksuttomien, julkisesti hallinnoitujen ja omistettujen koulujen välillä (Seppänen, 2003), sillä yksityisiä perusopetuksen järjestäjiä on

tarjolla hyvin vähän (Varjo ym., 2015). Täällä kouluvalinnan käyttöönotto ja koulujen mahdollisuus erikoistua johonkin tiettyyn oppiaineeseen 1990-luvulla (Koivuhovi, 2021; Seppänen, 2003) tapahtui kuitenkin neutraaleissa merkeissä ja sen kiistanalaisia piirteitä on tuotu esille hyvin vähän (Seppänen, 2003). Suomessa julkisessa keskustelussa perheiden kouluvalintaa on käsitelty tasa-arvoa kunnioittavana koulutuspoliittisena käytäntönä, johon kaikilla tulee olla oikeus riippumatta esimerkiksi asuinpaikasta, koulumenestyksestä tai perheen sosiaalisesta asemasta (Pasu ym., 2023). Kouluvalintakeskustelun ytimessä on usein lapsensa parasta ajatteleva vanhempi (Kupiainen & Hienonen, 2023).

Seppänen, Rinne ja Sairanen (2012) toteavat, että ensimmäiset huomiot kouluvalintapolitiikasta sijoittuvat 2000-luvulle, jolloin suurissa kaupungeissa huomattiin muodostuvan suosiohierarkioita eri koulujen välille. Suurimman suosion saaneet koulut valitsivat oppilaita painotetun opetuksen luokille, joihin pyrki myös useammin korkeakoulutetuista perheistä tulevat lapset (Seppänen ym., 2012). Tämä on osaltaan ohjannut suomalaista peruskoulua pois tasa-arvoisuudesta, sillä painotettuun opetukseen hakeutuminen on eriyttänyt oppilaita koulujen ja luokkien välillä (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo, 2015; Koivuhovi, 2021). Kalalahden ja kollegoiden (2015) mukaan hyvin menestyvät lapset muodostavat omia muista eriytyviä opetusryhmiä heidän hakeutuessa ja valikoituessa suosittujen koulujen tarjoamille painotusluokille.

Suomessa kouluvalinta koskettaa yleensä peruskoulunsa aloittavia tai 7. vuosiluokalle siirtyviä oppilaita, mutta monissa kaupungeissa erikoisluokkia alkaa myös siirryttäessä 3. vuosiluokalle (Seppänen, 2003). Seppänen (2003) toteaa, että kouluvalinnassa on kyse sekä perheiden hakeutumisoikeudesta tiettyihin kouluihin että koulujen oppilasvalikoinnista. Eli sen lisäksi, että kunnat määräävät koulupaikan, voivat perheet esittää koulutoiveen ja koulut myös osittain valikoida oppilaansa (Seppänen, 2003).

## **2.2 Painotettu opetus**

Seppäsen (2006) mukaan painotetun opetuksen luokilla Suomessa tarkoitetaan luokkia, joilla opetetaan enemmän jotakin tiettyä oppiainetta. Näillä luokilla on kyse jonkin tietyn oppiaineen opetussuunnitelmaa laajemmasta oppimäärästä sekä yleensä myös ylimääräisistä vuosiviikkotunneista ryhmityksen kuitenkin kattaessa kaikki oppiaineet (Kupiainen ja Hienonen, 2023). Painotusluokille pääsevät sisään oppilaat, jotka ovat täyttäneet pääsykriteerit parhaiten (Seppä-



nen, 2006). Kupiainen ja Hienonen (2023) toteavat, että oppilasvalinta painotusluokille vaihtelee kunnittain, kouluittain ja oppiaineittain. Usein valinta on yhdistelmä osaamista ja motivaatiota (Kupiainen ja Hienonen, 2023) ja oppilaat valitaan painotetun opetuksen luokille soveltuvuuskokeiden avulla (Bernelius ja Huilla, 2021). Esimerkiksi musiikkiluokilla on Suomessa pitkä historia, ja ajan myötä painotusluokkien tarjonta on laajentunut taito- ja taideaineista esimerkiksi kieliin ja luonnontieteisiin (Bernelius ja Huilla, 2021).

Pasun, Seppäsen ja Kosusen (2023) mukaan peruskoulujärjestelmää rakentaessa kuntien tuli lakisääteisesti (Laki peruskoulusta 467/1983, 7 §) jakaa oma alueensa koulupiireihin, jonka mukaan oppivelvolliset sijoitettiin alueiden peruskouluihin. Seppäsen (2006) mukaan kansakoululaki totesi, että piiri tuli määritellä huoltajan asuin- ja työpaikan perusteella ja myöhemmin oppilaan oman asuinpaikan perusteella. Tänä päivänäkin jokaiselle oppivelvolliselle lapselle tulee osoittaa lähikoulu, joka sijaitsee turvallisen ja mahdollisimman lyhyen etäisyyden päässä oppilaan asuinpaikasta (Varjo ym., 2015). Missään kohtaa ei kuitenkaan ole puhuttu velvollisuudesta käydä oman koulupiirin koulua. Myöhemmin tehtyyn peruskouluasetukseen lisättiin, että oikeus piiriylityksiin käy vain “pätevästä syystä” (Seppänen, 2006).

1980-luvun lopun vapaakuntakokeilujen sekä sittemmin 1990-luvulla tulleen keskusjohtoisen hallinnon hajauttamisen myötä velvoite koulupiireistä poistui ja peruskoulut saivat mahdollisuuden valita osan oppilaistaan (Pasu ym., 2023). Oppilaiden valikointi alkoi kuitenkin jo 1960-luvulla, kun musiikkiluokat otettiin käyttöön (Pasu ym., 2023). Esimerkiksi Helsingissä Töölön kansakoulussa musiikkiluokkatoiminta otettiin kokeiluun jo vuosina 1961–1963 (Seppänen & Rinne, 2015) ja vuonna 1966 perustettiin Lahden kansakoulussa “musikaalisesti lahjakkaiden luokat” (Seppänen, 2006; Seppänen & Rinne, 2015). Lahtelaisten luokkien perustajina toimivat unkarilaiseen Kodály'n säveltapailumenetelmään perehtyneet musiikkipedagogit, ja näitä luokkia voidaan pitää koko maahan levinneen musiikkiluokkakulttuurin perustana (Seppänen, 2003; Seppänen & Rinne, 2015). Seppäsen (2003) mukaan “musikaalisesti lahjakkaiden luokat” alkoivat kansakoulun kolmannelta luokalta ja musiikkia opiskeltiin tuolloin viisi tuntia viikossa. Musiikkiluokalle sai pyrkiä jokaiselta peruskoulun toiselta vuosiluokalta enintään viisi oppilasta, joiden tuli olla opettajan näkemyksen mukaan musikaalisesti taitavia (Seppänen & Rinne, 2015). Lopullinen valinta luokille tapahtui monipuolisella musiikkitestillä (Seppänen, 2003; Seppänen & Rinne, 2015). Seppänen (2006) kertoo, että kouluhallituksen tekemän selvityksen mukaan vuonna 1977 musiikkiluokkia oli 23 eri paikkakunnalla ja niissä opiskeli yhteensä yli 4000 oppilasta. Vuoteen 1984 mennessä tämä määrä oli kolminkertaistunut (Seppänen, 2006)

ja vuonna 1996 musiikkiluokilla ympäri Suomen opiskelevia oli noin 15 000 (Seppänen, 2003). Seppänen ja Rinne (2015) toteavat, että muihin oppiaineisiin, kuten liikuntaan ja kieliin, perustuva valikointi tuli huomattavasti musiikkiin perustuvaa valikointia jäljessä.

1990-luvulla alettiin kaupungeissa puhua perheiden “omasta vapaudesta valita koulu” sekä koulujen erikoistumisesta (Pasu ym., 2023). Tuolloin tehdyt lainsäädäntömuutokset heijastuivat Varjon ja kumppaneiden (2015) mukaan oppilaiden kykyjä ja perheiden hakumahdollisuuksia korostaviksi malleiksi. Vaikka jo peruskoulujärjestelmän alkuajoista joillakin kouluilla oli mahdollisuus ottaa oppilaita koulupiirirajojen ulkopuolelta (esimerkkinä musiikkiluokat), oli toimintamuutos 1990-luvulla merkittävä (Seppänen, 2006). Seppänen ja kollegoiden (2012) mukaan koulupiirit muutettiin tällöin kuntien velvollisuudeksi, joissa heidän tuli osoittaa oppivelvollisille paikka ”lähikoulussa”. Tämän muutoksen myötä avautui mahdollisuus siihen, että oppilaalla on oikeus pyrkiä johonkin toiseen kouluun. Painotusluokkien määrä kasvoi ja oppiainesisällöt laajenivat taideaineista tietoaineisiin (Seppänen ym., 2012). Mahdollisuus kouluvalintaan laajeni koko ikäluokalle ja kouluissa alettiin järjestämään esimerkiksi kouluvalintoihin liittyviä tutustumisiltoja (Seppänen, 2006).

Koivuhovin (2021) mukaan painotusluokat ovat niiden perustamisesta asti olleet suosittuja, varsinkin suuremmissa kaupungeissa. Tarjontaa löytyy etenkin suuremmilla paikkakunnilla, ja Kupiaisen ja Hienosen (2023) mukaan esimerkiksi Helsingin yläkouluista lukuvuonna 2020–2021 kolmasosassa oli tarjolla kielipainotteista opetusta ja jopa kahdessa kolmasosassa jotain muuta painotusopetusta. Oppilasmäärät painotetussa opetuksessa ovat myös merkittävät (Kupiaisen & Hienonen, 2023). Esimerkiksi Turussa vuonna 2010 jopa 41 % yläkoulunsa aloittavista oppilaista kävi painotetun opetuksen luokkaa (Seppänen ym., 2012). Seppänen ja kollegoiden (2012) mukaan kolme selkeimmin erottuvaa painotusta olivat kieli-, liikunta- ja musiikkipainotukset. Kaikista painotetun opetuksen kävijöistä niihin valikoitui 73 % oppilaista. Heistä 34 % kävi kieliluokkaa, 24 % liikuntaluokkia ja 15 % musiikkiluokkia. Oppilasmäärällisesti painotusluokkien ja yleisluokkien ero oli suhteellisen vähäinen, mutta jonkin verran enemmän suurempia opetusryhmiä oli yleisluokilla (Seppänen ym., 2012). Nämä tilastot alkavat olla jo hieman vanhoja ja uudemman tiedon puuttuessa Bernelius ja Huillakin (2021) ovat todenneet, että kaupunkien nykyhetkistä painotusluokkien tilannetta olisi hyvä selvittää.

### 2.3 Painotettuun opetukseen hakeutuminen

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2022) julkaisussa todetaan, että painotettu opetus toimii yhtenä oppilaaksi oton perusteena lähes kaikissa kunnissa ja kouluissa. Tämä tarjoaa oppilaille mahdollisuuden hakea muuhun kuin omaan lähikouluun ja kouluille tilaisuuden oppilasvalikointiin ja luokkaryhmittelyyn painotuksen mukaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Painotetun opetuksen ryhmät eivät siis pääsääntöisesti noudata lähikouluperiaatetta, koska oppilaalle voidaan hakea koulupaikkaa joko kunnan nimeämästä lähikoulusta tai muusta koulusta (Pasu ym., 2023; Varjo ym., 2015). Kalalahti ja kumppanit (2015) jatkavat, ettei painotettuun opetukseen hakeutuminen siis automaattisesti tarkoita poisvalintaa omasta lähikoulusta.

Viime vuosien aikana painotetun opetuksen järjestäminen on ollut nousussa etenkin suuremmissa kaupungeissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Kalalahden ja kumppaneiden (2015) mukaan painotettuun opetukseen hakeutumisesta on tullut laajuudeltaan jopa huomattavampaa verrattuna muun koulun yleisopetukseen hakeutumisesta. He uskovat, että suomalaisen peruskoulun oppilasvalinta tulee olemaan pitkäkestoinen ja laaja ilmiö. 2000-luvun alussa jopa puolet Helsingissä ja kolmasosa suuremmissa kaupungeissa asuvista alakoulun päättävistä oppilaista haki muuhun, kuin omaan lähikouluunsa. Toisena merkittävänä tilastona näyttäytyy Kalalahden ja kumppaneiden mukaan vuonna 2010 yläkoulunsa aloitteiden otos Turusta, jolloin heistä jopa 41 prosenttia valikoitui pääsykokeiden perusteella painotetun opetuksen ryhmiin (Kalalahti ym., 2015).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) toteaa, että painotettuun opetukseen hakeutumisen, oppilaaksi oton ja toteutuksen periaatteet vaihtelevat huomattavasti kuntien ja koulujen kesken. Kunnilla on oikeus päättää itse siitä, mikä on alueella olevien oppilaitosten määrä, miten ne sijoitetaan ja painottavatko nämä oppilaitokset jotain tiettyä oppiainetta (Varjo ym., 2015). Happon (2020) mukaan esimerkiksi osa kouluista hyväksyy oppilaaksi vain oman kunnan alueelta hakevia oppilaita, kun taas osa myös muista kunnista hakevia. Myös kuntien välinen hakeutuminen painotettuun opetukseen on siis mahdollista, mikäli kunnat ja koulut sen hyväksyvät (Happo, 2020). Perusopetuslain (1998) mukaan kunnat voivat kuitenkin päättää, että järjestettävään opetukseen valitaan oppilaita pääasiallisesti vain oman kunnan alueelta (KPL 7:28 §). Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) painottaa, ettei lainsäädäntö tai muut normit anna tarkkoja raameja painotetun opetuksen järjestämiselle tai oppilasvalikoinnille. Lähikouluperiaatteen

vahvistamisen kannalta olisi kuitenkin merkittävää tarkastella painotettuun opetukseen hakeutumisen ja oppilaaksi ottoon liittyviä periaatteita. Opetus- ja kulttuuriministeriö tarkentaa, että painotetun opetuksen tasaiseen alueelliseen jakautumiseen sekä hakukäytänteiden yhdenmukaisuuteen tulisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Perusopetuslaki (1998) velvoittaa kuntia ja kouluja tiedottamaan valintaperusteista ja -kokeista etukäteen (KPL 7:28 §) ja tiedottamisen tulisi toteutua niin, että se on yhtä lailla kaikkien perheiden tavoitettavissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022).

Pasu ja kumppanit (2023) toteavat, että pääsääntöisesti painotetun opetuksen oppilasvalikoinnin perusteena toimii valintakoe, joka voidaan tuntea myös nimellä soveltuvuuskoe, soveltuvuustesti tai pääsykoe. Heidän mukaansa valintakokeiden kriteerit ja pisteytys näyttävät hyvin vaihtelevina kuntien, koulujen ja eri painotusten välillä (Pasu ym., 2023). Esimerkiksi liikuntapainotteiseen opetukseen löytyy Olympiakomitean laatima valtakunnallinen soveltuvuuskoe, jota suositellaan käytettäväksi oppilaiden hakeutuessa liikuntapainotteisille luokille (Olympiakomitea, 2024). Tällä soveltuvuuskokeella pyritään varmistamaan, että kaikkialla Suomessa liikunta- ja urheiluluokille pääsee samanlaisin perustein (Nieminen, Mononen ja Aarresola, 2019). Pasun ja kollegoiden (2023) mukaan valintakokeet eivät kuitenkaan välttämättä toimi yksin oppilaaksi oton perusteena, vaan valintamenettelyssä voidaan käyttää myös esimerkiksi haastattelua tai ennakkotehtävää. Heidän mukaansa joissain tapauksissa pisteitä saattaa saada myös koulumenestyksen tai opettajan antaman arvion perusteella. Näin on heidän mukaansa toimittu ainakin Tampereella, Turussa, Porissa ja Joensuussa, joissa kuuden painotuksen kohdalla kyseisen oppiaineen aikaisemmalla arvosanalla oli merkitystä (Pasu ym., 2023). Myös Seppänen kollegoineen (2012) on todennut, että koulujen valintakriteerit ovat hyvin vaihtelevia. Koulumenestyksen, testien, pääsykokeiden ja harrastustodistusten kautta arvioidaan lasten kykyjä, lahjoja ja motivaatiota painotetussa opetuksessa opiskelua kohtaan (Seppänen ym., 2012). Koulumenestyksellinen menettely ei ole linjassa Kalalahden ja kollegoiden (2015) toteamukseen siitä, että painotettuun opetukseen tulee lain mukaan valikoida oppilaita heidän soveltuvuutensa mukaan – ei koulumenestyksen perusteella.

Kalalahti ja kollegat (2015) toteavat, että vaikka painotettuun opetukseen hakeutumisen tulee olla yhdenvertaista kaikille, ovat jakolinjat oppilaiden, perheiden ja kaupunkien välillä kasvaneet painotettuun opetukseen hakeutumisen lisääntyessä. Heidän mukaansa painotetun opetuksen ryhmiin hakeutuu ja valikoituu erityisesti korkeasti kouluttautuneiden vanhempien lapset, joiden koulumotivaatio, koulumenestys ja koulutustavoitteet ovat korkeammat kuin alempien

yhteiskuntaluokkien lapsilla. Vanhempien akateemisuus ja koulutuksen arvostus siirtyvät vanhemmilta lapsille, ja korkeasti koulutetut vanhemmat näkevät lapsensa usein muita taitavampina ja lahjakkaampina (Kalalahti ym., 2015). Kouluvalinnan mahdollisuus näyttäytyy merkittävänä etenkin keskiluokkaisille vanhemmille, jotka pitävät koulutusta tärkeänä ja kokevat sen investointina tulevaisuutta varten (Koivuhovi, 2021). Pasu ja kollegat (2023) jatkavat, että perheitä haastateltaessa on heidän todettu mieltävän hierarkisia eroja koulujen ja luokkien välille. Painotettu opetus luo vanhemmille usein mielikuvan motivoituneesta ja tarkoin valitusta oppilasaineksesta, mikä taas viestii painotusluokkien olevan toivottuja ja hyvämaineisia. Hakeutuessaan painotettuun opetukseen perheet eivät siis Pasun ja kollegoiden mukaan mieltä ainoastaan luokan painotusta, vaan myös halua hakeutua tietynlaiseen sosiaaliseen ympäristöön (Pasu ym., 2023).

Kalalahden ja kumppaneiden (2015) mukaan painotettuun opetukseen valikoituminen ei näin ollen pohjautu ainoastaan oppilaan kykyihin, osaamiseen ja koulumenestykseen. Yleisenä tilastona näyttäytyy se, että painotettuun opetukseen valikoituu yleisimmin ne oppilaat, joiden koulumenestys on keskimääräistä parempaa ja vanhemmat, etenkin äidit, korkeasti koulutettuja (Kalalahti ym., 2015; Koivuhovi, 2021). Tämän perusteella voidaan osoittaa, että alempien yhteiskuntaluokkien hyvin koulussa menestyvät lapset näyttäytyvät vähemmistönä painotetussa opetuksessa (Kalalahti ym., 2015). Koivuhovi (2021) jatkaa, että painotusluokat ovat luonteeltaan selkeästi valikoivia ja vetoavat erityisen hyvin keskiluokkaisiin perheisiin, joissa lapset ovat hyvin pärjääviä. Hänen mukaansa myös valintakokeet ja -kriteerit suosivat hyvätuloisten perheiden lapsia, sillä ne edellyttävät usein vastaavanlaisia kiinnostuksen kohteita ja aiempaa harrastuneisuutta. Tämä puolestaan vaatii perheiltä resursseja, joita pienituloisilla perheillä ei ole (Koivuhovi, 2021). Oittisen ja Luoman (2024) sanoin lapsilla, jotka tulevat hyväosaisista perheistä, on mahdollisuus osallistua taloudellisia resursseja vaativiin, pitkäaikaisiin ja tavoitteellisiin sekä oman asuinpaikan ulkopuolella oleviin harrastuksiin. Tämä asettaa heidät etulyöntiasemaan opiskelupaikoista kilpailtaessa (Oittinen & Luoma, 2024).

## **2.4 Koulutuksellinen eriytyminen**

Yhtenä negatiivisena seurauksena luokkamuotoisen painotetun opetuksen järjestemisessä nähdään koulujen ja alueiden välinen eriytyminen. Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan alueellisella eriytymisellä eli *alueellisella segregaatiolla* tarkoitetaan sosioekonomisten sekä etnisten erojen lisääntymistä eri alueiden välillä. Alueellisessa segregaatiossa alueiden välillä korostuu

nimenomaan hyvinvointiin liittyvät erot, eli hyväosaisuus ja huono-osaisuus kasaantuvat tiettyille alueille. Ihmiset ovat siis yhä enemmän tekemisissä kaltaistensa ihmisten kanssa vapaa-ajalla, töissä ja kouluissa. Kouluissa tällä on iso merkitys osana oppilaiden kokemuksia ja osallisuutta (Bernelius ja Huilla, 2021). Fromin ja kumppaneiden (2014) mukaan erot asuinalueiden välillä johtavat siihen, että erot eri koulujen välillä kasvavat. Eriytymistä tapahtuu niin koulujen, opetusryhmien kuin yksittäisten oppilaidenkin välillä (From ym., 2014).

Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan yksi segregaatian ulottuvuus on *koulusegregaatio*, jolla tarkoitetaan nimenomaan koulujen välistä oppilaspuoleisen erojen kasvua. Kun vanhemmat pöhtivät asuinpaikkaa, on kouluilla iso merkitys – koulusegregaatio on ikään kuin sekä alueellisen eriytymisen syy että seuraus (Bernelius ja Huilla, 2021). Hyväosaisten perheiden kouluvalinta- ja muuttopäätösten lisäksi vaikuttaa oppilaspuoleinen myös suoraan koulujen maineeseen (Kosunen, Peltola, Juvonen & Huilla, 2024). Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan koulusegregaatiolla on monenlaisia vaikutuksia, kuten esimerkiksi etniseen eriytymiseen liittyvät kielihaasteet, huono-osaisuuden kasautuminen, kouluarjen kuormitus, tuen tarpeen kasvaminen tietyissä kouluissa sekä oppimistulosten eriytyminen. Koulusegregaatio näyttäytyy myös isona koulutuspoliittisena haasteena. Koulujen eriytyminen ei pelkästään kuvaa alueellista ja sosiaalista eriarvoisuutta, vaan myös voimistaa ja ylläpitää sitä (Bernelius ja Huilla, 2021). Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan koulut ovat paikkoja, joissa opitaan kohtaamaan etnistä ja sosiaalista monimuotoisuutta. He myös toteavat, että koululuokan sosiaalisella rakenteella voi olla oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia suurempi vaikutus oppimistuloksiin (Bernelius ja Huilla, 2021).

Kuten aiemmissa kappaleissa totesimme, alueellinen ja koulutuksellinen segregatio vahvistavat toistensa vaikutusta (Kosunen & Bernelius, 2024). Kosunen ja Berneliuksen (2024) mukaan sekä alusegregaatio että koulusegregaatio ovat kehämäisiä ilmiöitä, mikä tarkoittaa sitä, että myös niiden sisällä tapahtuvat prosessit muodostavat omat segregatiokehänsä. Kolmantena elementtinä Kosunen ja Bernelius nostavat opettajasegregaation, jolla tarkoitetaan alueiden ja niiden oppilaitosten eriytymistä opettajien kelpoisuuksien mukaan eli työskentelevätkö muodollisesti pätevät opettajat eri alueilla. Heidän mukaansa pätevyys omaavat opettajat voivat valita työpaikkansa, koska kaikissa kouluissa ei ole samalla tavalla kilpailua. Opettajien pätevyys ja vaihtuvuus kouluissa vaikuttaa koulujen maineeseen, mikä taas edelleen johtaa vanhempien tekemiin kouluvalintoihin ja sen myötä koulusegregaatioon. Eli kun yksi näistä kolmesta segregaatiosyystä muuntuu, muuntuvat muutkin (Kosunen & Bernelius, 2024).

Viime vuosien tutkimustulosten perusteella peruskoululaisten oppimistulokset Suomessa ovat laskussa (Bernelius ja Huilla, 2021). PISA-tutkimuksista voidaan myös päätellä, että oppilaiden osaaminen Suomessa ja koulujen oppimistulokset ovat olleet enenevässä määrin riippuvaisia perhetaustasta 2000-luvulta eteenpäin (Bernelius, 2024). Bernelius ja Huilla (2021) korostavat, että erityisenä huolenaiheena on tulosten tasa-arvon heikkeneminen. Tämä tarkoittaa heidän mukaansa sitä, että erot oppimistuloksissa parhaiden ja heikoimpien välillä ovat kasvaneet. Perhetaustan vaikutuksen vahvistuminen on johtanut siihen, että ero sosioekonomisesti heikoimmista ja vahvimista tulleiden oppilaiden lukutaidossa on jo lähes kaksi lukuvuotta. Bernelius ja Huilla (2021) toteavat, että osaamistasojen eroavaisuuksien taustalla on tutkitusti sekä sosiaalisia että alueellisia kehityskulkuja. Alueellinen eriytyminen pakottaa meitä tarkastelemaan koulutuksellista tasa-arvoa ja sen toteutumista (Bernelius ja Huilla, 2021), mikä perusopetuksen opetussuunnitelmassakin määritellään perusopetuksen yhteiskunnalliseksi tehtäväksi yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden rinnalla (Opetushallitus [OPH], 2014). Koulutuksellinen tasa-arvoisuus toimii suomalaisen koulutuspolitiikan lähtökohtana (Seppänen & Rinne, 2015). Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan alueellisen segregaaation muuttujilla voidaan selittää jopa 50–70 % oppimistulosten vaihtelusta.

Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan perheet eivät voi Suomessa automaattisesti valita kouluun, vaan lähtökohtaisesti oppilaat otetaan kouluihin tietyltä alueelta. Tämän vuoksi perheillä on kaksi tapaa vaikuttaa kouluvalintaan: muuttopäätökset ja painotettu opetus. Nämä toteutuvat etenkin suurissa kaupungeissa. On huomioitava, että painotetun opetuksen lisäksi samalla tavalla yksi erotteleva mekanismi on A-kielen valinta alakoulussa (Bernelius ja Huilla, 2021). Sekä painotettu opetus että A-kielen valinta (joita hyödyntävät usein hyväosaiset perheet) lisäävät luokkien välistä sosioekonomista eriytymistä eli synnyttävät erottelua erilaista taustoista tulevien nuorten välille ja uusintavat osaltaan koululuokkien etnisiä ja sosioekonomisia jakolinjoja (Oittinen & Luoma, 2024). Oittinen ja Luoma (2024) kuitenkin huomauttavat, että huono-osaisilla alueilla sijaitsevat painotettua opetusta tarjoavat koulut voivat vetää puoleensa hyväosaisten perheiden lapsia, mikä taas osaltaan tasoittaa koulujen välisiä eroja.

Tutkimusten mukaan painotusluokat erottelevat sekä koulujärjestelmää että opetusryhmiä (Bernelius ja Huilla, 2021). Kuten edellä jo mainittiin, on havaittu, että yleisesti ottaen näitä valintamahdollisuuksia hyödynnetään eniten perheissä, joilla on korkeampi sosioekonominen tausta

(Bernelius ja Huilla, 2021). Tämä tarkoittaa myös sitä, että painotetussa opetuksessa on oppilaita suurimmaksi osaksi samankaltaisista, korkeamman sosioekonomisen taustan omaavista perheistä. Koulupolut eriytyvät jo peruskoulussa, ja oppilasryhmittelyn myötä arjen kokemukset sekä kaverisuhteet eriytyvät (Bernelius ja Huilla, 2021). Peltola (2024) kertoo, että tutkimushavainnon mukaan esimerkiksi yläkoulun luokat (yleisopetuksen luokat, painotetun opetuksen luokat ja yhdistetyt luokat) osoittautuvat keskenään hyvin erilaisiksi yhteisöiksi tarkastellessa niin oppilaiden taustoja kuin suhdetta luokkayhteisöisyyksiin sekä luokkien koulusisäiseen “maineeseen”. Opetusryhmät ohjaavat hyvin paljon oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita ja oppilaat viettävät aikaa selkeästi eniten vain luokkatovereidensa kanssa luokkarajojen ylittävien ystävyysuhteiden ollessa harvinaisia (Peltola, 2024).

Kupiainen (2019) mukaan luokkien väliset erot syntyvät siten, että erilaisia oppilaita jaetaan erilaisiin luokkiin. Avoimesta osaamisperustaisesta valikoinnista luovuttiin Suomessa jo 1980-luvulla tasokurssien myötä. Nyt 2000-luvulla keskustelut kouluvalinnoista ovat nousseet kuitenkin voimakkaasti esille. Kupiainen (2019) toteaa, että tämän päivän kouluvalinnat voidaan käsittää enemmänkin mahdollisuutena antaa oppilaan kiinnostuksia ja tavoitteita tukevaa opetusta. Vaikka monet kiistävät ajatuksen siitä, että nykyinen painotettu opetus perustuisi osaamisperustaiseen valikointiin osoittavat tutkimukset luokkien välisistä eroista kuitenkin toista (Kupiainen, 2019).



### 3 Opettajan työ suomalaisessa peruskoulussa

Yleis- ja painotusluokkien eroavaisuuksien lisäksi haluamme tutkielmassamme selvittää, miten eroavaisuudet opettajien näkökulmasta vaikuttavat heidän työnsä kuormittavuuteen. Tämän vuoksi käsittelemme tässä luvussa sitä, millainen on opettajan työnkuva Suomessa, mitä kaikkea opettajana oleminen edellyttää ja miten opettajuus on viime vuosikymmeninä muuttunut. Käymme läpi, kuinka opettajajohtoinen opettaminen on muuttunut vuorovaikutukselliseen ja keskustelemaan oppimiseen ja samaan aikaan tämän päivän opettajilta odotetaan hyvin monipuolista osaamista monilta eri osa-alueilta. Tämän jälkeen perehdymme opettajan työn kuormittavuustekijöihin. Käsittelemme niin kuormittavuustekijöitä kuin myös niihin johtavia syitä. Painotamme etenkin juuri opettajan työn muutokseen liittyviä haasteita ja niiden tuomia kuormittavuustekijöitä.

#### 3.1 Opettajan työnkuva

Koska tarkastelemme tässä tutkimuksessa yleis- ja painotusluokkien eroavaisuuksien vaikutuksia juuri opettajan työhön, haluamme avata sitä, mitä kaikkea opettajan työnkuva pitää nykyään sisällään. Opettaja on ennen kaikkea pedagogi, mutta myös virkaansa toimittava virkamies (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016). Luukkonen (2004) toteaa, että opettaja käyttää työssään valtaa niin oppilaita kuin myös vanhempia ja kollegoita kohtaan, ja tämä on avaintekijä virkamieskäsitteen käytössä. Virkamiehenä toimiessaan opettajalla on häntä koskevia velvollisuuksia työnantajaa, valtiota ja kuntaa kohtaan, ja työssään hänen on noudatettava virkasuhteeseen kuuluvia tehtäviä sekä seurattava vallitsevia säännöksiä ja määräyksiä (Jyrhämä ym., 2016). Opetustyötä ohjaa siis pedagogisten orientaatioiden lisäksi myös oppilaitosorganisaatioiden sekä koulutuksellisen politiikan määrittelemät hallinnolliset puitteet, odotukset ja vaatimukset (Maunu, 2020). Jyrhämä ja kollegat (2016) toteavatkin, ettei opettaja voi opettaa, mitä itse haluaa. Työn pedagogisena pohjana toimivat viralliset opetussuunnitelmat, joita opettajan on pedagogina noudatettava. Ne luovat pohjan yhteisen vision rakentumiselle (Luukkainen, 2004), ja niissä määritellyt asiat, kuten tavoitteet, arvioinnin perusteet ja vahvistettu oppimäärä, ohjaavat ja velvoittavat opettajan työtä (Jyrhämä ym., 2016).

Riippumatta siitä, että opettajankoulutus Suomessa on samankaltainen kaikille opiskeleville, näyttäytyy opettajan työnkuva hyvin erilaisena jokaiselle opettajalle riippuen esimerkiksi paikkakunnasta, koulusta, vuosiluokasta, kollegoista ja oppilaista. Vaikka opettajan työtä velvoittaa

useat säännökset ja määräykset, on suomalaisella opettajalla kuitenkin ainutlaatuinen oikeus; didaktinen vapaus (Jyrhämä ym., 2016). Suomalainen opetussuunnitelmaperinne tarjoaa opettajille vahvan autonomian opetuksen sisältöjen toimeenpanossa (Kangas, Ukkonen-Mikkola, Sirvio, Hjelt & Fonsén, 2022) ja tämän puitteissa opettajalla on edellytyksiä kehittää opetustaan oman harkinta- ja arvostelukykynsä mukaisesti (Maunu, 2020). Jyrhämä kollegoineen (2016) tuo esille, että suomalaisten opettajien monipuoliset vaikutusmahdollisuudet selittyvät korkeatasoisella koulutuksella ja merkittävällä yhteiskunnallisella asemalla. Opettajankoulutuksessa pyritään ohjaamaan alan opiskelijoita toimimaan autonomisesti omassa opetuksessaan ja tekemään itsenäisiä päätöksiä (Jyrhämä ym, 2016).

Jyrhämä ja kollegat (2016) jatkavat, että Suomessa opettajalla on oikeus päättää siitä, kuinka hän opetustaan ja opetusryhmänsä ohjausta käytännössä toteuttaa. Eikä didaktinen vapaus rajoitu ainoastaan itselle ja oppilaille parhaiten sopivien työtapojen löytämiseen, vaan opettajalla on mahdollisuus muokata opetustaan huomattavasti laajemmin. Parhaimmillaan didaktinen vapaus tarjoaa alustan muun muassa täysin omanlaisen toimintakulttuurin luomiseen (Jyrhämä ym., 2016). Luukkainen (2004) toteaa, että vapaus tuo kuitenkin mukanaan myös huomattavan vastuun ja rajoittuu tiettyihin asioihin. Hänen mukaansa mahdollisuudet itsenäisten päätösten suhteen näkyvät vahvasti luokkaympäristössä, mutta organisatorisiin ja koulutuspoliittisiin ratkaisuihin opettajilla ei juurikaan ole mahdollisuuksia vaikuttaa (Luukkainen, 2004).

Jyrhämä kumppaneineen (2016) toteaa, että ajan kuluessa opettajan ammatti ja opettajuus muuttuu. Opettajat kohtaavat työssään yhä suuremmissa määrin voimakkaita, monivaikutteisia ja nopeita muutoksia (Luukkainen, 2004). Muutokset tuovat mukanaan haasteita muun muassa opettajien ammattitaidon päivittämiseksi ja ajankohtaisten ilmiöiden seuraamiselle (Jyrhämä ym., 2016). Historiallisesti katsottuna opetus suomalaisessa koulussa on ollut hyvin opettajalähtöistä (Luukkainen, 2004; Maunu, 2020) ja Stenbergin (2016) mukaan vahva yhteiskunnallinen näkemys koulun tarkoituksesta ja merkityksestä tarjosi sen ajan opettajille lähes valmiin ammatti-identiteetin. Opettaja toimi vahvana auktoriteettina, ja opetustilanteissa hänen sanansa oli ensimmäinen ja viimeinen (Maunu, 2020). Stenberg (2016) toteaa, että vielä 40 vuotta sitten opettajan ei tarvinnut kuin astua luokkaan ja opettaa. Tuolloin opettajilta toki vaadittiin oman opetusalan perusteellista tiedonhallintaa (Luukkainen, 2004). Nykypäivänä työ on Stenbergin (2016) mukaan huomattavasti sekä monimuotoisempaa että monimutkaisempaa. Opettajilta vaaditaan kasvavien tietojen lomassa asiantuntijuutta lähes jokaisessa asiassa samalla, kun kil-

pailevat kasvattajat nostavat päätään (Luukkainen 2004; Stenberg, 2016). Stenberg (2016) toteaa, että nykypäivänä muun muassa internet ja media tarjoavat oppilaille laajoja mahdollisuuksia kehittää osaamistaan tasolle, johon opettajien tiedot ja taidot eivät yllä. Hän uskoo, että tämä voi johtaa tilanteeseen, jossa koulu ei pysy mukana ajan hermoilla eikä opettajat pysty tarjoamaan oppilaille kosketuspintaa koulun ja oppilaan maailman välille (Stenberg, 2016).

Viimeisten vuosikymmenten aikana opettajan työ on pikkuhiljaa muuttunut opettajajohtoisesta ja suorituskeskeisestä opettamisesta opiskelijälähtöisempään, vuorovaikutuksellisempaan ja oppimista ohjaavampaan suuntaan (Maunu, 2020). Opettajaa ei nähdä enää ainoastaan tiedon välittäjänä ja lähteenä (Luukkainen, 2004). Maunu (2020) toteaa, että itse opetuksen lisäksi työnkuvassa näyttäytyy vahvasti oppilaiden kanssa vietetty aika ja heidän ohjaamisensa. Maunun mukaan opetuksessa pyritään nykypäivänä pois behavioristisesta mallista, jossa tietoa hallussa pitävä opettaja siirtää tietojaan ja taitojaan niitä passiivisesti vastaanottaville oppilaille. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita aktiivisesti konstruoimaan omia tietojaan, taitojaan ja ymmärrystään yhdessä ympäristön kanssa (Maunu, 2020). Keskeisinä tavoitteina opettajan työssä voidaan nähdä lasten myönteisen kasvun tukeminen, inhimillisen pääoman kehittyminen ja sosiaalisen yhdenmukaisuuden tavoittelemineen (Kangas ym., 2022).

Jyrhämän ja kollegoiden (2016) mukaan opettajuus on ammatti, joka edellyttää suhteellisuuden löytämistä sosiaalisen vastuullisuuden, erinomaisuuden ja moraalien välillä. He toteavat, että opettajan työhön tulee sitoutua ja sitä tehdessä on pidettävä mielessä lukuisia eettisiä tekijöitä. Näiden lisäksi työstä on suoriuduttava erinomaisesti (Jyrhämä ym., 2016). Oppiaineiden hallinnan ohella opettajalla on oltava tietämystä myös muista asioista (Luukkainen, 2004). Jyrhämä kollegoineen (2016) tuo esille, että opetuksessaan opettajan on noudatettava opetussuunnitelmassa määriteltyjä asioita ja hänen tehtävänä on toteuttaa suunnittelua opetusta ja arviointia yksittäisten oppilaiden sekä koko opetusryhmien näkökulmista. Opetuksen ohella opettaja osallistuu oppilashuoltoon, ja ohjaa sekä tukee oppilaiden koulunkäyntiä ja yksittäisissä oppiaineissa kehittymistä. Opettajalla on myös vastuu huolehtia, että oppilaiden oikeudet ohjaukseen sekä tukitoimiin toteutuvat ja kolmiportaisen tuen asiakirjat laaditaan asianmukaisesti. Jyrhämä kumppaneineen jatkaa opettajan tehtäviin lukeutuvan myös tavoitteiden ja arviointiperusteiden saattaminen oppilaiden ja heidän vanhempiansa tietoon. Arviointia toteuttaessa opettajan tulee huomioida muun muassa oppilaan valmiuksia, osaamisen tasoa, toimintakykyä, tuen tarpeiden määrää, vuorovaikutustaitoja ja toimijuutta. Opettaja on vastuussa oman opetus-

ryhmänsä toiminnasta ja oppimisesta sekä oppimista tukevasta palautteenannosta. Lisäksi opettaja on velvoitettu tekemään yhteistyötä kotien kanssa ja hänen tulee osallistua koulua koskeviin arviointi- ja kehittämistehtäviin (Jyrhämä ym., 2016). Luukkosen (2004) mukaan keskeistä opetustyössä on myös kasvatus sekä yhteys opettamisen ja oppimisen välillä. Hän toteaaakin, että “ilman oppimista ei olisi opettamisen käsitettä” (Luukkonen, 2004, s. 86).

### 3.2 Kuormittavuustekijät opettajan työssä

Työhyvinvoinnilla tarkoitetaan arkikielessä työssä viihtymistä ja työssä jaksamista (Yrttiaho & Posio, 2021). Sen sijaan *työtä kuormittaviksi tekijöiksi* voidaan määritellä muun muassa työn runsas määrä, fyysisyys ja kiire sekä puutteelliset järjestelyt, ja sanalla *työkuormittavuus* ilmentään työn piirteitä, jotka mahdollisesti johtavat työntekijän kuormittumiseen (Ahola ym., 2010). Työlainsäädännössä työhyvinvointia kuvaillaan Yrttiahon ja Posion (2021) mukaan asianmukaisissa olosuhteissa tehdyksi turvalliseksi työksi. Heidän mukaansa työhyvinvoinnin käsitteeseen voidaan liittää esimerkiksi työolot, johtaminen sekä ilmapiiri, mutta näiden lisäksi vaikuttavia tekijöitä ovat myös työntekijöiden omat valinnat sekä työssä että sen ulkopuolella (Yrttiaho & Posio, 2021). Kasvatustyöstä puhuttaessa erityisiä haasteita työlle asettaa sekä yhteiskunnalliset, kulttuuriset että sosiaaliset muutokset (Kangas ym., 2022). Yrttiahon ja Posion (2021) mukaan opettajan työssä hyvinvoinnilla on suora yhteys lapsiin ja nuoriin sekä koko koulun toimintaan. Vastuu oppilaiden hyvinvoinnista ja turvallisuudesta on suuri. Yrttiaho ja Posio jatkavat, että tämän myötä vaikutukset ulottuvat myös opettajan pedagogiseen työhön ja sen laatuun sekä myös oppilaiden akateemisiin taitoihin (Yrttiaho & Posio, 2021).

Suomalainen opetus ja koulutus ovat hyvin arvostettuja myös muualla maailmassa – tämän tason ylläpitäminen vaatii kuitenkin jatkuvaa kehittämistä (Yrttiaho & Posio, 2021). Yrttiahon ja Posion (2021) mukaan opettajien työhyvinvoinnista sekä työssä jaksamisesta on puhuttu jo pitkään. Työnkuvan muutos ja työelämän vaatimustason nousu näkyvät kouluissa. Muutokseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa teknologian kehitys, erilaiset työskentelytavat, yrittäjyyden korostuneisuus (Yrttiaho & Posio, 2021), moninaisuuden vaatimukset sekä kirjaamisen dokumentoinnin määrän kasvu (Kangas ym., 2022). Kangas kumppaneineen (2022) jatkaa, että opettajan työn vaativuustason kasvaessa ja työmäärän lisääntyessä resurssit pysyvät kuitenkin ennallaan. Heidän mukaansa opetustyölle asetetaan poliittisella tasolla lisää laatuvaatimuksia jatkuvasti, mutta resursoinnin ja palkkauksen taso ei kasva samassa suhteessa. Opettajien odotetaan tekevän työtänsä samalla palkalla entistä vaativammassa olosuhteissa (Kangas ym.,

2022). Myös Länsikallio, Kinnunen ja Ilves (2018) tuovat ilmi, että vuonna 2017 toteutetun barometrin tulosten mukaan opetustyön kuormittavuustekijät ovat lisääntyneet. Työhön tarkoitettu aika ei riitä kaikkien tehtävien hoitamiseen, eikä yhteistyö pelaa entiseen tapaan. He lisäävät, että opettajien omien kokemusten mukaan työkyky on romahtanut töiden epätasaisen jakautumisen myötä, ja työstressin määrä on kasvanut jatkuvien hallitsemattomien muutosten myötä (Länsikallio ym., 2018). Vuodesta 2017 vuoteen 2021 työmäärä kasvoi entisestään (Golnick & Ilves; 2021). Kun työntekijä on jatkuvasti työssään ääri rajoilla, kärsii niin työhyvinvointi kuin myös työn merkityksellisyys (Kangas ym., 2022).

Yrttiaho ja Posio (2021) toteavat, että opettajan työn kuormittavuus muodostuu monenlaisista, niin fyysistä, psyykkisistä kuin sosiaalisista tekijöistä. Heidän mukaansa psyykkisiä voimavaroja kuluttaa muun muassa työhön sisältyvä vastuun määrä, jatkuvasti kasvava huoli oppilaista sekä päivien aikana kohdatut lukuisat vuorovaikutustilanteet. Sosiaaliin kuormittavuustekijöihin sen sijaan voidaan lukea esimerkiksi työpaikalla vallitseva ilmapiiri ja esimieheltä saatu tuki tai sen puute. Viime vuosina sekä opettajien työmäärä että työhön käytetty aika on lisääntynyt (Golnick & Ilves, 2021; Länsikallio, 2018; Yrttiaho & Posio, 2021). Jopa yli puolet opettajista työskentelee myös viikonloppuisin ja kaksi kolmasosaa hoitaa työasioita työpäivien jälkeen arki-iltoina (Länsikallio ym., 2018). Yrttiaho ja Posio (2021) toteavat, että työpäivät koulussa ovat usein kiireisiä ja täynnä ennakoimattomia tilanteita. Tauot päivän aikana voivat myös jäädä käyttämättä tai ainakin niitä pidetään aivan liian vähän. Opetusryhmien koot suurenevät ja päivän aikana melu voi kohota haitallisiin desibeleihin. Koska opettajan työ on monella tavoin vaativaa ihmissuhde- ja asiantuntijatyötä, on työnkuva itsessään jo kuormittava. Osana työtä voi myös kokea epäasiallista kohtelua tai jopa kiusaamista niin oppilaiden, huoltajien kuin kollegoiden ja esimiestenkin osalta (Yrttiaho & Posio, 2021). Länsikalliokin kumppaneineen (2018) on todennut samaa – yhä useampi opettaja kokee työssään kiusaamista, epäasiallista kohtelua ja jopa väkivaltaa.

Opettajan työn vaativuuteen vaikuttaa Yrttiahon ja Posion (2021) mukaan fyysisten, sosiaalisten ja psykologisten tekijöiden rinnalla myös organisatoriset tekijät. Oppilaitosorganisaatioiden toiminta vaikuttaa välittömästi arjen työn sujumuuteen ja hallintaan (Maunu, 2020). Maunun (2020) mukaan opettajat kokevat usein, että ongelmien pohjalla vaikuttaa hallintolähtöisyys, jossa käytännön tason päätökset ja muutokset tulevat ”tuolta jostain”. Hän toteaa, että opettajat itse kokevat heillä olevan hyvät lähtökohdat ja into opetustyötä kohtaan, mutta sen toteuttamisen mahdollisuus katoaa muiden työlle asetettujen vaatimusten taakse. Oppilaiden opettaminen

ja opiskelijalähtöinen perustehtävä katoavat pienten tulipalojen sammutteluiden, kirjallisten raporttien täyttämisten ja käytännön asioiden uusimpien ohjeistusten selvittämisten taakse. Maunun mukaan nämä kaikki ovat tehtäviä, jotka ajavat opettajia pois päin oppilaista ja heidän ohjaamisestaan (Maunu, 2020). Myös Länsikallio kollegoineen (2018) tuo esiin, että opettajien kokemusten mukaan opetustyön tärkein tehtävä, eli lasten kanssa oleminen ja toimiminen, on unohdettu. Työnteossa korostuu kaikenlainen kirjaaminen, ja jokainen toimi on perusteltava luotettavuuden säilyttämiseksi (Länsikallio ym., 2018). Johdon johtaminen ja hallinnon hallinnoiminen koetaan opettajien silmissä usein arjen työlle vieraana (Maunu, 2020).

Opettajan työn *kognitiiviset vaatimukset* liittyvät aineenhallintaan sekä pedagogiikan asiantuntijarooliin ja jatkuvaan ongelmien ratkaisuun (Yrttiaho & Posio, 2021). Yrttiaho ja Posio (2021) toteavat, että opetussuunnitelman pohjalta opettajat suunnittelevat ja laativat opetustaan ja luovat yhtenäisiä, ilmiölähtöisiä opetuskokonaisuuksia. Pyrkimys on löytää kaikista sopivimmat keinot tukea oppilaita yhdessä heidän perheidensä ja oppilashuollon kanssa. Raskaiden päätösten tekeminen ja niistä kannettu vastuu on voimia vievää. Opettajan työ on luonteeltaan intensiivistä ja kiireistä sekä siihen kohdistuu paljon ulkoisia vaatimuksia siitä, miten työtä täytyisi tehdä. Kirjallinen työmäärä on suuri ja lisääntyy koko ajan. Lisäksi työ on myös emotionaalisesti kuormittavaa ja työpäivien aikana koetaan monenlaisia tunteita, eikä niitä ole aina aikaa purkaa (Yrttiaho & Posio, 2021).

Viimeisten vuosien aikana opettajien työolot sekä työhyvinvoinnin kokeminen ovat selvästi alentuneet (Yrttiaho & Posio, 2021). Yrttiaho ja Posio (2021) toteavat, että yhä useamman opettajan työkyky laskenut ja työnteosta koetaan aikaisempaa enemmän stressiä. Tutkimustuloksetkin kertovat, että opettajien työstressin määrä on keskimääräistä työstressiä korkeammalla tasolla (Länsikallio ym., 2018). Tyytyväisyys omaa ammattia ja työstä koettua iloa kohtaan ovat heikentyneet (Yrttiaho & Posio, 2021). Vuoden 2017 tutkimuksessa opettajat ovat nostaneet esiin, että muun muassa arvostuksen puute, lisääntyvät velvollisuudet ja oma riittämättömyyden tunne koetaan työtä kuormittaviksi asioiksi (Länsikallio ym., 2018). Yrttiaho ja Posio (2021) tuovat ilmi kuitenkin myös sen, että suuri osa opettajista voi edelleen työssään hyvin ja kokee mielihyvää opettamisesta. Nämä opettajat eivät pidä tekemäänsä työtä liian kuormittavana ja kokevat tekemänsä työn äärimmäisen merkittäväksi (Yrttiaho & Posio, 2021).

Opettajien kokemaan työhyvinvointiin vaikuttaa Yrttiahon ja Posion (2021) mukaan lukuisat eri tekijät aina poliittisista päätöksistä yksittäisen ihmisen omaan terveydentilaan. Heidän toteamuksensa mukaan näihin tekijöihin lukeutuu ulkoisia tekijöitä, kuten organisatoriset asiat, työyhteisö ja työnjohto. Kouluissa organisaation tasolla työhyvinvointia nostattaa selkeästi asetetut tavoitteet, joustavuus, kehitys ja kannustava työympäristö (Yrttiaho & Posio, 2021). Kouluneiden vuosien aikana heikentymistä on raportoitu muun muassa tasapuolisessa ja kannustavassa kohtelussa (Länsikallio ym., 2018) Organisaatiotason päätökset vaikuttavat myös työjärjestyksiin ja yksittäisten opettajien vastualueisiin sekä koulujen tilaratkaisuihin ja resurssien suuntaamiseen (Yrttiaho & Posio, 2021). Maunu (2020) toteaa myös, että opettajan työn kannalta olisi merkittävää antaa opettajille tilaa toteuttaa itse opiskelijalähtöistä perustehtävää. Hänen mukaansa opetustyötä koskevia uudistuksia tulisi ottaa käytäntöön niin, ettei työ ja arki pääse erkanemaan liian kauaksi toisistaan (Maunu, 2020).

Yrttiaho ja Posio (2021) toteavat ulkoisten tekijöiden lisäksi myös sisäisten tekijöiden, kuten työn hallinnan, asenteen työtä kohtaan ja oman koetun hyvinvoinnin vähentävän työssä koettua kuormittavuutta. Jokaisella opettajalla on siis heidän mukaansa mahdollisuus vaikuttaa työhyvinvointiin myös itse (Yrttiaho & Posio, 2021). Kangas kumppaneineen (2022) jatkaa, että tunne oman työn hallinnasta ja onnistumisen kokemukset vähentävät huomattavasti työn kuormittavuutta ja lisäävät arvostusta tehtyä työtä kohtaan. Oman osaamisen kehittäminen ja uralla eteneminen näyttäytyvät myös Kankaan ja kollegoiden mukaan työhyvinvointia edistävänä tekijänä (Kangas ym., 2022). Yrttiaho ja Posio (2021) toteavat, että myös työstä palautumiseen on syytä kiinnittää huomiota, sillä tunnistamalla itselle sopivat palautumiskeinot työssä kuormittuminen vähenee. He jatkavat, että opettajien kautta hyvinvointi siirtyy myös lapsiin ja nuoriin, ja tätä myöten koko yhteiskuntaan. Opettajien kokemalla työhyvinvoinnilla, käyttäytymisen mallilla ja sanomisilla on suuri merkitys. Yrttiahon ja Posion mukaan opettajien työhyvinvoinnista puhuttaessa ei puhuta ainoastaan yksittäisen opettajan kokemuksesta, vaan myös koulujen ja koko yhteiskunnan asiasta (Yrttiaho & Posio, 2021).

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tarkoituksen sekä tutkimuskysymykset. Tämän lisäksi käymme läpi tutkimuksemme metodologisia lähtökohtia ja perustelemme valintojamme kvalitatiiviselle tutkimusotteelle. Seuraavana esittelemme aineistonkeruun, jonka jälkeen käymme läpi teoriaohjaavaa sisällönanalyysia ja sen hyödyntämistä kyselytutkimuksemme analysoimisessa.

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia eroavaisuuksia yleisluokkien ja painotusluokkien välillä on opettajien kokemusten mukaan. Haluamme myös kartoittaa, millä tavoin näiden luokkien opettaminen eroaa toisistaan ja miten opettajat kokevat sen vaikuttavan työn kuormittavuuteen. Aihe tähän tutkimukseen on valittu sen ajankohtaisuuden sekä oman mielenkiinnon vuoksi. Painotettu opetus on viime vuosien aikana herättänyt laajaa keskustelua eri sosiaalisen median palveluissa ja uutiskanavissa, ja jakanut mielipiteitä sekä puolesta että vastaan. Oma mielenkiintomme aihetta kohtaan herää omilta peruskoulujajoltamme, jolloin olemme kumpikin opiskelleet liikuntapainotteisen perusopetuksen luokilla.

Tavoitteenamme oli kvalitatiivisen kyselytutkimuksen avulla kartoittaa, kokevatko opettajat painotus- ja yleisluokkien välillä jonkinlaisia eroavaisuuksia. Tutkimuksessa pyrimme myös selvittämään, mistä nämä opettajien kuvailemat erot heidän mielestään johtuvat. Lisäksi pyysimme vastaajia ottamaan kantaa myös siihen, onko nykyinen painotusluokkaopetus ja siihen liittyvät järjestelyt toimivia nykyisessä muodossaan, vai tulisiko systeemiä päivittää.

Tutkimuksessa käsittelemme peruskoulun vuosiluokkien 1–6 yleis- sekä painotusluokkia. *Painotetulla opetuksella ja painotusluokilla* tarkoitamme tässä tutkimuksessa niitä perusopetuksen piiriin kuuluvia luokkia, joissa yhden oppiaineen opiskelu painottuu ja joihin oppilaat on valikoituneet erillisen valintakokeen perusteella. Termiä *yleisluokka* käytämme sen sijaan niistä perusopetuksen luokista, joissa mitään oppiainetta ei opiskella tavallista suuremmalla tuntimäärällä.

Pro gradu -tutkimuksemme kyselyyn on osallistunut opettajia 1–6. vuosiluokilta. Vaatimuksena kyselyyn vastaamiselle oli kokemus sekä painotusluokkien että yleisluokkien opettamisesta, ei



vain toisen. Kokemukseksi katsoimme tässä tapauksessa riittävän vain yhdenkin oppiaineen opettamisen sekä yleis- että painotusluokalle. Vastaajien opettamalla painotuksella ei ollut merkitystä kyselyyn vastaamisen kannalta.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia eroavaisuuksia yleis- ja painotusluokkien välillä on opettajien kokemusten mukaan ja mistä nämä eroavaisuudet heidän mielestään johtuvat?
2. Miten opettajat kokevat näiden eroavaisuuksien vaikuttavan työn kuormittavuuteen ja millaisia keinoja he näkevät niiden tasoittamiseen?
3. Miten opettajat kokevat painotetun opetuksen toimivan nykyisessä muodossaan?

#### **4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat**

Haluamme tutkimuksessamme perehtyä luokanopettajien omiin näkemyksiin ja kokemuksiin siitä, miten yleis- ja painotusluokat eroavat toisistaan ja miten he kokevat sen vaikuttavan työnsä kuormittavuuteen. Tarkastelussa on siis ilmiö ja tutkittavien henkilöiden omat kokemukset ja näkökulmat, joten tästä syystä olemme valinneet laadullisen tutkimuksen. Laadullisessa tutkimuksessa onkin tarkoituksenmukaista pyrkiä ymmärtämään tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä tutkittavien henkilöiden näkökulmasta (Puusa & Juuti, 2020). Metsämuurosen (2006) mukaan kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu hyvin tutkimukseen etenkin silloin, kun kiinnostus kohdistuu tapahtumien yksityiskohtaisiin rakenteisiin ja halutaan tutkia tilanteita, jotka ovat luonnollisia ja joihin liittyviä tekijöitä ei voida täysin kontrolloida. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siis kohdehenkilöiden tunteista, ajatuksista ja kokemuksista (Puusa & Juuti, 2020).

Tarkemmin kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan tulkinnallisten tutkimuskäytänteiden joukkoa: sen tarkka määrittely on vaikeaa, sillä kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole omaa teoriaa tai paradigmaa (Metsämuuronen, 2006). Pelkistetysti kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus nähdään aineiston ja sen analyysin ei-numeraalisena muodon kuvaamisena (Eskola & Suoranta, 1998). Alasuutari (2011) toteaa, että laadullista tutkimusta tehtäessä kerättyä aineistoa tarkastellaan lähes aina yhtenä suurena kokonaisuutena. Näin toimitaan, vaikka aineisto muodostuisikin useammista erillisistä tutkimusyksiköistä, kuten yksilöiden toisistaan

irralisista yksilöhaastatteluista. Alasuutarin mukaan laadullisen tutkimuksen argumentaatioita ei voi muodostaa yksilöiden eroavaisuuksiin muuttujien suhteen, ja näiden kyseisten eroavaisuuksien tilastollisiin yhteyksiin suhteessa muihin muuttujiin. Hän tiivistää tämän toteamalla, että laadullista tutkimusta tehtäessä tilastollisia todennäköisyyksiä ei ole mahdollista käyttää (Alasuutari, 2011).

Kiviniemen (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen tekeminen voidaan nähdä tutkijan oppimisprosessina. Hän toteaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keräämisen välineenä toimii ihminen, mikä tutkimuksen edetessä johtaa mahdollisesti tutkittavan aiheen näkökulmien ja tulkintojen kehittymiseen tutkijan tietoisuudessa (Kiviniemi, 2018). Määrällisestä tutkimuksesta poiketen laadullinen tutkimus voidaan aloittaa yhdellä tai useammalla suhteellisen laajalla tutkimuskysymyksellä (Denny & Weckesser, 2022). Denny ja Weckesser (2022) toteavat, että näitä aluksi asetettuja tutkimuskysymyksiä voidaan tarkastella uudelleen tutkimusprosessin edetessä tavoitteiden ja tarkoituksen täsmentämiseksi. Kiviniemi (2018) ja Alasuutari (2011) jatkavat, ettei tutkimuksen vaiheet ole aina myöskään etukäteen määriteltävissä selkeästi, vaan ratkaisuja esimerkiksi tutkimustehtävän, aineiston keräämisen ja hypoteesien kannalta voidaan tarkentaa tutkimuksen edetessä.

Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmin käytettyinä aineistonkeruumenetelminä toimivat Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelu, kysely, havainnointi sekä eri dokumenteista kerätty tieto. Erilaisia aineistonkeruumenetelmiä voidaan hyödyntää joko yksittäin tai samanaikaisesti tutkittavan aiheen ja resurssien mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että yksinkertaisimmillaan laadullinen aineisto on ilmaisultaan tekstimuotoista, ja se voi olla joko itse tutkijan tai muiden ihmisten tuottamaa. Esimerkkeinä laadullisen tutkimuksen aineistoista on erimuotoiset haastattelut, päiväkirjat, elämäkerrat tai muut, juuri tutkimusta varten tehdyt, kirjalliset, kuvalliset tai äänelliset materiaalit (Eskola & Suoranta, 1998). Tyypillistä laadulliselle aineistolle on monitasoisuus, kompleksisuus sekä ilmaisullinen runsaus (Alasuutari, 2011). Denny ja Weckesser (2022) jatkavat, että laadullisen tutkimuksen otoskoko on yleisesti ottaen myös huomattavasti pienempi kuin määrällisessä tutkimuksessa, mutta aineistoa syntyy paljon ja sen analysointi vaatii järjestelyä. Alasuutari (2011) toteaaakin, että laadullisessa tutkimuksessa esiintyy usein niin suuri tutkimusyksiköiden joukko, että tilastollinen argumentaatiotapa ei ole oleellista tai aina edes mahdollistakaan.

### 4.3 Aineistonkeruu

Meidän tutkimuksemme aineistonkeruumuodoksi valikoitui sähköinen kyselylomake, sillä koimme sen vastaajille helposti lähestyttäväksi sekä nopeaksi tavaksi kerätä aineistoa. Vallin (2018) mukaan kyselylomake onkin yksi perinteisimmistä tavoista kerätä tutkimusaineistoa laadullisessa tutkimuksessa. Vallin (2018) mukaan perinteinen muoto toteuttaa kysely on ollut paperinen lomake, jonka rinnalle on sittemmin tulleet sähköisesti toteutettavat kyselyt. Näitä sähköisiä kyselyjä voidaan toteuttaa esimerkiksi sähköpostitse tai eri sosiaalisen median alustoilla, kuten esimerkiksi Facebookissa. Sosiaalinen media onkin tullut nopeasti mukaan myös tutkimuskäyttöön ja sähköisten kyselylomakkeiden vahvuutena pidetään esimerkiksi visuaalisuutta, eli mahdollisuutta ääni- ja videotiedostoihin, taloudellisuutta sekä nopeutta niin kyselyjä toimittaessa kuin niitä palauttaessakin (Valli & Perkkilä, 2018).

Aloitimme kyselymme taustatieto-osiolla, jonka avulla pyrimme kartoittamaan vastaajien perustietoja (Liite 1). Valli (2018) toteaa, että usein ennen varsinaisia kysymyksiä kyselylomakkeen alussa on taustakysymyksiä, joilla saatetaan tiedustella esimerkiksi vastaajan sukupuolta tai ikää. Ne toimivat ikään kuin ”lämmittelyinä” varsinaiseen aiheeseen (Valli, 2018). Pyrimme myös kyselylomakkeemme kysymyksissä mahdollisimman neutraaleihin ja selkeihin sanamuotoihin ja kysymyksiin, joihin vastaaminen on suhteellisen helppoa ja nopeaa. Neutraalit kysymykset toimivatkin yhtenä lomaketutkimuksen periaatteena (Alasuutari, 2011). Vallin (2018) mukaan kyselylomakkeen kysymykset tulee suunnitella ja muotoilla huolella, sillä ne luovat edellytykset onnistuneelle tutkimukselle. Tämän lisäksi kyselylomaketta tehdessä kannattaa pitää mielessä sen pituus ottaen huomioon kohderyhmä. Myös kyselyssä käytetyllä kielellä on merkitystä: kielellisesti oikein kirjoitettua tekstiä on miellyttävää lukea, kun taas esimerkiksi huonot sanavalinnat voivat aiheuttaa vastaajassa tuskastumisen tunteita (Valli, 2018).

Tutkimuksemme aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella Webropol-palvelussa. Kysely toteutettiin keväällä 2024 15.3.–10.4. välisenä aikana. Haimme kyselymme vastauksia yksityisessä luokanopettajille tarkoitettussa Facebook-ryhmässä nimeltä ”Alakoulun aarreaitta”. Kyselyä välitettiin eteenpäin myös muille tarvittavaa kokemusta omaaville luokanopettajille tuttavien kautta. Kohdejoukkona oli peruskoulun luokanopettajat, joilla oli kokemusta sekä yleisluokkien että painotusluokkien opettamisesta. Ehdoksi riitti, että on opettanut yhtäkin ainetta jommalle kummalle luokalle. Kokemusta molempien luokkien omana luokanopettajana tai luokanvalvojana ei siis tarvinnut olla. Taustatietoina kyselylomakkeessa kysyttiin sukupuoli,

työkokemus vuosina, kumpaa luokkaa vastaaja tällä hetkellä opettaa ja kummasta on enemmän kokemusta sekä mikä on ollut opetettavan luokan painotusaine.

Kyselyyn vastasi yhteensä 17 (n=17) luokanopettajaa, joista yli puolella (n=9) työkokemusta oli kertynyt yli 20 vuoden ajalta. Noin neljäsosalla (n=4) vastaajista työkokemusta oli 10–20 vuoden ajalta, ja yhtä lailla noin neljäsosa (n=4) ilmoitti työkokemuksekseen 0–10 vuotta. Vastanneista noin puolet (n=8) opetti kyselyyn vastaamisen hetkellä yleisluokkaa, viisi (n=5) painotusluokkaa ja neljä (n=4) molempia. Suurimmalla osalla vastaajista (n=12) oli kertynyt enemmän työkokemusta yleisluokan opettamisesta ja loppuilla (n=5) painotusluokan opettamisesta. Kyselyyn vastanneilla opettajilla oli myös monipuolisesti kokemusta eri painotusaineiden opettamisesta. Vastaajilla oli eniten kokemusta musiikkipainotteisen luokan opettamisesta, jonka yhdeksän (n=9) opettajaa oli vastannut opettamukseen painotetuksi oppiaineeksi. Toiseksi suurimpana painotuksena esille nousi kielet, joka oli toiminut neljän (n=4) kyselyyn vastanneen opettajan painotuksena. Liikunnan painotuksen oli vastannut kolme (n=3), kuvataiteen painotuksen yksi (n=1) ja äidinkielen painotuksen yksi (n=1) opettaja.

#### **4.4 Analyysi**

On olemassa lukuisia lähestymistapoja, joilla laadullista tietoa voidaan analysoida (Elo & Kyn-gäs, 2008). Laadullinen sisällönanalyysi on yleinen menetelmä laadullisen aineiston analysoin-nin toteuttamiseksi (Elo ym., 2014), ja sen avulla voidaan analysoida muun muassa kirjallista, suullista tai visuaalista tutkimusaineistoa (Elo & Kyngäs, 2008). Meidän tutkielmassamme si-sällönanalyysi osoittautui luonnolliseksi ja selkeimmäksi tavaksi analysoida aineistoamme. Yleisesti sisällönanalyysillä pyritään analysoimaan kerättyä tutkimusaineistoa ja tulkitsemaan sen tuottamia merkityksiä (Elo ym., 2014). Elon ja Kynkään (2014) mukaan tutkimusmenetel-mänä sisällönanalyysi näyttäytyy systemaattisena ja objektiivisena tapana erilaisten ilmiöiden kuvaamiseen ja kvantifioimiseen. He toteavat, että usein tutkimuksen tavoitteena on saada tiiv-istetty, mutta kattava kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, ja analyysin tavoitteena on saada luotua tätä sisällönanalyysin kohteena olevaa ilmiötä kuvaavia käsitteitä ja kategorioita (Elo & Kyn-gäs, 2014).

Laadullisessa sisällönanalyysissä on kaksi vaihetta, havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen (Alasuutari, 2011). Alasuutarin (2011) mukaan pelkistykseen ideana on kiinnittää huomio olennaiseen riippuen teoreettisesta viitekehystä ja kysymyksenasettelusta. Tämän jälkeen pelkistämistä jatketaan karsimalla havaintomäärää entisestään ja yhdistämällä niitä

(Alasuutari, 2011). Kuten aikaisemmin jo totesimme, kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa syntyy usein runsaasti, ja analysoinnin toteuttamiseksi se on järjestettävä uudelleen (Denny & Weckesser, 2022). Elon ja kumppaneiden mukaan (2014) onnistunut sisällönanalyysin vaatii-kin aineiston pelkistämisen ilmiötä kuvaaviksi käsitteiksi.

Koska olimme luoneet vastaajille valmiin kyselyn, jossa oli osittain myös ohjattu vastaajia vastaamaan kysymyksiin tiettyjen aiheiden pohjalta, käytämme analyysimuotona teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi sisältää samat vaiheet kuin aineistolähtöinen analyysi, mutta siinä teoreettiset käsitteet ovat jo valmiina, ilmiöstä etukäteen “tiedettyinä”, eivätkä muodostu aineistoa analysoidessa, kuten aineistolähtöisessä analyysissä. Aineistolähtöisen eli myös teoriaohjaavan sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa, pelkistämisessä eli redusoinnissa, on kyse aineiston tiivistämisestä: tarkoituksena on karsia pois kaikki, mikä on tutkimuksen kannalta epäolennaista. Etsitään aineistosta esimerkiksi vain ilmaisut, jotka kuvaavat tutkimustehtävää. Ilmaisut listataan allekkain, joista samaa asiaa kuvaavat nostot voidaan esimerkiksi alleviivata samanvärisillä kynillä. Tämä on valmistelua jo sisällönanalyysin seuraavaan vaiheeseen. Redusointia tehdessä on tärkeää huomata, että samasta lausumasta voidaan löytää useampiakin erilaisia ilmaisuja (Tuomi ja Sarajärvi, 2018).

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessämme halusimme selvittää, millaisia eroavaisuuksia yleis- ja painotusluokilla on opettajien kokemusten mukaan. Seuraavassa esimerkissä käymme läpi tähän tutkimuskysymykseen liittyvää aineistoa. Alkuperäinen ilmaus on yksi vastaus kyselylomakkeen kysymykseen, jossa kysyttiin yleis- ja painotusluokkien opettamisen eroja. Tästä vastauksesta on poimittu kolme pelkistettyä ilmausta, jotka vastaavat kysymykseemme yleis- ja painotusluokkien eroavaisuuksista. Teimme redusoinnin samalla tavalla jokaisen kyselylomakkeemme kysymyksen jokaiselle vastaukselle.

**Taulukko 1. Yleis- ja painotusluokkien eroavaisuudet**

<i>Alkuperäinen ilmaus</i>	<i>Redusoitu/pelkistetty ilmaus</i>
Painotetulla luokalla on usein motivoituneempia oppilaita sekä oppimisvaikeuksia ei ole niin paljon. Käytöshäiriöitä saattaa olla molemmilla luokilla.	Painotusluokilla motivaatio suurempi Painotusluokilla vähemmän oppimisvaikeuksia Molemmilla luokilla käytöshäiriöitä

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat, että kun aineisto on pelkistetty, tulee se ryhmitellä eli klusteroida. Klusterointivaiheessa aineistosta löydetyt samankaltaiset ilmaisut ryhmitellään alaluokiksi, joka nimetään ilmauksien sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Aineiston klusteroinnin jälkeen tulee aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jonka avulla poimitaan oleellinen tieto ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tästä voidaan jatkaa eteenpäin tarpeen mukaan aina yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi, yläluokat pääluokiksi ja pääluokat yhdistäviksi luokiksi (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti meidän teoreettiset pääluokkien käsitteet, kuten esimerkiksi alla olevassa esimerkissä *koulumotivaatio*, olivat osa kyselymme aihetta tai jossain kohdissa myös osa kysymystä. Seuraavassa esimerkissä jatkamme saman kysymyksen analysointia. Alas on koottu pelkistettyjä ilmauksia, jotka oli muodostettu vastausten pohjalta kysymyksessä, jossa kysyttiin eroavaisuuksia yleis- ja painotusluokkien välillä. 11 samankaltaista ilmaisua ryhmiteltiin alaluokkiin ja siitä yhdeksi yläluokaksi. Toteutimme aineiston klusteroinnin ja abstrahoinnin samalla tavalla jokaisten redusoinnin jälkeisten pelkistettyjen ilmausten kohdalla.

**Taulukko 2. Yleis- ja painotusluokkien eroavaisuudet**

<i>Pelkistetty ilmaus</i>	<i>Alaluokka</i>	<i>Yläluokka</i>
Painotusluokkien oppilailla enemmän koulumotivaatiota. Painotusluokilla motivaatio suurempi Painotusluokissa koulumotivaatio oppilailla parempi. Painotusluokilla oppilailla parempi koulumotivaatio. Molemmissa työrauha ja koulumotivaatio samalla tasolla Painotusluokilla oppilailla parempi koulumotivaatio (etenkin painotettu oppiaine) Painotusluokilla motivaatio parempi Painotusluokilla motivaatio parempi	Painotusluokilla koulumotivaatio suurempi (10) Molemmissa motivaatio samalla tasolla (1)	Koulumotivaatio

Painotusluokilla koulumotivaatio parempi		
Painotusluokilla oppilaat motivoituneempia		
Painotusluokilla koulumotivaatio hyvä: yhteinen kiinnostuksen kohde, opettajan innostus		

Kun arvioidaan sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuutta, käytetään luotettavuuden ja pätevyyden kriteerejä arviointimenetelminä (Elo ym., 2014). Elon ja kumppaneiden (2014) mukaan arviointimenetelmien avulla pyritään tukemaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta sisällönanalyysin tarkalla raportoimisella. He toteavat, että luotettavuuden tutkimuksessa tarkoituksena on tukea näkemystä siitä, että tutkimuksen tulokset ovat merkityksellisiä. Sisällönanalyysissa luotettavuus pohjautuu riittävään, kattavaan ja tarkoituksenmukaiseen aineistoon, ja tästä syystä Elo kumppaneineen toteaa tiedon keräämisen, analyysin tekemisen ja tulosten raportoinnin kulkevan tiiviisti rinnakkain (Elo ym., 2014). Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa Alasuutari (2011) nostaa merkittäväksi tekijäksi myös lähdekritiikin. Hän toteaa, että sen avulla voidaan saatujen tulosten luotettavuutta arvioida lähteitä ja niiden funktioita erittelemällä. Lähdekritiikki vaatii myös järjen käyttöä, sillä se ei ole luonteeltaan mekaanista (Alasuutari, 2011).

Vaikka tutkimusotteemme on laadullinen ja teemme sisällönanalyysin, hyödynnämme tuloksissa myös niiden määrällistämistä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että sisällönanalyysissä voidaan luokittelun jälkeen kvantifioida eli määrällistää aineisto. Tällä tarkoitetaan sitä, että sisällönanalyysin jälkeen lasketaan, kuinka monesti jokin tietty asia mainitaan eli kuinka monta vastaajaa on ilmaissut saman asian (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Kun käymme seuraavassa luvussa läpi tuloksiamme, esitämme niiden jakautumista myös määrällisissä muodoissa, jotta tulokset olisivat hahmotettavissa selkeämmin.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa käymme läpi tutkimustuloksemme aineistolainausten kera. Otamme tulokset käsitteeseen tutkimuskysymys kerrallaan selventäen samalla, mitkä kyselyimme kysymykset ovat mihinkin tutkimuskysymykseen vastanneet. Tämän jälkeen, kappaleessa 6.1 (Tutkimustulosten johtopäätökset ja yhteenveto) käymme läpi vielä tutkimuksemme keskeisimmät tulokset ja vertaamme niitä aikaisempiin tutkimuksiin.

### 5.1 Yleis- ja painotusluokkien eroavaisuudet

Tulosten ensimmäisessä osiossa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme, jossa pyrimme selvittämään luokanopettajien näkökulmia siihen, millaisia eroavaisuuksia yleis- ja painotusluokilla on ja mistä nämä eroavaisuudet johtuvat. Tämän osion tulokset pohjautuvat kyselylomakkeemme avoimen osion kysymyksiin 2 ja 3 (liite 1). Näihin kysymyksiin luokanopettajat johdateltiin vastaamaan avoimen kysymyksen 1 (liite 1) kautta, jonka tuloksiin perehdymme tarkemmin seuraavassa luvussa.

#### 5.1.1 Yleis- ja painotusluokkien eroavaisuustekijät ja syyt niiden taustalla

Kyselylomakkeen toisessa avoimessa kysymyksessä (kysymys 2) kartoitettiin luokanopettajien näkemyksiä siitä, millaisia eroavaisuuksia he ovat huomanneet painotus- ja yleisluokkien opettamisen välillä. Seuraavassa kysymyksessä tiedustelimme syitä näiden eroavaisuuksien taustalle (liite 1, kysymys 3). Annoimme vastaajille esimerkkiaiheita (liite 1, kysymys 2), joiden pohjalta he pystyivät eroavaisuuksia pohtimaan. Sisällönanalyysin kautta jaottelimme luokanopettajien vastauksissa esiin nousseet eroavaisuudet kuuteen eri teemaan. Alla olevassa kuviossa (kuvio 1) on esitelty tiivistetysti nämä kuusi esiin noussutta teemaa.





**Kuvio 1. Eroavaisuustekijät yleis- ja painotusluokkien välillä opettajien kokemusten mukaan**

Ensimmäinen esiin noussut eroavaisuus painotus- ja yleisluokkien opettamisen välillä oli luokanopettajien vastausten mukaan *koulumotivaatio*. Yli puolet vastaajista (10) totesi, että painotusluokilla oppilaiden koulumotivaatio on suurempaa kuin yleisluokilla. Yksi (1) vastaajista totesi, että oppilaiden koulumotivaatio on hänen kokemuksensa mukaan ollut samanlaista sekä painotus- että yleisluokilla.

*...yleisesti ottaen painotusluokalle hakee enemmän sellaisia lapsia, joilla on hyvä koulumotivaatio...*

*Painotusluokilla pääasiassa oppilaat ovat motivoituneita koulunkäyntiin...*

Kyselyyn vastanneiden luokanopettajien mukaan yksi syy tälle on se, että painotusluokille haakeutuu enemmän tyttöjä, joiden koulumotivaation on jo lähtökohtaisesti parempaa. Vastauksissa nostettiin myös esille painotusluokkalaisten harrastuneisuus, jonka todettiin heijastuvan positiivisesti koulumotivaatioon. Painotusluokilla yhteenkuuluvuuden tunne yhteisen harrastuksen myötä on suurempi, minkä vuoksi koulumotivaatiota on enemmän kuin yleisluokilla. Painotusluokilla oppilaat myös "kirittävät" helpommin toisiaan.

*Painotusluokilla (tarkoitan musapainotteisia) on reilusti enemmän tyttöjä,*

*joilla on jo luokalle tullessaan mieleisensä harrastus ja koulumotivaatio kohdallaan.*

Toisena eroavaisuutena opettajat nostivat esiin *luokkakoot*. Vastauksista käy ilmi, että opettajien kokemusten mukaan painotusluokat ovat oppilasmäärältään keskimääräisesti suurempia kuin yleisluokat. Näin totesi vajaa puolet (7) kyselyyn vastanneista opettajista. Yksi (1) opettaja toi esille myös toteamuksen siitä, että nykypäivänä kokoerot luokkien välillä ovat tasaantuneet yleisopetuksen luokkien suurennettua. Vaikka opettajat kokivat painotusluokkien olevan oppilasmäärältään suurempia, totesivat he niiden olevan myös “suljettuja” ympäristöjä, joihin oppilaita ei oteta kesken vuoden lisää.

*Painotusluokalla luokkakoko on ollut suurin, mutta oppilaita ei tule lisää kesken vuoden.*

*Painotusluokat olivat ennen suurempia. Nykyisin kokoero on tasaantunut yleisopetusluokkien suurennettua.*

Opettajat nostivat esiin, että painotusluokat toimivat valintakokeen ja etukäteen rajatun oppilasmäärän takia “suljettuina” ympäristöinä, ja uudet oppilaat ohjataan yleisopetuksen luokkiin. Tämä johtaa mahdollisesti siihen, että luokkakoot yleis- ja painotusluokkien välillä tasaantuvat vuosien aikana. Opettajien vastauksista käy myös ilmi, että yleisluokkien kokoonpanon muutokset vaikuttavat luokan dynamiikkaan, ja jatkuvaan ryhmäytymisen tarpeeseen. Isommasta luokkakoosta huolimatta tätä haastetta ei ilmene samassa määrin painotetun opetuksen luokilla, joissa luokan rakenne pysyy lähes samana koko alakoulutaipaleen ajan.

*Yleisopetuksen luokkien kokoonpano saattaa muuttua paljonkin jo yhden lukuvuoden aikana. Oppilaita tulee ja menee (varsinkin tulee) ja aina on uusi ryhmäyttäminen edessä. Painotusluokkien kokoonpano pysyy lähes samana koko alakoulun ajan.*

*...painotusluokille oppilaita valitaan tietty määrä ja sinne ei juurikaan tule lisää oppilaita - paine kasvaa rinnakkaisluokille, ja ne pyrkivät olemaan melko suuria.*

Moni vastaaja oli ottanut myös esille *yhteistyön huoltajien kanssa ja huoltajien roolin osana*

*lapsen koulunkäyntiä.* Kahdeksan (8) vastaajaa totesi, että painotusluokilla huoltajat ovat yleisesti ottaen aktiivisempia ja yhteistyö heidän kanssaan on tiiviimpää. Neljän (4) vastaajan mukaan painotusluokilla huoltajat ovat vaativampia kuin yleisluokkien huoltajat, tosin kahdessa (2) vastauksessa todettiin yhteistyön huoltajien kanssa olevan painotetuilla luokilla helpompaa. Todettiin myös, että yleisluokilla yhteistyö huoltajien kanssa on vähäisempää, mutta huoltajat ovat myös helpommin tyytyväisiä opettajan työhön ja panostukseen.

*Oma käsitykseni on, että monilla painotusluokilla oppilaiden vanhemmat ovat aktiivisempia koulun suuntaan.*

*Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö painotusluokalla on eri tavalla haastavaa, painotusluokkien oppilaiden vanhemmat osaavat vaatia ja vaativatkin välillä kohtuuttomia. Kokemukseni mukaan yleisluokkien vanhemmat ovat enemmän onnellisia siitä, jos opettaja näkee vaivaa ja panostaa työhönsä.*

Yksi vastauksissa esille noussut syy painotusluokkien huoltajien aktiivisuudelle oli huoltajien yhteneväinen sosioekonominen tausta. Kun itsellä on jokin koulutus, arvostaa sitä myös luonnollisesti oman lapsen kohdalla. Vastauksissa todettiin myös, että usein painotusluokkien huoltajat ovat tottuneet tekemään yhteistyötä lasten harrastusten myötä, joten aktiivisuus myös koulun suhteen on suurempaa. Koska painotusluokille hakeminen on itsessään jo päätös, osoittaa se jollain tapaa kiinnostusta lapsen koulunkäyntiä kohtaan.

*painotusluokilla vanhemmat ovat ehkäpä jo lasten harrastusten kautta tottuneet tekemään jonkinasteista yhteistyötä*

Kyselyyn vastanneet opettajat totesivat myös *oppilaiden asenteiden* sekä *tuntitoiminnan* luovan eroja painotus- ja yleisopetuksen luokkien välille. Vastaajien mielipiteet ja kokemukset jakautuivat kuitenkin molempiin suuntiin. Neljä (4) vastaajista kertoi vastauksessaan, että työrauha ja tuntitoiminta painotusluokilla on yleisesti ottaen parempaa. Yhtä lailla neljä (4) vastaajaa toi esille, että tuntitoiminta ja työrauha ovat suhteellisen samalla tasolla sekä painotus- että yleisluokilla. Vastauksissa tuotiin esille, että käytöshaasteita esiintyy molemmilla luokilla ja yksilöillä on painotusta suurempi merkitys luokan tuntitoiminnan ja työrauhan kannalta. Yksi (1) vastaajista oli puolestaan sitä mieltä, että yleisluokilla työrauha on parempaa kuin painotusluokilla.

*...yleisopetuksessa on perinteisempää keskittymisenhaastetta.*

*Työrauhahaasteita on kuitenkin varmasti monissa luokissa, joten en osaa sanoa, onko painotuksella tässä asiassa vaikutusta.*

*Työrauha on usein enemmänkin kiinni siitä, millaisia yksilöitä luokkaan on sattunut kuin painotuksesta.*

Merkittävimpänä vaikuttavana tekijänä oppilaiden asenteille ja tuntitoiminnalle nähtiin yleis- ja painotusluokkien oppilaiden väliset erot heidän ominaisuuksissaan. Kyselyyn vastanneet opettajat nostivat esille, että painotusluokkien oppilaat ovat usein aktiivisempia ja rohkeita, ja he tykkäävät olla enemmän esillä verrattuna yleisluokan oppilaisiin. Nämä piirteet heijastuvat opettajien kokemusten mukaan myös oppitunneille, jossa painotusluokan oppilaat nähdään aktiivisempina osallistujina ja rohkeasti äänessä olevina. Energisyyden ja aktiivisuuden todettiin kuitenkin näyttäytyvän myös vilkkaampana käytöksenä. Eräs vastanneista opettajista totesi, että painotusluokan oppilaat ovat käytökseltään hyvinkin eläväisiä, ja heidän on mahdollista ohjata energiaansa monenlaisiin asioihin.

*Musiikkiluokalle hakeutuu enemmän oppilaita, jotka ovat rohkeita esiintymään ja haluavat olla esillä, joten he ovat myös esimerkiksi oppitunnilla rohkeammin äänessä ja osallistuvat aktiivisesti.*

*Painotusluokat ovat monesti hyvin eläväisiä, mutta sitä energiaa voi kanavoida moneen asiaan.*

Viidentenä alateemana moni vastaajista oli todennut myös eroavaisuuksia olevan siinä, *millaisia oppilaita yleis- ja painotusluokilla on*. Neljä (4) vastaajaa totesi, että painotusluokkien oppilaat ovat aktiivisempia ja energisempiä. Yhden (1) vastaajan mukaan he ovat siten myös helpommin motivoitavissa. Kolme (3) vastaajaa totesi myös painotusluokissa esiintyvän paljon enemmän kilpailuhenkisyttä verrattuna yleisopetuksen luokkiin. Yksi (1) vastaaja totesi painotusluokille kasaantuvan enemmän tyttöjä kuin poikia. Tässä poikkeuksen tekee liikuntapainotteiset luokat, jossa yksi (1) vastaaja mainitsi tyttöjen jäävän poikien varjoon. Esiin nousi myös se, että painotusluokat ovat yleensä homogeenisempi ryhmä verrattuna yleisopetuksen luokkiin.

*Painotusluokan oppilaat ovat olleet aktiivisempia ja rohkeampia osallistumaan yleisesti toimintaan.*

Yhtenä syynä kilpailullisuuteen liikuntaluokilla oli vastaajan mukaan joukkuelajien harrastus. Myös tyttöpainotteisissa painotusluokissa kilpailullisuus nähtiin ylimääräisenä draamana, jonka yhtenä osatekijänä on murrosiän lähestyminen. Eräs vastaaja nosti esille, että jos oppilaat tulevat kouluun pieneltä alueelta, vaikuttaa se käänteisesti rinnakkaisen yleisluokan kokoonpanoon. Kaksi (2) vastaajaa nosti esille tästä saman esimerkin: jos painotusluokille hakeutuu paljon tyttöjä, tulee rinnakkaisista yleisopetuksen luokista poikapainotteisia.

Viimeisenä alateemana esiin vastauksissa nousi luokkien väliset eroavaisuudet *tuen tarpeessa*. Kolme (3) vastaajaa totesi, että painotusluokilla on vähemmän tuen tarvetta verrattuna yleisluokkiin. Tätä tukee myös kolmen (3) vastaajan toteamukset siitä, että painotusluokilla oppilaat ovat akateemisesti taitavampia kuin yleisluokilla. Neljä (4) vastaajaa sanoi, että tasoerot ovat yleisluokilla suurempia ja oppimishaasteita ja -vaikeuksia esiintyy enemmän kuin painotusluokilla. Yksi mainittu syy tähän on se, että jo painotetun opetuksen valintakoe voi karsia tuentarpeisia oppilaita pois. Koska painotettu opetus on “suljettu yhteisö”, sijoitetaan uudet oppilaat yleisopetuksen luokille. Tästä esimerkkinä kaikki yleisopetuksen piiriin integroidut S2-oppilaat.

*Tuen tarvetta oppilailla on jonkin verran, mutta harvinaista on, jos musiikkiluokalle tulee oppilas kovin monien tuen tarpeiden kanssa... toki painotusluokillakin on oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia.*

*Musiikkiluokalle haetaan soveltuvuuskokeen kautta, jolloin oppilaat, joilla on vahvaa tuen tarvetta ja suuria haasteita oppimisessa, eivät välttämättä tule valituksi musiikkiluokalle.*

*Yleisopetuksen integroimaan myös useimmiten maahanmuuttajataustaiset S2-oppilaat.*

Tuloksissa nousi esille siis kuusi eri pääteemaa, joissa opettajat näkivät eroavaisuuksia yleis- ja painotusluokkien välillä. Nämä teemat olivat koulumotivaatio, luokkakoot, yhteistyö huoltajien

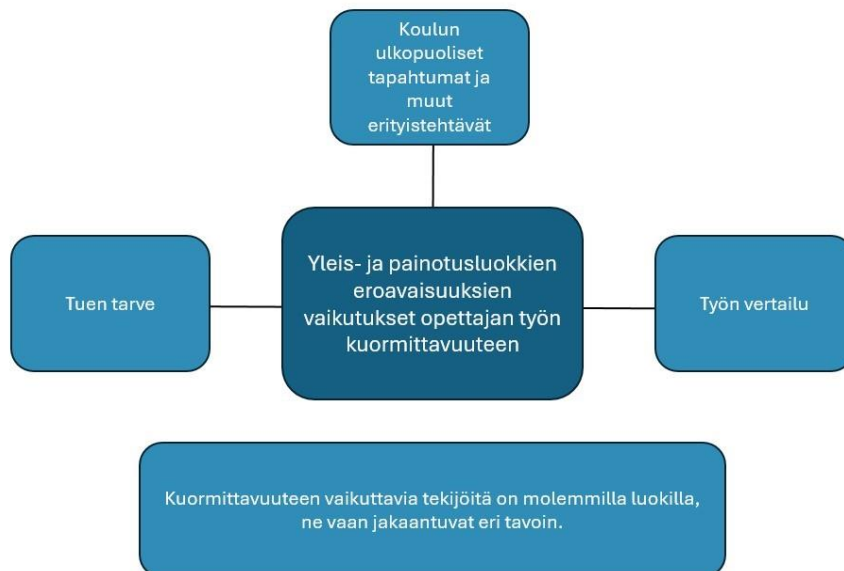
kanssa ja huoltajien rooli osana lapsen koulunkäyntiä, oppilaiden asenteet ja tuntitoiminta, millaisia oppilaat painotus- ja yleisluokilla ovat sekä tuen tarve. Kiteytetysti suurimpina eroavaisuuksina koettiin painotusluokkien olevan energisempiä, heillä oli opettajien mielestä suurempi motivaatio sekä aktiivisemmat huoltajat. Yleisluokilla korostui se, että tuen tarve oli suurempaa kuin painotetun opetuksen luokilla. Huomionarvoista tuloksissa on, että melkein jokaisen eroavaisuuden ja siihen johtaneen syyn oli maininnut vastaajista aina useampi kuin yksi. Tämä lisää tulosten luotettavuutta.

## **5.2 Opettajan työn kuormittavuuserot yleis- ja painotusluokilla**

Tulosten toisessa osiossa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme, jossa pyrimme selvittämään luokanopettajien näkökulmia siihen, miten yleis- ja painotusluokkien eroavaisuudet vaikuttavat opettajan työn kuormittavuuteen ja kuinka näitä kuormittavuuseroja voisi mahdollisesti tasoittaa. Tämän osion tulokset pohjautuvat kyselylomakkeemme avoimen osion kysymyksiin 1, 4 ja 5 (liite 1). Huomioimme myös avoimen kysymyksen 2 (liite 1) kohdasta vastaukset, joissa opettajat mainitsivat opettajan työmäärän aiheuttavan eroavaisuuksia yleis- ja painotusluokkien opettamisen välille.

### **5.2.1 Yleis- ja painotusluokkien eroavaisuuksien vaikutukset opettajan työn kuormittavuuteen**

Kyselylomakkeen ensimmäisessä avoimessa kysymyksessä (kysymys 1) kartoitettiin luokanopettajien näkemyksiä siitä, ilmeneekö painotus- ja yleisluokkien opettamisen välillä eroavaisuuksia. Yli puolet vastaajista vastasi tähän kysymykseen kyllä ja loput totesivat eroavaisuuksia olevan hieman/jonkin verran. Vastauksissa nostettiin esille, että perustyö on kuitenkin pääosin samanlaista ja eroavaisuudet yleis- ja painotusluokkien välillä riippuvat myös alueesta, koulusta sekä luokka-asteesta. Alla olevaan kuvioon (kuvio 2) olemme koonneet tiivistetysti keräämämme tulokset.



**Kuvio 2. Yleis- ja painotusluokkien eroavaisuuksien vaikutukset opettajan työn kuormittavuuteen**

Merkittävänä erona yleis- ja painotusluokkien opettamisen välillä vastaajat nostivat esille painotusluokkaopetukseen liittyvät *koulun ulkopuoliset tapahtumat ja muut erityistehtävät*. Kyseeseen vastanneista opettajista neljä (4) totesi, että painotusluokkia opettavien opettajien työtä kuormittaa huomattavissa määrin painotukseen liittyvät konsertit, esiintymiset, retket ja muut vastaavanlaiset tapahtumat. Näiden koulun ulkopuolisten työtehtävien kerrottiin myös ajoittain ulottuvan ilta-aikaan. Toiset neljä (4) vastaajaa toivat esille, että painotusluokkien opettajien työtä kuormittaa painotukseen liittyvät muut työtehtävät, kuten uusien materiaalien valmistaminen. Painotettuun oppiaineeseen ei heidän mukaansa ole aina saatavilla tarpeeksi tai jopa ollenkaan materiaaleja, jolloin niiden valmistaminen jää kyseisen painotuksen opettajalle. Tämä koettiin huomattavasti aikaa vievänä ja työläänä osana painotusluokkien opettamista, sillä painotetun aineen tunteja saattaa olla moninkertainen määrä yleisopetuksen oppimäärään verrattuna.

*Painotusluokkien opettamisessa mielestäni suurin ylimääräinen kuormitus on erilaisten kouluajan ulkopuolella tapahtuvien tapahtumien järjestäminen.”*

*Myös ideoita ja materiaalia tarvitaan enemmän, jos musaluokalla on musiikkia 5-6h viikossa, tavallisella vain 1h.*

Myös *tuen tarve* nostettiin usean kerran esille yleis- ja painotusluokkien opettamisen kuormittavuustekijöistä puhuttaessa. Kyselyyn vastanneista luokanopettajista viisi (5) totesi, että opettajan työtä yleisopetuksen luokissa kuormittaa tuen tarpeen korkeampi määrä verrattuna painotetun opetuksen luokkiin. Yksi (1) vastaajista täsmensi vielä tämän johtavan siihen, että yleisluokkia opettaessa suuri osa työmäärästä painottuu pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen ja muiden paperitöiden hoitamiseen. Opettajat (2) mainitsivat myös, että painotusluokkiin verrattuna yleisopetuksen luokat ovat heterogeenisempia, ja oppilaskirjon moninaisuutta lisäävät esimerkiksi integroituvat erityisluokan oppilaat ja S2-oppilaat. Yleisluokan opettajana työaikaa kuluu huomattavasti enemmän muun muassa moniammatillisen yhteistyön tekemiseen sekä tuen ja eriyttämisen toteuttamiseen.

*... opetan painotusluokkia mieluummin, koska ne muistuttavat tavallisia luokkia, joissa pulmien määrä on kohtuullinen ja suurin osa oppii -pystyn siis tekemään opettajan työtä."*

*Yleisopetuksessa oppilaskirjo taustoiltaan, tiedoiltaan ja taidoiltaan on suurempaa ... Ei painotusluokilla juurikaan tarvitse miettiä, kuinka integroitavat valmistavan luokan tai erityisluokan oppilaat saadaan ryhmäytymään tai oppimaan.*

Kuten edellisten kappaleiden perusteella voimme siis todeta, kuormittavuuteen vaikuttavia tekijöitä on yhtä lailla molemmissa luokissa, ne vaan *jakaantuvat eri tavoin*. Kolmessa (3) vastauksessa todettiin, että molemmilla luokilla on yhtä lailla kuormittavia tekijöitä, ne vain koostuvat eri asioista. Painotusluokilla kuormittavuutta lisääviä tekijöitä ovat projektit ja esiintymiset sekä materiaalien mahdollinen puute. Näiden lisäksi esille nostettiin myös oppilaiden äänekkyyys ja vanhempien vaatimukset. Painotetuilla luokilla kuormittavuutta aiheutti myös yhden (1) vastauksen mukaan paineet aikaansaamisesta sekä painotusaineen syväluotaavammat tavoitteet. Yleisluokilla työn kuormittavuutta lisää tuen tarpeen korkeampi määrä ja tästä syntyvä lisääntynyt paperityö. Luokat ovat heterogeenisempiä, mikä voi olla opettajan työn kannalta raskasta.

*Työn kuormittavuuden syyt voivat olla erilaisia, mutta oman kokemuksen mukaan molemmissa on omat kuormittavat tekijänsä eikä kumpikaan ole suoraan toista helpompi vaihtoehto.*



*Vanhempien vaatimustaso oli ainakin minusta kuormittavampaa, vaikka työ sinänsä oli parhaimmillaan vähemmän kuormittavaa.*

Viimeisenä kohtana kuormittavuuseroja listatessa nousi esiin *työn vertailu*. Yhden (1) vastauksen mukaan painotusluokilla työn kuormittavuutta lisää oman työn vertaaminen muiden painotusluokkien opettajien työhön – on ikään kuin paine saada jotain näkyvää aikaiseksi. Kahden (2) vastaajan mukaan painotusluokat herättävät myös epäoikeudenmukaisuuden tunnetta yleisluokkien opettajissa. Toinen vastaaja totesi tämän johtuvan esimerkiksi siitä, että painotusluokille menee helpommin taitavammat oppilaat.

*Aluksi meillä oli katkeruutta ”parempia” painotusluokkia kohtaan, ”vievät kaikki suomen kieltä osaavat ja taitavat oppilaat”, mutta katkeruus loppui kun meillä luokkakoko isompi ja oppilailla ihan yhtä hurjia käyttäytymisen pulmia, palkkaa ei saa sen enempää, vanhemmat vaativampia ja valmistelutyötä paljon*

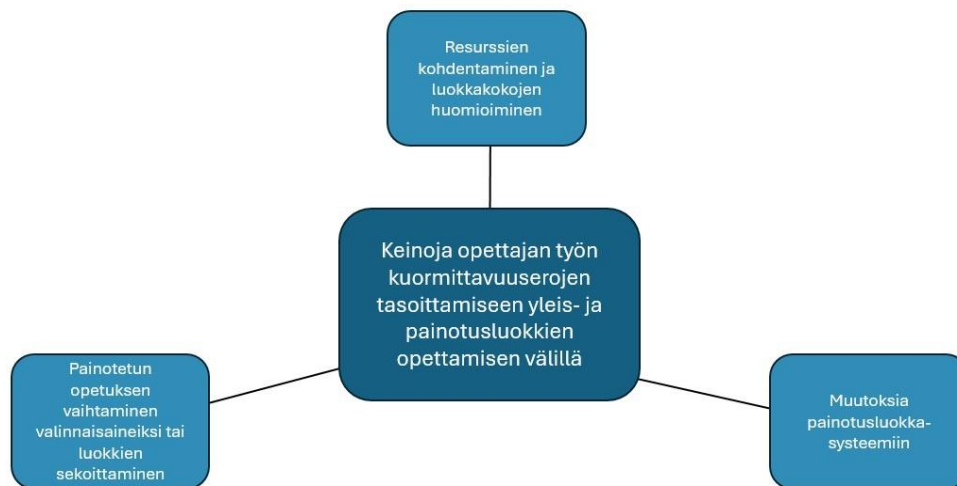
*painotusluokkien opettajat vertaavat helpommin itseään ja omaa tekemistään toisten tekemiseen*

Tulosten perusteella voidaan siis todeta, että kuormittavia tekijöitä on yhtä lailla sekä yleis- että painotusluokilla, mutta ne jakautuvat vain osittain eri tavoin. Suurimpia kuormittavuuteen vaikuttavia eroavaisuuksia oli painotusluokilla kouluajan ulkopuolella järjestettävät tapahtumat sekä muut painotusaineeseen liittyvät erityistehtävät. Yleisluokilla kuormittavuutta tuotti painotusluokkia enemmän tuen tarve, eli esimerkiksi paperityön suurempi määrä. Kuormittavuuseroissa oli mainittu myös painotetun opetuksen kouluissa ilmenevä opettajien välinen työn vertailu.

### 5.2.2 Keinoja kuormittavuuserojen tasoittamiseen

Kyselylomakkeessa (kysymys 5) kartoitettiin myös luokanopettajien näkemyksiä siihen, onko heidän ilmi tuomiaan opettajan työn kuormittavuuseroja yleis- ja painotusluokkien välillä mahdollista tasoittaa tai poistaa, ja millaisia ratkaisuja he näille ehdottavat. Suurin osa vastaajista toi esiin kuormittavuuserojen tasoittamiseen jonkinlaisia keinoja, mutta opettajat totesivat

myös, että eroavaisuuksia ei ole mahdollista poistaa (1), eroavaisuuksien tasoittamiseen ei keksitty ratkaisuja (3) tai yleis- ja painotusluokkien opettamisen välillä ei nähty merkittäviä kuormittavuuseroja (1). Seuraavissa kappaleissa tuomme esiin kyselyyn vastanneiden luokanopettajien näkemyksiä kuormittavuuserojen tasoittamiseen. Alla olevassa kuviossa (kuvio 3) esittelemme tiivistetysti kuormittavuuserojen tasoittamiseen esitetyt keinot.



### Kuvio 3. Keinoja opettajan työn kuormittavuuserojen tasoittamiseen yleis- ja painotusluokkien opettamisen välillä

Yksi ehdotettu keino oli *painotusluokkien vaihtaminen valinnaisaineeksi tai luokkien sekoittaminen*. Kahden (2) vastaajan mukaan painotusaineet voisi vaihtaa valinnaisaineeksi, jolloin erilisiä painotusluokkia ei olisi ollenkaan. Silloin, kuin muilla olisi jotakin valinnaisainetta, olisi kaikilla painotetun opetuksen valinneilla painotusainetta. Yksi (1) vastaaja ehdotti, että luokkia sekoitettaisiin, eli puolet luokan oppilaista olisi painotetussa opetuksessa ja puolet yleisopetuksessa. Vastauksissa todettiin myös, että painotusluokkien tulisi muuttua yksinkertaisesti vähemmän “suljetuksi” ympäristöksi.

*Ei olisi painotusluokkia, vaan kun yleispuolella on valinnaisaineita, silloin liikuntaluokalla liikuntaa. Oppilaat voisivat olla monella luokalla.*

Toisena merkittävänä kuormittavuuseroja tasoittavana tekijänä esiin nostettiin *resurssien kohdentaminen* tarpeiden mukaisesti ja *luokkakokojen* huomioiminen. Vastauksissa tuotiin esiin

jälleen riittämättömät materiaalit painotusluokkien opettamisen suhteen, ja esimerkiksi kieli-painotteiselle luokalle toivottiin perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisia oppimateriaaleja opettajan työmäärän rajaamiseksi. Kyselyyn vastanneista opettajista kaksi (2) totesi myös, että painotetun opetuksen luokkiin tulisi kohdentaa yhtä lailla resursseja kuin yleisopetuksen luokkiin, esimerkiksi koulunkäynninohjaajien, pienryhmien ja resurssiopettajien osalta. Luokkien yksittäiset tarpeet tulisi ottaa paremmin huomioon tukea ja ohjausta suunniteltaessa ja jakaessa. Opettajista kaksi (2) totesi tämänkin kysymyksen kohdalla, että myös luokkakokojen tasoittaminen ja niiden pienentäminen tuen tarpeiden mukaan edistäisi kuormittavuuserojen tasaantumista yleis- ja painotusluokkien opettamisen välillä.

*Resurssit myös painotetussa opetuksessa kuntoon. Mahdollisuus ohjaajiin, resurssiopettajiin, materiaaleihin ja pienryhmiin yhtälailla kuin yleisluokilla.*

*Luokkakoko sopivaksi yleisluokkiin, jos tuentarpeisia lapsia on paljon.*

Yhtenä ratkaisukeinona kuormittavuuserojen tasaamiseksi esitettiin erilaisia *muutoksia painotusluokkasysteemiin*. Kuormittavuuseroja voisi vastausten mukaan vähentää muun muassa karsimalla painotetun opetuksen projekteja. Esille nousi myös tehtävien vastuunjako opettajien välillä. Ehdotettiin, että painotetun opetuksen opettajat voisivat jakaa vastuuta erilaisista projekteista enemmän keskenään. Mahdollisuutena nähtiin myös painotusluokkien opettajien vaihtuminen: mahdollisuus painotettujen luokkien opettamiseen annettaisiin siis myös muille koulun halukkaille opettajille. Yksi mainittu muutos voisi olla myös yhteisopettajuuden lisääminen. Yhteisopettajuutta tekisi tällöin keskenään yksi painotusluokka ja yksi yleisluokka. Tällöin ryhmät sekoittuisivat ja opettajan työmäärää ja kuormitusta olisi mahdollista tasoittaa.

*Ylimääräisiä projekteja voisi karsia. Jos musiikissa tehdäänkin ylimääräistä, muualla voisi keskittyä perusasioihin.*

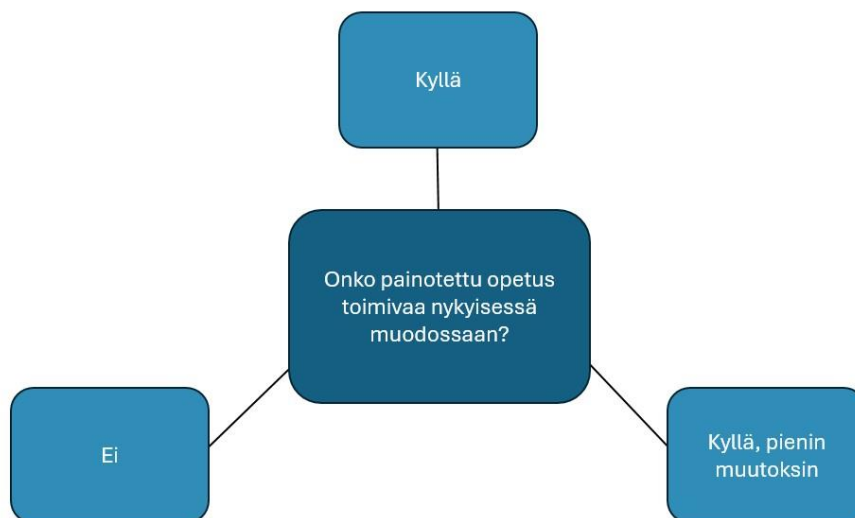
*Yhteisopettajuuden kautta, jolloin ryhmät sekoittuvat ja tasoittuvat sekä opettajien työmäärää on mahdollista tasoittaa.*

Vastausten perusteella keinoja yleis- ja painotusluokkien kuormittavuuserojen tasaamiseen on useita erilaisia. Painotusaineet voisi vaihtaa kokonaan valinnaisaineeksi tai luokkia voisi sekoittaa niin, että kaikilta luokilta löytyisi sekä yleis- että painotetussa opetuksessa opiskelevia

oppilaita. Esiin nousi myös resurssien tasainen jakaantuminen sekä se, että tulisi pitää huolta luokkakokojen tasaisuudesta yleis- ja painotusluokkien välillä. Ehdotettiin myös painotetun opetuksen ylimääräisten projektien karsimista sekä esimerkiksi yhteisopettajuuden mahdollisuutta yleis- ja painotusluokkien välillä.

### 5.3 Painotetun opetuksen toimivuus

Kolmannessa tutkimuskysymyksessämme halusimme selvittää, onko painotettu opetus opettajien kokemusten mukaan toimivaa nykyisessä muodossaan ja miksi opettajat kokevat niin. Kyselylomakkeen avoimien kysymysten kysymyksessä 6 (liite 1) pyysimme luokanopettajia vastaamaan tähän kysymykseen. Esille nousi ajatuksia sekä puolesta että vastaan, ja niiden väliltä. Jaottelimme vastaukset kolmeen eri kategoriaan, joista ensimmäiset kokivat painotetun opetuksen olevan toimivaa nykyisessä muodossaan, toiset kokivat, että se ei ole toimivaa ja kolmannet kokivat sen toimivan pienin muutoksin. Alla olevaan kuvioon (kuvio 4) olemme tiivistäneet nämä kolme esille nousutta kategoriaa.



**Kuvio 4. Painotetun opetuksen toimivuus opettajien kokemusten mukaan.**

Opettajat, jotka vastasivat painotetun opetuksen *olevan toimivaa* nykyisessä muodossaan, perustelivat sitä seuraavin tavoin. Merkittävimpana toimivana osana painotusluokkaopetusta nähtiin oppilaiden omien vahvuuksien kehittäminen ja panostaminen omiin mielenkiinnon kohteisiin. Opettajat totesivat, että painotusluokilla omien taitojen kehittäminen ei ole muilta pois, ja

parhaimmillaan oppilaita voidaan painotusluokkasysteemin avulla tukea koulumotivaation kasvattamisessa ja sen ylläpitämisessä. Kyselyyn vastanneet opettajat pitivät tärkeänä tekijänä sitä, että oppilaat tykkäävät painotusluokilla opiskelusta, heidän motivaationsa koulunkäyntiä kohtaan on erinomaista ja painotusluokille hakeutuu painotetusta oppiaineesta aidosti kiinnostuneita oppilaita. Voidaan puhua siis niin sanotusta kouluviihtyvyyden parantamisesta. Erään opettajan kommentin mukaan “painotteisuutta tarvitaan”, sillä sen avulla pystytään luomaan merkityksellisyyttä oppilaille tärkeisiin asioihin. Painotusluokkien avulla oppilaiden vahvuuksia voidaan tukea ja yhteisöllisyyttä kasvattaa – tämän asian suhteen yleisluokissa olisi parannettavaa.

Eräs vastanneista opettajista toi monipuolisesti esiin heidän koulunsa toimintamallia painotusluokkien suhteen, joka on todettu erittäin toimivaksi. Hän totesi, että pohjan toimivalle painotusluokkatoiminnalle luo kunnan mahdollisuudet riittävän painotetun opetuksen järjestämiseen. Painotettua opetusta järjestäviä kouluja ja luokkia tulee olla tarpeeksi, jotta kaikilla halukkailla olisi mahdollista siihen hakeutua. Lisäksi vastauksessa tuotiin esille yhteisopettajuus yleis- ja painotusluokkien välillä, mikä on todettu toimivaksi menetelmäksi yhdenmukaistamisen kannalta. Tällöin sekä yleis- että painotusluokkien oppilaat sekoittuvat, luokanopettajien vastuu jakaantuu tasaisemmin, oppilaita opettaa useampi eri opettaja eikä painotettu aine pääse erottelamaan oppilaita liiaksi toisistaan.

*... painotettu opetus antaa oppilaille mahdollisuuden panostaa enemmän kiinnostuksen kohteeseensa ja he saavat lisäharjoitusta koulutuntien puitteissa.*

*Motivaatio koulua kohtaan saattaa kasvaa, kun siellä on enemmän kiinnostavaa tekemistä.”*

*... tarjotaan oppilaille mahdollisuus kehittyä omien vahvuksiensa puitteissa eikä se ole keneltäkään muilta pois.*

Opettajat, jotka kokivat, että painotettu opetus *ei ole toimivaa* nykyisessä muodossaan, perustelivat sitä seuraavilla tavoilla. Todettiin, ettei painotettu opetus ole tasapuolista eikä yleisluokkien tuen tarpeet jakaannu painotettujen luokkien opettajille. Ongelmaksi koettiin myös se, että vanhempien peruste hakea lapselleen koulupaikkaa painotetulle luokalle on se, ettei lapsi olisi samalla luokalla niin monen S2-oppilaan kanssa. Painotetuissa kouluissa todettiin myös usein

olevan “kahden kerroksen väkeä” ja yksi (1) vastaaja olikin sanonut, että painotusluokkien oppilaat tuovat ihan itse ilmi olevansa parempia kuin muut. Painotetussa opetuksessa myös resurssit tulisi kohdentaa tarkemmin ja mahdollisuus painotetuille luokille hakemiseen tulisi mahdollistaa kaikille oppilaille (eri puolilta kuntaa) esimerkiksi koulukyydeillä. Kansainvälisten koulujen osalta todettiin suomen kielen jäävän liian heikoksi.

*Koulussa helposti kahden kerroksen väkeä.*

*Olisiko ennemmin tarpeellista kohdentaa resursseja jotenkin tasaisemmin?*

*Yleisluokkien tuen tarpeet eivät jakaannu painotetuille opettajille.*

Useampi opettaja myös totesi painotetun opetuksen olevan toimivaa, jos siihen tehtäisiin jonkinlaisia muutoksia. Ehtona mainittiin esimerkiksi se, ettei yleisluokasta saa painotetun opetuksen rinnalla tulla liian kuormittava. Painotettua opetusta pitäisi avata enemmän mahdolliseksi kaikille oppilaille (esimerkiksi musiikissa kuoron avulla) ja painotettuun opetukseen tulisi hakea ja päästä enemmän erilaisia lapsia. Tällöin kontrasti yleis- ja painotusluokkien välillä tasaantuisi ja myös painotetun opetuksen luokat olisivat heterogeenisempiä kuin tällä hetkellä. Yhtenä muutosideana mainittiin myös painotetun opetuksen kohdentaminen lähtökohtaisesti enemmän isommille oppilaille, eli yläkoulu- ja lukioikäisille. Joissakin painotuksissa muutoksia ei ole kuitenkaan mahdollista tehdä. Kuten yksi (1) vastaaja totesi, kaksikielistä opetusta ei esimerkiksi vaan voi hajauttaa.

*Painotettu luokka olisi hyvä, jos sinne hakisi ja pääsisi erilaisia lapsia ja se ei erottuisi muista luokista niin selkeästi.*

*Pienin muutoksin kyllä.*

Kyselyvastausten perusteella voidaan siis havaita, että mielipiteet painotetun opetuksen järjestämisen tämänhetkisestä toimivuudesta vaihtelevat paljon. Painotusluokissa on paljon hyvää ja nämä positiiviset puolet, kuten yhteenkuuluvuuden tunne painotetussa opetuksessa, voisivat joidenkin muutosten myötä kärsiä. Kuitenkin myös epäkohdat, kuten luokkien jakautuminen ja painotusluokilla opiskelun mahdollisuuden saavutettavuus, ovat asioita, jotka vaativat korjausta.

## 6 Pohdinta

### 6.1 Tutkimustulosten johtopäätökset ja yhteenvedo

Tässä luvussa tarkastelemme tutkielmamme keskeisiä tutkimustuloksia ja peilaamme niitä teoriaosuudessa esiin nostamiimme asioihin. Pro gradu -tutkielmassamme perehdyimme suomalaisen peruskoulujärjestelmän painotusluokkaopetukseen opettajien näkökulmasta. Halusimme kartoittaa, millaisia eroavaisuuksia yleis- ja painotusluokkien välillä opettajien kokemukset mukaa on, ja mistä nämä heidän esille tuomansa eroavaisuudet johtuvat. Tavoitteenamme oli myös selvittää, miten opettajat kokevat näiden yleis- ja painotusluokkien välisten eroavaisuuksien vaikuttavan opettajan työn kuormittavuuteen ja millaisia keinoja he näkevät niiden tasoitamiseen. Lisäksi halusimme tarkastella, onko painotetun opetuksen järjestäminen opettajien kokemusten mukaan toimivaa nykyisessä muodossaan, vai tulisiko siihen heidän mielestään tehdä muutoksia toimivuuden parantamiseksi.

#### 6.1.1 Yleis- ja painotusluokkien väliset eroavaisuudet (tutkimuskysymys 1)

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessämme halusimme selvittää, millaisia eroavaisuuksia yleis- ja painotusluokilla on ja mistä nämä eroavaisuudet johtuvat. Tutkimustulostemme mukaan eroavaisuuksia yleis- ja painotusluokilla on koulumotivaatiossa, luokkien koossa, yhteistyössä huoltajien kanssa, tuntitoiminnassa ja asenteissa, luokkien välisessä tuen tarpeessa sekä siinä, millaisia oppilaita luokilla on.

Tulokset osoittavat, että opettajien kokemusten mukaan oppilaiden koulumotivaatio on painotusluokilla suurempaa kuin yleisluokilla. Vastausten perusteella tämän todettiin johtuvan muun muassa siitä, että painotusluokilla valtaosa oppilaista on tyttöjä sekä siitä, että painotusluokilla on enemmän yhteenkuuluvuuden tunnetta ja harrastuneisuutta. Myös Koivuhovi (2021) sekä Kupiainen & Hotulainen (2019) ovat tekemissään tutkimuksissa todenneet painotusluokkien sukupuolijakaumassa eroavaisuuksia. Heidän tulostensa perusteella tyttöjen osuus on suurempi taito- ja taidepainotteisessa opetuksessa, kun taas matemaattis- ja luonnontiedepainotteisuus houkuttelee enemmän poikia. Kielissä ja liikunnassa sukupuolierot ovat määrältään tasaisempia (Koivuhovi, 2021; Kupiainen & Hotulainen, 2019). Vaikka opettajat kokevat koulumotivaation olevan painotusluokilla suurempaa, on hyvä huomata, että syyt tälle voivat olla moninaisia. Koivuhovin (2021) tekemän tutkimuksen mukaan juuri uskomus siitä, että itse painotetulla luokilla opiskelu lisäisi oppilaiden motivaatiota, ei pidä paikkaansa. Tuloksista oli pääteltävissä

jopa päinvastainen tulos: valikoidussa vertaisryhmässä opiskelulla voi olla negatiivisia yhteyksiä yksilön minäuskomuksiin (Koivuhovi, 2021). Kuitenkaan tämä tutkimustulos ei sulje pois esimerkiksi vastauksissa mainitun tyttöpainotteisuuden vaikutusta suurempaan koulumotivaatioon painotusluokilla.

Luokkakoot olivat vastaajien mukaan lähtökohtaisesti painotusluokilla isompia, mutta oppilasmäärän todettiin pysyvän siellä myös samana jopa useamman vuoden ajan. Yleisluokilla taas luokkien kokoonpanon vaihtuvuus on suurempaa ja vaikuttaa tällöin esimerkiksi ryhmädynamiikkaan. Opettajat näkivät painotetun opetuksen luokat “suljettuina” ympäristöinä, joissa jatkuvat kokoonpanon muutokset eivät vaikuta luokan dynamiikkaan. Seppänen kollegoineen (2012) on tutkimuksessaan osoittanut, että erot yleis- ja painotusluokkien luokkakokojen välillä ovat hyvin pieniä, mutta sen sijaan eri painotusten välillä erot ovat merkittäviä. Heidän mukaansa esimerkiksi englantipainotteisella luokalla oppilasmäärä oli jopa 25, kun taas ruotsipainotteisella luokalla vastaava määrä oli 13. Yleisluokkien oppilasmäärä vaihteli Seppäsen ja kollegoiden tutkimuksen mukaan 14:n ja 27:n välillä (Seppänen ym., 2012).

Vastauksissa tuotiin esille, että yhteistyö huoltajien kanssa on painotusluokilla tiiviimpää ja huoltajat ovat aktiivisempia, mutta samalla myös vaativampia. Yleisluokilla vanhemmat ovat helpommin tyytyväisiä opettajan työpanokseen. Kuten jo aikaisemmin tässä tutkielmassa olemme tuoneet ilmi, painotettuun opetukseen hakeutuu yleisimmin paremmista sosioekonomisista taustoista tulevat ja etenkin korkeakouluttautuneiden äitien lapset (Kalalahti ym., 2015; Koivuhovi, 2021). Tähän liittyen Gronow, Kosunen ja Silmäri-Salo (2015) ovatkin todenneet, että keskiluokkaiset vanhemmat ovat aktiivisemmin tekemisissä koulun kanssa. Heidän tutkimuksensa osoittaa, että korkeasti kouluttautuneiden vanhempien osallistumisprosentti muun muassa vanhempainiltoihin ja vapaaehtoistehtäviin on huomattavasti suurempaa, kuin matalammin kouluttautuneiden vanhempien (Gronow ym., 2015). Voimme siis todeta, että kyselyymme vastanneiden opettajien huomiot vanhempien osallistumisesta lapsen koulunkäyntiin yleis- ja painotusluokkien välillä ovat paikkansa pitäviä.

Tutkimustulosten mukaan selkeää jakolinjaa oppilaiden asenteiden ja tuntitoiminnan välillä yleis- ja painotusluokkia vertailtaessa ei ole. Vastauksissa painotettiin luokkien sijaan enemmän yksilöiden merkitystä näiden asioiden puitteissa. Painotusluokkien oppilaiden todettiin muun muassa olevan usein aktiivisempia ja rohkeampia, joten he tykkäävät myös olla enemmän äännessä. Näitä piirteitä pystyy kuitenkin kanavoimaan monenlaisiin asioihin niin positiivisessa



kuin negatiivisessakin mielessä. Aktiivisuuden ja rohkeuden lisäksi opettajat näkivät painotusluokkien oppilaat energisempinä, kilpailuhenkisempinä ja helpommin motivoitavissa olevina kuin yleisluokkien oppilaat. Painotusluokkien ryhmät todettiin myös homogeenisemmiksi ja usein tyttöpainotteisiksi, jolloin yleisluokat ovat luonnollisesti päinvastoin heterogeenisempia ja poikapainotteisempia. Luokkamuotoisesti järjestetty painotettu opetus synnyttääkin eroja eri luokilta ja taustoista tulevien nuorten välille ja näin uusintaa luokkien etnisiä ja sosioekonomisia jakolinjoja (Oittinen & Luoma, 2024).

Yhtenä merkittävänä eroavaisuutena esille nousi tuen tarve, jonka määrä yleisopetuksen luokilla oli yleensä huomattavasti suurempi. Painotusluokkien oppilaat ovat usein akateemisesti taitavampia ja tasoerot luokan oppilaiden kesken pienempiä. Myös Koivuhovi (2021) on tutkimuksessaan todennut, että painotusluokat houkuttelevat suurilta osin menestyviä lapsia, jotka tulevat korkean sosioekonomisen taustan omaavista perheistä. Tämä voi osaltaan heikentää suomalaisen perusopetuksen tasa-arvoisuutta, sillä painotettuun opetukseen hakeutuminen ja pääseminen aiheuttaa eriytyviä koulupolkuja oppilaiden perhetaustan mukaan (Kalalahti ym., 2015; Koivuhovi, 2021). Painotettu opetus ohjaa koulussa hyvin pärjääviä lapsia hakeutumaan suosittuihin kouluihin muodostaen kouluja ja oppilaita eriyttäviä opetusryhmiä (Kalalahti ym., 2015). Koivuhovin (2021) tutkimustulokset osoittavat, että painotusluokilla opiskelevien oppilaiden keskiarvot ovat parempia kuin oppilaiden, jotka opiskelevat yleisluokilla. Kosunen kollegoineen (2015) on kuitenkin todennut, että painotusluokkien vaativuustaso ja oppilaiden suorituskeskeisyys ovat myös kielteinen, mutta toisaalta tulevaisuuden pettymyksiin valmistava ilmiö. Eroavaisuuksia tuen tarpeeseen tuo myös yleisopetuksen luokkiin integroitavat S2- ja erityisoppilaat.

### 6.1.2 Eroavaisuuksien vaikutus opettajan työn kuormittavuuteen (tutkimuskysymys 2)

Toisen tutkimuskysymyksen avulla halusimme selvittää, miten yleis- ja painotusluokkien eroavaisuudet vaikuttavat opettajan työn kuormittavuuteen. Vastauksissa painottui, että eroavaisuudet vaikuttivat työn kuormittavuuteen koulun ulkopuolisissa tapahtumissa ja muissa erityistehtävissä sekä tuen tarpeessa. Todettiin myös, että molemmilla luokilla on kuormittavuustekijöitä, mutta ne vaan jakaantuvat eri tavalla. Vastauksissa kävi ilmi myös, että kuormittavuuteen vaikuttavana tekijänä on myös työn vertailu.

Tuloksista voidaan päätellä, että painotusluokkien opettaminen vaatii kyseisten luokkien opettajilta sitoutumista myös koulun ulkopuolisiin tapahtumiin ja muihin erityistehtäviin. Tällaisia

ovat esimerkiksi painotettuun oppiaineeseen liittyvät esiintymiset, retket ja muut vastaavanlaiset tapahtumat. Kuormittavuutta näissä tehtävissä lisää niiden sijoittuminen työajan ulkopuolelle sekä tarvittavat etukäteisvalmistelut. Kuten teoriaosuudessa nostimme jo esille, myös viime vuosien työolobarometrit osoittavat, että opettajien työmäärä sijoittuu yhä suuremmissa määrin työajan ulkopuolelle arki-iltoihin sekä viikonloppuihin (Golnick & Ilves, 2021; Länsikallio ym., 2018). Mikäli painotusluokkien opettajilla työajan ulkopuolelle sijoittuva työmäärä on yleisluokkia opettaviin opettajiin suurempaa, voidaan olettaa, että keskimääräinen viikkotuntityömäärä kohoaa heillä melko korkeaksi. Työolobarometri vuodelta 2021 osoittaa peruskoulun opettajien keskimääräiseksi viikkotuntityömääräksi 40 tuntia (Golnick & Ilves, 2021), joka ylittää normaalin viikkotuntimäärän (37,9 tuntia) (Länsikallio ym., 2018). Herääkin kysymys siitä, kuinka paljon lisää työtunteja painotusluokan opettaminen vielä tähän tuo. On toki Länsikallion ja kollegoiden (2018) mukaan huomioitava, että tässäkin asiassa yksilöiden välillä on merkittäviä eroja. Lisäksi saamistamme vastauksista oli havaittavissa, että painotusluokilla opettajan työn kuormittavuutta lisää oppimateriaalien valmistaminen, sillä usein valmista materiaalia on opetettavan aineen määrään nähden liian vähän. Tämäkin lukeutuu osaltaan etukäteisvalmisteluihin, ja nostaa varsinaisen työajan ulkopuolista määrää.

Kuten jo aikaisemmin tuloksissa totesimme, yleis- ja painotusluokkien välillä on merkittävä ero tuen tarpeessa. Opettajien kokemusten mukaan tuen tarpeen määrä vaikuttaa yleisluokkien opettajien kuormittavuuteen huomattavasti enemmän. Yleisluokkien opettamisessa työmäärää lisää pedagogiset asiakirjat ja muut paperityöt. Yleisluokkiin myös integroituu lähes aina erityisluokan oppilaat ja S2-oppilaat, mistä johtuen työaikaa vie enemmän moniammatillisen yhteistyön tekeminen sekä tuen ja eriyttämisen suunnittelu. Myös Kupiainen ja Hotulainen (2023) osoittavat, että yleis- ja painotusluokkien välillä on eroja oppilaiden akateemisuudessa. Heidän tulostensa mukaan esimerkiksi kuudennella vuosiluokalla yleisluokalla opiskelevien oppilaiden lukuaineiden keskiarvo oli mittausvuonna 8,13, kun vastaava luku ei-akateemisilla painotusluokilla (taide- ja taitopainotukset) oli 8,38 ja akateemisilla painotusluokilla (kielet ja LUMA) 8,86 (Kupiainen & Hotulainen, 2023).

Esille nousi myös huomiot luokkakokoihin liittyen ja etenkin niiden tasaamisen vaikutus yleis- ja painotusluokkien kuormittavuuserojen pienentämiseen. Painotusluokkien koettiin olevan oppilasmäärältään lähtökohtaisesti suurempia, mutta integraation myötä oppilasmäärät yleis- ja painotusluokkien välillä tasaantuvat. Seppänen kollegoineen (2012) on tutkimuksessaan todennut, ettei voida olla varmoja siitä, ovatko yleis- vai painotusluokat oppilasmäärältään pienempiä. Yleisenä tilastona näyttäytyy kuitenkin heidän mukaansa se, että yleisopetuksen luokat ovat

usein hieman painotetun opetuksen luokkia suurempia. Luokkakokojen tasoittamista merkittävämpää olisi kuitenkin Seppäsen ja muiden mukaan resurssien tasainen kohdentaminen, kun suuremmissa luokissa oppilasmäärä on jopa kaksinkertainen pienemmän oppilasmäärän luokkiin verrattuna (Seppänen ym., 2012). Myös meidän tutkimuksessamme opettajat nostivat esiin resurssien epätasaisen jakautumisen. Vastaajamme totesivat, että usein yleisopetuksen luokkiin suunnataan enemmän resursseja esimerkiksi resurssiopettajien, koulunkäynninohjaajien ja pienryhmien muodossa, mikä on oletetusti pois painotetun opetuksen luokilta. Opettajien mukaan olisikin tärkeää, että resurssien jakautumista suunniteltaessa luokkien yksittäiset huomioidaisiin paremmin. Kuten teoriaosuudessa jo kuitenkin toimme esille, on Kangas kumppaneineen (2022) todennut, että resurssien vähäisyyden olevan yleinen ongelma koko opetuslalla. Heidän mukaansa työn vaativuustaso ja määrä kasvaa jatkuvasti, mutta palkkauksessa ja resursseissa se ei näy (Kangas ym., 2022).

Tulosten perusteella voidaan huomata, että kuormittavuustekijöitä löytyy sekä yleisluokilta että painotusluokilta. Merkittävä huomio on kuitenkin se, että kuormittavuus jakaantuu eri tavoin ja koostuu eri asioista. Opettajien vastausten perusteella painotusluokkien opettamisessa kuormittavuutta lisää projektit, esiintymiset ja materiaalien vähäisyys. Lisäksi myös oppilaiden energisyys koettiin kanavoituvan myös negatiivisesti ja vanhempien vaatimukset saattavat olla hyvin korkealla. Yleisluokilla opettajan työn kuormittavuutta lisää sen sijaan tuen tarpeen korkea määrä ja siitä aiheutuva paperityö. Lisäksi opettajat kokevat, että yleisluokkien heterogeenisyys voi olla kuormittavaa. Tuloksista kävi ilmi, että yleis- ja painotusluokkien opettamisen välillä on myös havaittavissa työn vertailua. Painotusluokkien koettiin aiheuttavan painetta “näkyvän työn” aikaansaamiseksi. Toisena huomiona esiin nousi painotusluokkien herättämä epäoikeudenmukaisuuden tunne, jonka koettiin johtuvan taitavampien oppilaiden suuremmasta osuudesta painotusluokilla. Vuoden 2021 opetusalan työbarometrissa todetaankin, että vain alle puolet opettajista (48 %) koki, että työ opetuslalla jakaantuu oikeidenmukaisesti ja tasapuolisesti erittäin hyvin tai melko hyvin (Golnick & Ilves, 2021).

### 6.1.3 Painotusluokkasysteemin toimivuus (tutkimuskysymys 3)

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä pohdimme, onko painotusluokkatoiminta opettajien mielestä toimivaa nykyisessä muodossaan. Tutkimustulostemme mukaan opettajien mielipiteet asiasta vaihtelivat ja vastauksia oli sekä puolesta että vastaan. Useammassa vastauksessa todettiin myös, että painotusluokkatoimintaa saataisiin toimivammaksi pienten muutosten avulla.

Tulokset osoittavat, että opettajat, jotka vastasivat painotetun opetuksen toimivan nykyisessä muodossaan, perustelivat sitä muun muassa oppilaiden omien vahvuuksien kehittämisen ja mielenkiinnon kohteisiin panostamisella. Vastausten mukaan painotusluokkasysteemi on parhaimmillaan koulumotivaatiota kasvattavaa ja ylläpitävää, eikä se ole keneltäkään muulta pois. Heidän mukaansa painotusluokat lisäävät myös kouluviihtyvyyttä ja yhteisöllisyyden tunnetta. Myös Törmälä (2013) on teoksessaan viitannut Erkki Ahon toteamukseen vuodelta 1978, jonka mukaan painotetun opetuksen luokat ovat peruskoulun tavoitteiden mukaisia, sillä niiden avulla pystytään huolehtimaan myös niistä oppilaista, joilla on erityisiä lahjakkuuksia tai kiinnostuksen kohteita tiettyä oppiainetta kohtaan.

Tulosten mukaan ne opettajat, jotka totesivat, että painotettu opetus ei toimi nykyisessä muodossaan, perustelivat sitä muun muassa työmäärän epätasaisella jakautumisella ja luokille hakeutumisen vääränlaisille perusteille. Vastausten mukaan hakeutumista painotusluokalle käytetään väylänä saada lapsi pois yleisopetuksen luokalta, jossa S2-oppilaiden määrä on selkeästi suurempi. Painotettujen luokkien todettiin myös joissain tapauksissa aiheuttavan koulun sisälle “kahden kerroksen väkeä”, jolla tarkoitetaan koulun oppilaiden jakaantumista “parempiin” ja “huonompiin”. Kosunen ja Huilla (2024) todensivat haastattelututkimuksensa myötä täysin samanlaisen ilmiön yleisluokkien ja painotusluokkien välisestä “erilaisuudesta” myös itse nuorten kokemana. Haastateltavat yleisluokan oppilaat olivat todenneet jopa ulkonäön vaikuttavan siihen ketkä sopivat painotusluokille ja ketkä yleisluokille. Painotusluokkien oppilaita kuvailtiin siisteiksi ulkonäöltään ja vaatteiltaan, kun taas haastateltavat totesivat loppujen vain “heitettävän” yleisluokille, etenkin oppilaiden, joilla taloudellisia mahdollisuuksia siistiin ulkonäköön ei ole (Kosunen & Huilla, 2024).

Kosunen ja Seppänen (2015) osoittavat tuloksissaan myös, että kouluvalintatilanteessa perheiden keskuudessa herää ajatuksia siitä, onko tietyt koulut ja tietyt luokat “parempia”. Koivuhoivikin (2021) on aikaisemmin osoittanut vastaavanlaisia tuloksia toteamalla, että erityispainotteisten luokkien sekä niihin liittyvä kouluvalinta lisää koulujen sisäisiä eroja, koska painotusluokille hakeutuu erityisesti hyvin koulussa pärjääviä oppilaita. Kyselyvastausten perusteella myöskään painotetuille luokille hakemisen ei nähty olevan täysin tasapuolista kaikille oppilaille. Hakukriteereinä käytetään joissain kunnissa esimerkiksi aikaisempaa koulumenestystä tai harrastustodistuksia (Seppänen ym., 2012), jotka eivät edistä yhdenvertaisen hakeutumisen mahdollisuutta. Bernelius ja Huilla (2021) nostavat esille myös havainnon siitä, että useissa

kaupungeissa Suomessa painotettuun musiikin opetukseen oppilaat valitaan yhteistyössä musiikkiopistojen kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että maksullisella harrastustoiminnalla on suora yhteys perusopetuksen oppilasryhmittelyyn (Bernelius ja Huilla, 2021).

Osa vastaajista ehdotti painotusluokkatoimintaan muutoksia, jotka parantaisivat nykyistä systeemiä. Tulosten perusteella esimerkiksi luokkamutoisen painotetun opetuksen rikkominen voisi mahdollistaa erilaisten oppilaiden pääsyn painotetun opetuksen piiriin. Luokkia sekoittaessa myös kontrasti yleis- ja painotusluokkien välillä tasoittuisi ja työmäärä kesken jakaantuisi tasaisemmin. Painotettuun opetukseen hakeutuneet ja valikoituneet oppilaat voisivat opiskella kyseistä oppiainetta omana ryhmänään, ja käydä muuten koulua yhdessä yleisluokan oppilaiden kanssa. Esimerkiksi 1980-luvulla joissain lukuaineissa käytössä olleet tasokurssit toimivat näin; oppilaat ryhmiteltiin erikseen vain yhden kyseisen oppiaineen tunneille (Kupiainen & Hienonen, 2023). Koivuhovikin (2021) on todennut, että painotusluokkasysteemin tasa-arvovaikutukset haastavat politiikkaa sekä päättäjiä harkitsemaan nykymuotoisen painotusluokkaopetuksen toimivuutta uudelleen. Yhtenä ideana Koivuhovi nostaa esille juuri painotetun opetuksen järjestämisen yleisluokkien sisälle. Tällöin hänen mukaansa pystyttäisiin säilyttämään idea yksilöllisyydestä, mutta myös yhtäläisistä koulutusmahdollisuuksista (Koivuhovi, 2021). Tutkimuksemme vastausten perusteella tämä systeemi on käytössä joissain kouluissa ja todettu siellä toimivaksi. Kuten aikaisemmin tässä tutkielmassa totesimme, esimerkiksi Keravan kaupunki on ottanut yläkouluihin luokkamutoisen painotusopetuksen tilalle painotuspolut (Keravan kaupunki, 2023; Kupiainen & Hienonen, 2023). Tutkimuskyselymme vastauksissa ehdotettiin myös, että painotettu opetus olisi suunnattu enemmänkin isoille oppilaille (yläkoulu ja lukio). Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan tällä hetkellä koulupolkujen sosiaalinen eriytyminen alkaa jo peruskoulussa ja tämän on todettu myös vaikuttavan kumuloituvasti seuraavilla koulutusasteilla. Jos luokkamutoinen painotusluokkatoiminta kohdistettaisiin ainoastaan esimerkiksi lukio-oppilaille, voisi tämä osaltaan ehkäistä oppilaiden aikaista sosiaalista eriytymistä.

## **6.2 Tutkielman luotettavuuden ja eettisyyden arviointi**

Tässä alaluvussa arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Koemme, että saamamme 17 kyselyvastauksen perusteella voimme pitää tutkielmamme tuloksia suhteellisen luotettavina. Kyselymme taustatietojen perusteella vastaajat tulivat monista eri kouluista, ja heillä oli laajasti kokemusta monista eri painotusaineista, joten saamamme vastauskokonaisuus oli

hyvin monipuolinen ja kattava. Koska käsitelimme tutkielmassamme painotusluokkia yleisesti, ei tuloksia kuitenkaan voida kohdentaa mihinkään tiettyyn painotusaineeseen. Yksittäisten painotusaineiden välillä voi siis olla suuriakin eroavaisuuksia, jotka tässä tutkielmassa eivät tule esille. Aaltio ja Puusa (2020) toteavat, että hyviin tutkimuskäytäntöihin lukeutuu tutkimuksen luotettavuuden arviointi. Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tutkimuksesta saatujen tulosten riippumattomuutta epäolennaisista ja satunnaisista muuttujista. Aaltion ja Puusan mukaan luotettavuuden arviointiin ja hyviin tutkimuskäytäntöihin kuuluu myös kaikkien niiden perusteiden esille tuominen, joiden pohjalta tutkimus voidaan nähdä luotettavana (Aaltio & Puusa, 2020). Myös tutkimusaineistojen avoimuus ja siitä seuraava tulosten tarkastamismahdollisuus lukeutuvat tieteen tekemisen hyviin käytäntöihin (Kuula, 2011).

Puusa ja Juuti (2020) toteavat, että laadullisesti tehdyn tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida kolmen eri termin, uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden, avulla. Näitä termejä ei voida kuitenkaan yksiselitteisesti määritellä, mutta kaikki niistä kietoutuvat toisiinsa ja rakentavat tutkimukselle pohjaa. Puusan ja Juutin mukaan uskottavuudella tarkoitetaan muiden kuin tutkijoiden, kuten kollegoiden ja tutkittavien, uskomusta tuloksien paikkansapitävyyttä sekä aineistoa asianmukaista käsittelyä kohtaan. Luotettavuudella heidän mukaansa sen sijaan viitataan tutkijoiden perusteluihin käytettyjen lähestymistapojen ja menetelmien uskottavuuden todistamiseksi. Eettisyys puolestaan arvioi sitä, onko tutkijat noudattaneet tutkimusta tehdessään eettisiä periaatteita koko prosessin läpi (Puusa & Juuti, 2020).

Kuulan (2011) mukaan tutkimusta tehdessä ja tutkittavia etsiessä on syytä kertoa, millaista uutta tietoa tehtävällä tutkimuksella pyritään saamaan. Hän kuitenkin painottaa, että täysin tarkkojen tutkimusasetelmien ja hypoteesien esiin tuominen ei oleellista, mutta pääaiheet on syytä kertoa. Tutkimussuunnitelman kertomisen tyyli ja tarkkuus ovat luonnollisesti aina riippuvia siitä, ketkä toimivat tutkimuksen kohteena. Kuulan mukaan riittävä informointi on kuitenkin tarpeen, jotta mahdolliset tutkittavat pystyvät tekemään päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Laadullisen tutkimuksen haasteena Kuula kuitenkin nostaa esille mahdollisuuden täysin tarkkaan informointiin siitä, millainen toteutettava tutkimus tulee lopulta olemaan. Hänen mukaansa laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on tutkimuskysymysten pienet muutokset aineiston keruun ja analysoinnin myötä (Kuula, 2011).

Kuulan (2011) mukaan tutkimuseettisiin normeihin lukeutuu poikkeuksetta tutkittavia koskevien tietojen luottamuksellisuuden turvaaminen. Hän toteaa, että yhtenä lähtökohtana eettisille

tutkimustavoille on ihmisarvon kunnioittaminen, johon sisältyy itsemääräämisoikeus, yksityisyys sekä vahingoittumattomuus. Itsemääräämisoikeudella tarkoitetaan sitä, että tutkittavilla on oikeus päättää tutkimukseen osallistumisestaan. Tämän toteutumiseksi mahdollisilla tutkittavilla tulee olla riittävästi tietoa tulevasta tutkimuksesta. Yksityisyydellä sen sijaan tarkoitetaan Kuulan mukaan tutkittavien anonymiteetin säilymistä tutkimusta kirjoittaessa. Yksittäiset tutkittavat eivät saa olla tunnistettavissa. Lisäksi Kuula tuo esille, että tutkijoiden lupaukset kerättävän aineiston käyttötavoista, käyttöajasta, käyttäjistä ja säilyttämisestä on kerrottava jo ennen tutkimukseen osallistumista. Aineistoa tulee käyttää, käsitellä ja säilyttää sopimuksen mukaisesti (Kuula, 2011). Puusa ja Juuti (2020) lisäävät, ettei tutkimus saa missään kohtaa aiheuttaa haittaa tai vaaraa sen kohteena oleville henkilöille.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa merkittävänä käsitteinä esille nousee reliabelius ja validius (Aaltio & Puusa, 2020). Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä voidaan kuitenkin joskus luopua reliabeliuden ja validiuden käsitteiden käytöstä (Hirsjärvi & Hurme, 2022), sillä ne eivät usein sellaisenaan sovi laadullisen tutkimuksen arviointiin (Aaltio & Puusa, 2020). Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan nämä käsitteet voidaan heidän mukaansa mahdollisesti korvata perinteisestä poikkeavilla määrittämistavoilla. Perinteisistä reliabeliuden ja validiuden käsitteistä luopuminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kvalitatiivinen tutkimus voidaan toteuttaa miten vain tai kenen tahansa toimesta (Aaltio & Puusa, 2020; Hirsjärvi & Hurme, 2022). Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan tutkimuksen on silti pyrittävä kuvaamaan tutkittavien käsityksiä ja ajatuksia mahdollisimman hyvin, ja tiedostettavaksi on tuotava se, että tutkijat vaikuttavat saatavaan tietoon ja pyrkivät sovittamaan tutkittavien käsityksiä omiin tulkitoihinsa (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Validiuden muodoista erityisesti rakennevalidius on tärkeä kvalitatiivista tutkimusta tehdessä (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan rakennevalidiudella tarkoitetaan sitä, että tutkijoiden on pystyttävä luotettavasti dokumentoimaan sitä, kuinka tutkimusaineistoa on luokiteltu ja kuvailtu. Tutkijoiden on kyettävä perustelemaan heidän käyttämänsä menettelyt uskottavasti. Rakennevalidiuteen liittyy Hirsjärven ja Hurmeen toteamuksen mukaan oleellisesti myös tarkka käsiteanalyysi, joka tukee tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijoiden on käsiteanalyysin avulla osoitettava se, että he ovat tutkineet juuri sitä, mitä ovat aikoneetkin tutkia (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Tutkielman luotettavuuden arviointi on helpompaa, kun tutkijat tuovat selkeästi esille oman päättelypolkunsä sekä havainnollistavat selkeästi ja yksityiskohtaisesti tutkimuksen eri vaiheita (Aaltio & Puusa, 2020). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabelius koskee sen sijana Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan ennemmin tutkijoiden

toimintaa kuin tutkittavien vastauksia. He toteavat, että oleellista on arvioida muun muassa sitä, kuinka luotettavaa tutkijan toteuttama analyysi on ja onko kaikki käytössä ollut aineisto huomioitu riittävällä tavalla (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Reliaabeliutta voidaan vahvistaa myös sillä, että osoitetaan kahden arvioijan päätyneen samanlaiseen lopputulokseen (Aaltio & Puusa, 2020).

Tehdessämme tutkielmamme olemme kiinnittäneet huomiota tarkkaavaisuuteen ja huolellisuuteen ajattelu- ja kirjoitusprosessin edetessä. Hyviin tutkimuskäytänteisiin kuuluu muun muassa omien valintojen kriittinen pohdinta, yleisten tutkimussääntöjen noudattaminen sekä luotettavuuden kriteereiden sisäistäminen (Aaltio & Puusa, 2020), ja näitä olemme toiminnassamme pyrkineet noudattamaan. Olemme työskennellessämme kunnioittaneet alkuperäislähteitä, ja mielenkiintomme sekä perehtyneisyytemme tutkielmamme aiheeseen näkyy lähteiden monipuolisessa ja keskusteleavassa käytössä. Lähteinä olemme käyttäneet eri asiantuntijoiden kokoamia teoksia ja tekemiä tutkimuksia sekä näiden rinnalla hyödyntäneet myös muun muassa eri medioissa julkaistuja uutisia sekä tutkimuksen tekemistä ohjaavia teoksia. Olemme myös perehtyneet saman aihepiirin aikaisempiin tutkimuksiin ja tutkimustuloksiin, joiden kautta olemme pystyneet tarkastelemaan oman tutkielmamme luotettavuutta. Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkeää onkin käyttää tätä triangulaatiota, jolla tarkoitetaan tutkimuksesta saatujen tietojen vertaamista muiden lähteiden tietoihin. Tämän vertailun johtaessa yksimielisyyteen, voidaan tukea tutkimuksesta saatujen tietojen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Tutkimustulosten esittelyssä olemme pyrkineet keskustelemaan kirjoitustapaan tutkimuksesta saamiemme tulosten sekä aikaisempien tutkimustulosten ja kirjallisuuden välillä. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2022) toteavat, että tuloksia raportoitaessa on asianmukaista viitata paikoittain kirjallisuuteen.

### **6.3 Pohdinta**

Kokonaisuudessaan aiheemme on hyvin laaja ja liittyy vahvasti monenlaisiin eri kasvatusta ja koulutusta koskettaviin käsitteisiin, teemoihin ja ilmiöihin. Saimme idean tutkielmamme aiheeseen omien peruskouluaikaisten kokemustemme pohjalta sekä aiheen ajankohtaisuuden myötä. Painotusluokalla opiskelu on ollut iso osa meidän molempien peruskoulutaipaletta, ja omien luokanopettajaopintojemme aikana on herännyt paljon yhteistä keskustelua aiheen ympärille. Koska omakohtaista kokemusta painotusluokalla oppilaana olemisesta meiltä löytyy, halu-



simme ehdottomasti suunnata tämän tutkielman opettamiseen ja opettajien näkökulmiin perustuen. Koemme, että omat kokemuksemme ohjasivat ajatteluamme tiettyyn suuntaan tutkielman alkuvaiheessa, ja meillä oli jonkinlaisia ennakkokäsityksiä siitä, millaisia tuloksia kyselymme voisi mahdollisesti tuottaa. Tästä huolimatta meille oli tärkeintä toteuttaa tutkielmaamme mahdollisimman neutraalilla tutkimusotteella ja halusimme aidosti tietää, millaisia ajatuksia tutkimusaiheemme kentällä työskentelevissä opettajissa herättää.

Tutkielmamme tulokset osoittautuivat pitkälti samansuuntaisiksi kuin ennakko-oletuksemme, mutta myös huomattavasti monitasoisemmiksi. Omien kokemustemme sekä kuulemiemme ja mediasta lukemiemme ajatusten pohjalta olimme muodostaneet ennakko-oletukseksi ajatuksen siitä, että painotusluokkien opettaminen on vähemmän kuormittavaa verrattuna yleisluokkien opettamiseen. Omat kouluaikaiset kokemuksemme myös ohjasivat ajatteluamme siihen suuntaan, että painotusluokille hakeutuvat oppilaat ovat usein rohkeampia, energisempiä ja äänekkäämpiä, mikä voi heijastua koulun sisäiseen toimintakulttuuriin, luokkadyنامiikkaan ja opettajan työhön niin positiivisesti kuin negatiivisestikin. Osasimme myös olettaa, että vaihtelevuutta eri painotuksien välillä on. Tekemämme tutkielman myötä saimme vahvistusta omille ennakko-oletuksillemme, mutta myös paljon lisää ajatuksia ja näkökulmia aiheeseen liittyen. Huomionarvoista meidän näkemyksemme mukaan oli se, että yleis- ja painotusluokkien välisen eroavaisuuksien vaikutukset opettajan työn kuormittavuuteen eivät ole täysin yksiselitteisiä, ja kummankin luokan opetuksessa on omat haasteensa. Opettajan työn kuormittavuutta lisääviä tekijöitä on siis molemmilla luokilla, mutta ne painottuvat eri asioihin.

Kuten tämän tutkielman aikaisemmissa luvuissa todetaan, eroja painotetun opetuksen järjestämisen suhteen on myös kuntien ja koulujen välillä. Tutkielmamme onkin siis yleinen katsaus tämänhetkiseen tilanteeseen, emmekä pysty jaottelemaan painotusluokkasysteemin toimivuutta eri kunnissa ja kouluissa. Tutkielmamme kattoi myös kaikki painotetut oppiaineet, ja vaikka kyselyn taustatiedoissa kysyimme opetettavaa painotusainetta, emme pystyneet yhdistämään yksittäisiä vastauksia tiettyihin painotusaineisiin. Huomioitavaa on siis se, että todennäköisesti eri oppiaineita painottavien luokkien välillä on luokissa ja niiden opettamisessa eroja. Tämän tutkielman kannalta koimme kuitenkin, että kaikkien eri painotusten mukaan ottaminen oli oikea ratkaisu ja antoi meille monipuolisesti tietoa yleisopetuksen ja luokkamuotoisesti järjestetyn painotetun opetuksen välisistä eroavaisuuksista sekä niiden vaikutuksista opettajien työhön.

Yhtenä jatkotutkimusideana tälle tutkimukselle voisi olla nimenomaan kuntien ja koulujen välisen eroavaisuuksien selvittäminen. Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan kouluvalintojen

ja painotetun opetuksen teemat sijoittuvatkin lähinnä isompiin kaupunkeihin ja niissäkin on huomattavia eroja kaupunkien ja koulujen välillä painotetun opetuksen tavoissa sekä tarjonnan määrässä. Mielenkiintoista olisikin tutkia sitä, millaisia eroja pienempien ja suurempien kuntien välillä on painotusluokkaopetuksen järjestämisessä ja koetaanko painotusluokkien erot samantaisina kunnan koosta riippumatta. Toisena jatkotutkimusideana esille nousee eri painotuksien tutkiminen ja tarkempi selvitys siitä, miten eri painotukset vaikuttavat luokkien välisiin eroihin ja opettajan työnkuvaan. Kuten johdannossa totesimme, Kerava on ottanut käyttöön syksyllä 2023 luokkamutoisen painotetun opetuksen tilalle painotuspolut (Keravan kaupunki, 2023; Kupiainen & Hienonen, 2023). Olisi todella mielenkiintoista tutkia sitä, kuinka ne ovat toimineet käytännössä ja miten ne vertautuvat vielä muualla Suomessa toteutettuun luokkamutoiseen painotettuun opetukseen. Myös opettajasegregaatio on teema, johon olisi mielestämme syytä perehtyä enemmän. Esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tulevaisuuden halutuista työpaikoista olisi mielenkiintoista tutkia.

Tämän tutkimuksen tekemisessä merkittävää oli yhteinen työskentelymme ja aktiivinen vuorovaikutteisuus. Yhdessä tekemällä ja toisiamme kannustamalla työskentelymme eteni sujuvasti ja vauhtiin päästyämme ripeällä tahdilla. Työnjako sujui meiltä koko prosessin ajan luontevasti, mikä takasi työn vaivattoman edistämisen myös eri kaupungeista käsin. Uskomme, että sisarusuhteemme vaikutti positiivisesti työmme lopputulokseen esimerkiksi yhtenevän kirjoitus-tyylin ja samankaltaisten ajatusten myötä. Pystyimme myös antamaan toisillemme rakentavasti suoraa palautetta ja kommunikoimaan avoimesti. Koemme aiheen äärimmäisen mielenkiintoiseksi, tärkeäksi ja ennen kaikkea ajankohtaiseksi, mikä motivoi meitä työn edetessä koko ajan enemmän. Parityönä tehty tutkimus antaa paitsi tutkimukselle luotettavuutta myös voimaa ja jaksamista viedä tutkimus- ja kirjoitusprosessi loppuun. Yksin tehtynä tämä tutkielma olisi varmasti jäänyt hyvin paljon yksipuolisemmaksi. Ajatusten ja ideoiden jakaminen toisen kanssa tekee tutkimusprosessista syvempää ja monipuolisempaa, jolloin myös tuotettu teksti on laadukkaampaa. Kokonaisuudessaan tämän pro gradu -työn tekeminen oli ammatillisen kasvumme kannalta tärkeä prosessi ja opetti niin tieteellisen tutkimuksen tekemisestä kuin kasvatusalasta ja opettajan työstä Suomessa.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020) Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy.
- Ahola, K., Hakola, T., Hopsu, L., Leino, T., Leskinen, T., Oksa, J., Takala E-P., Vorne, J. & Vuokko, A. (2010). Työkuormitusta arvioimalla ja säätelemällä voidaan edistää hyvinvointia työssä. Teoksessa T. Kantolahti & T. Tikander (toim.), Puheenvuoroja työn kuormittavuudesta. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.). Vastapaino.
- Bernelius, V. (2024). KOULUTUKSEN MAANTIETE – Oppimistulokset ja kaupunkikehitys. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.), Koulu ja eriarvoisuus. Gaudeamus.
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162857/VN\\_2021\\_7.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162857/VN_2021_7.pdf)
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A. & Wilson D. (2014). WHAT PARENTS WANT: SCHOOL PREFERENCES AND SCHOOL CHOICE. *The Economic Journal*, 125 (September), 1262–1289. Published by John Wiley & Sons.
- Denny, E., & Weckesser, A. (2022). How to do qualitative research?: Qualitative research methods. *BJOG: an international journal of obstetrics and gynaecology*, 129(7), 1166-1167. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1111/1471-0528.17150>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 215824401452263. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- From, T., Kalalahti, M., Mietola, R., Paakkari, A., Sahlström, F., Varjo, J. Vartiainen, H. (2014). Eriytyvä peruskoulu. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (2014):5. Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125622/from.pdf?sequence=1>

- Golnick, T. & Ilves, V. (2021). Opetusalan työolobarometri 2021. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Haettu osoitteesta [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf)
- Gronow, A., Kosunen, S. & Silmäri-Salo, S. (2015). Perheiden eriytyvä osallistuminen? Äidin koulutusaste, kouluihin tutustuminen ja vanhempaintoiminta. Teoksessa: P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim), Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA).
- Happo, P. (2020). Erikoisluokille ja painotettuun opetukseen hakevalla 6. luokkalisella on mistä valita – jos asut suuressa kaupungissa. Yle 20.1.2020. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11166370>.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö ([2. painos]). Gaudeamus.
- 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.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., & Kansanen, P. (2016). Opettajan didaktiikka. PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524517621>
- Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. & Varjo, J. (2015). Kouluvalinnat kykyjen mukaan? Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. Kasvatus. 46. 19–35. Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/375161362\\_Kouluvalinnat\\_kykyjen\\_mukaan\\_Erot\\_painotettuun\\_opetukseen\\_valikoitumisessa](https://www.researchgate.net/publication/375161362_Kouluvalinnat_kykyjen_mukaan_Erot_painotettuun_opetukseen_valikoitumisessa)
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H., Fonsén, E. (2022). “Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä” –Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. Kasvatus ja aika 16(2) 72–89. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/109089>
- Keravan kasvatus- ja opetuslautakunta. (2023). Keravan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. Haettu osoitteesta <https://kerava.production.geniem.io/uploads/sites/2/2023/08/suomenkielisen-perusopetuksen-opetussuunnitelma-19.6.2023.pdf>
- Keravan kaupunki. (2023). Keravan perusopetuksessa kuljetaan yhdenvertaisuutta turvaavilla painotuspoluilla. Perusopetus. Kerava.fi 16.2.2023 Haettu osoitteesta <https://www.kerava.fi/perusopetus/keravan-perusopetuksessa-kuljetaan-yhdenvertaisuutta-turvaavilla-painotuspoluilla/>

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.) (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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]. HELDA Helsingin yliopiston avoin julkaisuarkisto. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/items/5368846a-b37e-4458-a4c7-696e4f9a54d7>
- Kosunen, S. & Bernelius, V. (2024). Segregaation kehillä. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.), Koulu ja eriarvoisuus. Gaudeamus.
- 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.
- Kosunen, S., Peltola, M., Juvonen, S. & Huilla, H. (2024). Johdanto: eriytyminen ja eriarvoisuus kouluissa. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.), Koulu ja eriarvoisuus. Gaudeamus.
- Kosunen, S. & Seppänen, P. (2015). “Helky laulu, kaiu maine”66: koulujen maineiden rakentuminen ja opetusryhmien mainehierarkiat kaupungeissa. Teoksessa: P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.), Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA).
- Kosunen, S., Seppänen, P. & Rinne, R. (2015). Yläluokka ja kouluvalinta kaupungeissa. Teoksessa: P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.), Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA).
- Kupiainen, S. & Hienonen, N. (2023). Ketä painotettu opetus palvelee? T&Y 3/2023. Haettu osoitteesta <https://labore.fi/t&y/keta-painotettu-opetus-palvelee/>
- Kupiainen, S. & Hotulainen, R. (2019). Erilaisia luokkia, erilaisia oppilaita, Teoksessa: Hautamäki, J., Rämä, I. & Vainikainen, M-P. (toim.). Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta. Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia; nro 52. Haettu osoitteesta: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/erilaisia-luokkia-erilaisia-oppilaita>
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685139>

- Lehtokari, R. & Rita, M., (2023). Helsinki suunnittelee musiikkiluokkien lakkauttamista, koska haluaa torjua oppilaiden eriytymistä. Yle 16.2.2023. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/a/74-20018185>
- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere University Press: Taju [jakaja]. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67349>
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>
- Maunu, A. (2020). Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa. Ammattiopettajien käsitykset oman työnsä hyvistä ja huonoista puolista uudistusten kaudella. Kasvatus ja aika 14(1) s. 44–46. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/76271>
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nieminen, M., Aarresola, O. & Mononen, K. 2019. Urheiluyhäkoulun arviointi lukuvuosi 2018–2019. KIHU:n julkaisusarja nro 68.
- Oittinen, R. & Luoma, T. (2024). Nuorten arki eriytyvässä kaupungissa. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.), Koulu ja eriarvoisuus. Gaudeamus.
- Olympiakomitea. (2024). Olympiakomitean suosittelema valtakunnallinen soveltuvuuskoee. Haettu osoitteesta <https://www.soveltuvuuskoee.fi/>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Next Print Oy. Helsinki. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- 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. Helsinki. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164346/OKM\\_2022\\_30.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164346/OKM_2022_30.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pasu, T., Seppänen, P. & Kosunen, S. (2023). Painotetun opetuksen oppilasvalikointi Suomen kaupunkikouluissa: valintakriteerit ja ideaalioppilaan normi. Hallinnon tutkimus. Vuosikerta. 42, Nro 1, Sivut 38–55. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.37450/ht.115579>
- Peltola, M. (2024). VERTAISUHTTEET KOULUN ARJESSA – Ryhmärajoja, erottautumista ja hierarkioita. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.), Koulu ja eriarvoisuus. Gaudeamus.

- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Read, S., Hietajärvi, L. & Salmela-Aro, K. School burnout trends and sociodemographic factors in Finland 2006–2019. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 57, 1659–1669 (2022). Haettu osoitteesta <https://link.springer.com/article/10.1007/s00127-022-02268-0>
- Seppänen, P. (2003). Miten ja miksi kouluvalintapolitiikka tuli Suomen peruskouluun 1990-luvulla? Kouluvalinnan lainsäädäntömuutokset sekä perustelut ja kritiikki kansainvälisessä valossa. *YHTEISKUNTAPOLITIIKKA* 68 (2003):2. Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101217/032seppanen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Seppänen, P. (2006). Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulu-  
markkinat kansainvälisessä valossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74394>
- Seppänen, K., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (2015). Johdanto. Teoksessa: P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA).
- 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*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA).
- Seppänen, P., Rinne, R., Sairanen, V. (2012). Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet - Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *YHTEISKUNTAPOLITIIKKA* 77 (2012):1. Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102902/seppanen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Smith, K. & Meier, K. (1995). *The Case Against School Choice – Politics, Markets and Fools*. Taylor & Francis. LONDON AND NEW YORK. Pdf preview. Haettu osoitteesta: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315286570/case-school-choice-kevin-smith-kenneth-meier>
- Stenberg, K. (2016). Riittävän hyvä opettaja. PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524517454>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019. Tilastoraportti 33/2019. Haettu osoitteesta [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti\\_33\\_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2023 Tytöistä yli kolmannes ja pojista joka viides kokee terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. Tilastoraportti 48/2023. Haettu osoitteesta [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/147270/Lasten%20ja%20nuorten%20hyvinvointi%20Kouluterveyskysely%202023%20Tilastoraportti%2048\\_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/147270/Lasten%20ja%20nuorten%20hyvinvointi%20Kouluterveyskysely%202023%20Tilastoraportti%2048_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Törmälä, J. (2013). Suomen musiikkiluokkien historia: Musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden ajalta. Keuruu: Otavan kirjapaino
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa: Valli, R., & Aarnos, E. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos.) (s. 92–116). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R., & Aarnos, E. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos.) (s. 117–128). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- 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. Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA).
- Yrttiahho, R., & Posio, S. (2021). Opettajan hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi. PS-Kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523701243>



## **Liite 1**

### **Yleisluokkien ja painotusluokkien opettamisen eroavaisuudet –tutkimuskysely**

#### **Taustatiedot**

1. Sukupuoli... (mies, nainen, muu, en halua kertoa)
2. Työkokemus vuosina... (alle 5, 5–10, 10–20 yli 20)
3. Opetan tällä hetkellä... (painotusluokkaa, yleisluokkaa, molempia)
4. Minulla on enemmän kokemusta... (yleisluokan opettamisesta, painotusluokan opettamisesta)
5. Opetettavan luokkani painotus on/on ollut... (liikunta, musiikki, kuvataide, ilmaisutaito, matematiikka ja luonnontieteet, kielet, jokin muu, mikä?)

#### **Kysymykset**

1. Koetko, että painotus- ja yleisluokkien opettaminen eroaa toisistaan?
2. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, millaisia eroja olet huomannut painotus- ja yleisluokkien opettamisen välillä? (Voit pohtia asioita esimerkiksi seuraavien tekijöiden kautta: luokkakoot, työrauha, tasoerot, tuen tarve, koulumotivaatio, yhteistyö vanhempien kanssa, käytänteet, työmäärä yms.)
3. Mistä nämä edellisessä kysymyksessä mainitsemasi erot mielestäsi johtuvat?
4. Miten koet mainitsemiesi asioiden vaikuttavan työn kuormittavuuteen painotus- ja yleisluokkia opettavien opettajien välillä?
5. Miten mahdollisia kuormittavuuseroja painotus- ja yleisluokkien opettamisen välillä voisi tasoittaa tai poistaa?
6. Onko painotettu opetus mielestäsi toimivaa nykyisessä muodossaan? Miksi/miksi ei?
7. Avoin kommentti, kokemus tai esimerkki/mitä muuta haluat kertoa aiheeseen liittyen