



Oksanen Maiju

Eriyttämisen vaikutukset oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan

Musiikkikasvatuksen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Eriyttämisen vaikutukset oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan (Maiju Oksanen)

Kandidaatintutkielma, 31 sivua

Helmikuu 2020

Eriyttäminen eri muodoissaan on osa suuren osan maailman koulutusjärjestelmistä arkipäivää. Sen toteuttamistavat vaihtelevat maittain aina selkeästä tasoryhmittelystä eriyttävään opetukseen samassa luokkatilassa. Eriyttämistä on aiemmin tutkittu runsaasti esimerkiksi oppimistulosten näkökulmasta. Eri eriyttämistapojen vaikutuksista oppilaiden sisäisiin kokemuksiin on kuitenkin saatavilla vain varsin rajallinen määrä tutkimustietoa.

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on luoda käsitys siitä, miten eriyttäminen vaikuttaa peruskoulun 7.–9.-luokkalaisen tai lukioikäisen oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan sekä ylöspäin että alaspäin eriytettyjen oppilaiden kohdalla. Tutkielma pyrkii myös löytämään oppilaan itsetunnon ja minäkuvan tukemisen kannalta parhaita vaihtoehtoja eriyttämisen toteuttamiseen. Tutkielma on tyypiltään kirjallisuuskatsaus.

Eriyttämisen vaikutuksia oppilaan sisäisiin kokemuksiin tutkittaessa olennaiseksi tekijäksi muodostuivat niin oppilaan itsensä kuin hänen ympäristönsäkin toteuttama sosiaalinen vertailu. Sosiaalinen vertailu osoittautui keskeiseksi tekijäksi oppilaan akateemisen minäkuvan muotoutumisessa. Erityisesti ylöspäin eriytettyjen oppilaiden kohdalla oppilaan sisäisiin kokemuksiin vaikuttivat Big-Fish-Little-Pond- ja Basking-in-Reflected-Glory-vaikutukset, joille eriyttäminen loi edellytyksiä. Alaspäin eriytettyjen oppilaiden kohdalla akateeminen minäkuva vaikutti kärsivän opintojen aikana sitä vähemmän, mitä selkeämpää ja aikaisemmin aloitettua eriyttäminen on. Tutkielman tuloksissa huomionarvoista oli myös se, että kaikkien oppilaiden akateeminen minäkuva laski tutkitun koulutuksen ajanjakson aikana jonkin verran riippumatta eriyttämisen suunnasta.

Kaiken kaikkiaan eriyttämisen ei tämän tutkielman tulosten perusteella voida suoraan katsoa vaikuttavan oppilaan itsetuntoon, mutta oppilaan akateemiseen minäkuvaan ja kouluhyvinvointiin vaikuttavan sosiaalisen vertailun edellytyksiin eriyttämisellä on huomattava vaikutus. Tutkielman pohdinnassa tuodaan esille myös eriyttämisen vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

Avainsanat: akateeminen minäkuva, eriyttäminen, itsetunto, minäkuva

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen lähtökohdat	6
2.1	Tutkimuskysymykset	6
2.2	Aineistonkeruumenetelmät	6
2.3	Aineiston rajaaminen	7
2.4	Tutkimusmenetelmät.....	8
3	Keskeiset käsitteet	9
3.1	Eriyttäminen.....	9
3.2	Itsetunto	11
3.3	Minäkuva	13
3.3.1	<i>Akateeminen minäkuva</i>	13
3.3.2	<i>Big-Fish-Little-Pond -vaikutus</i>	16
3.3.3	<i>Basking-in-reflected-glory -vaikutus</i>	17
4	Sosiaalisen vertailun vaikutukset oppilaan sisäisten kokemusten rakentumiseen	19
5	Pohdinta	23
	Lähteet	28

1 Johdanto

Tutkimukseni aiheena ovat eriyttämisen vaikutukset opiskelijoiden minäkuvaan ja itsetuntoon. Aihe kiinnostaa minua, sillä jo omana yläaste- ja lukioaikanaani huomasin eriyttämistoimien perustuvan lähinnä oppimistavoitteiden saavuttamiselle, eikä niiden toteutus niinkään huomionnut eriyttämisen mahdollisia vaikutuksia oppilaiden sisäisiin kokemuksiin. Koska nuoret kuitenkin viettävät suuren osan ajastaan koulumaailmassa, voidaan pitää todennäköisenä, että eriyttäminen kouluissa vaikuttaa yhtenä merkittävänä tekijänä heidän koulumenestyksensä lisäksi myös heidän käsityksiinsä itsestään (Van Houtte, Demanet & Stevens, 2012).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eriyttäminen mainitaan kaiken opetuksen lähtökohtana, ja sen tavoitteiksi esitetään oppilaan itsetunnon ja motivaation tukeminen sekä tuen tarpeen syntyminen ehkäiseminen (Opetushallitus, 2015b). Eriyttäminen mainitaan myös mahdollisena tukitoimena lukio-opetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2015a). Eriyttämisen yhteydessä mainitaan myös opiskelijan mahdollisuus valita kurssimuotoisessa opetuksessa itselleen sopivia kursseja, ja painotetaan, että tavoitteena on huomioida kunkin opiskelijan yksilölliset tarpeet. Suomessa vahvasti opetussuunnitelmissa esillä olevan eriyttämisen vaikutukset oppilaan psyykkiseen kehitykseen ovat kuitenkin tutkimustulosten valossa varsin epävarmoja, vaikka tutkimustiedon mukaan psyykinen kehitys tulisikin koulutuksessa nostaa yhtä tärkeään asemaan kuin akateemiset oppimistulokset (Becker ym., 2014). Myös Opetusalan ammattijärjestön vuonna 2017 julkaisemassa selvityksessä todetaan, että eriyttämisen lähtökohtana tulisi aina olla eriytettävän etu (Opetusalan ammattijärjestö [OAJ], 2017).

Eriyttäminen on ollut viime aikoina esillä myös suomalaisessa yhteiskunnassa. Suomalaisen peruskouluopetuksen eriyttämisessä on otettu vuoteen 2011 mennessä käyttöön kolmiportaisen tuen malli, jossa oppilaat jaetaan tuen tarpeen suuruuden mukaan kolmelle tukiportaalle: yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasolle (OAJ, 2017). Malli on herättänyt olemassaoloaikanaan vaihtelevaa keskustelua niin verkkojulkaisuissa kuin painettujen lehtien sivuillakin. Kolmiportaisen tuen toteutumisessa on esimerkiksi Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n selvityksen (2017) mukaan muun muassa opettajien resurssipulaan ja oppilaan oikeuden tukeen toteutumiseen liittyviä ongelmia. Yleisradion verkkosivuilla (YLE 13.12.2019) julkaistussa artikkelissa todetaan suurimman osan kansanedustajista toivovan

kolmiportaisen tuen mallin osin hävittämien erityisluokkien palauttamista kouluihin. Kaksi viikkoa myöhemmin samalla verkkosivulla (YLE 28.12.2019) julkaistussa artikkelissa haastateltu Kuntaliiton opetus- ja kulttuuriyksikön johtaja kuitenkin toteaa, ettei erityisluokkia ole kielletty. Näiden lukemieni artikkeleiden pohjalta syntyy vaikutelma, jonka mukaan asiantuntijat ja opettajat ovat keskenään varsin eri mieltä siitä, mihin suuntaan eriyttämistä tulisi peruskouluopetuksessa viedä. Kysymys siitä, miten eriyttäminen tulisi oppilaan kehitystä tukien toteuttaa, lienee siis aiheellinen.

Uskonkin tutkimukseni hyödyttävän minua tulevassa työssäni musiikinopettajana, sillä vaikka eriyttäminen mainitaan keskeisenä tukitoimena opetussuunnitelmassa, annetaan sen käytännön toteuttamiseen etenkin taideaineissa varsin vähän ohjeita tai suuntaviivoja. Ainakin tutkimukseni tekohetkellä eriyttäminen ja erityisoppilaiden integrointi tavalliseen opetukseen ovat Suomen kouluissa jokapäiväisiä ilmiöitä, jotka edellyttävät jokaiselta opettajalta enenevässä määrin tietoutta eriyttämisestä ja sen toteuttamistavoista. Tulevassa opettajantyössäni haluan itse edistää paitsi oppilaiden oppimista, myös tukea heidän itsetuntonsa ja minäkuvansa tervettä kehitystä riippumatta heidän oppimistuloksistaan tai mahdollisesta tuen tarpeestaan.

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkoitukseni on perehtyä jo aiemmin tehtyyn tutkimukseen eriyttämisestä ja eriyttämisen vaikutuksista oppilaiden sisäisiin kokemuksiin. Näin keräämäni tiedon pohjalta tavoitteenani on muodostaa käsitys siitä, miten eriyttäminen voidaan toteuttaa niin, että se tukee oppilaiden itsetunnon ja heidän minäkuvansa tervettä kehitystä. Oppilaan itsetunnon ja minäkuvan terve kehitys on tärkeää, sillä sillä saattaa olla kauaskantoisiakin vaikutuksia oppilaan myöhempään elämään (Salchegger, 2016). Tutkielmassani pyrin huomioimaan ja tuomaan esiin eriyttämisen vaikutuksia niin alaspäin kuin ylöspäin eriytettyjen oppilaiden näkökulmasta.

Tutkielmani luvussa 2 esittelen tutkimuskysymykseni (2.1) sekä tutkimukseni etenemisvaiheita (2.2-2.3) ja tutkimusmenetelmiä (2.4). Luvussa 3 määrittelen tutkielmani kannalta keskeiset käsitteet ja niihin liittyviä ilmiöitä. Luvuissa 4 ja 5 keskityn erittelemään eriyttämisen eri toteutustapojen vaikutuksia oppilaiden sisäisiin kokemuksiin ja pohtimaan vastauksia tutkimuskysymyksiini.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä luvussa esittelen tekemiäni tutkimuksen toteutukseen ja käyttämäni aineistoon liittyviä käytännön valintoja.

2.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää eriyttämisen vaikutuksia oppilaiden sisäisiin kokemuksiin itsestään ja omista valmiuksistaan opiskeluun, tiedon sisäistämiseen ja opinnoissa menestymiseen. Tutkimuskysymysteni muotoilussa pyrin selkeyteen ja tutkimukseni kannalta olennaisen sisällön tiivistämiseen.

Tutkimuskysymykseni ovat muotoutuneet seuraaviksi:

1. Millainen vaikutus eriyttämisellä on oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan?
2. Miten eriyttäminen tulisi toteuttaa, jotta se tukisi itsetunnon ja minäkuvan tervettä kehitystä mahdollisimman hyvin?

2.2 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkielmassa käyttämäni aineisto koostuu suurelta osin internet-tietokannoista löytämäni vertaisarvioituista artikkeleista. Tiedonhaussa käytin pääosin sellaisia hakusanoja, jotka muodostuvat tutkielmani seuraavassa (3.) luvussa esittelemistäni keskeisistä käsitteistä, käsitteiden yhdistelmistä tai niiden englanninkielisistä vastineista. Erityisesti käsitteen *eriyttäminen* kohdalla jouduin pohtimaan käännöksiä ja niiden vastaavuuksia tarkkaan. Päädyin kuitenkin käyttämään laajasti eri kulttuureissa ja koulutusjärjestelmissä käytettäviä sanan *eriyttäminen* englanninkielisiä vastineita löytääkseni tietoa eriyttämisen eri toteutustavoista ja niiden vaikutuksista mahdollisimman laajasti. Etsiessäni eriyttämistä koskevaa tutkimusta käytin lopulta hakusanoina esimerkiksi käsitteitä *setting*, *tracking*, *ability grouping* ja *differentiation*.

Suuri osa tiedonhakuvaiheessa löytämästäni tutkimuksesta on englanninkielistä, eikä oppilaiden sisäisten kokemusten ja eriyttämisen suhteeseen keskittyvää tutkimusta vaikuta olevan suomen kielellä juurikaan saatavissa. Suuri osa aiemmasta eriyttämistutkimuksesta on keskittynyt eriyttämisen vaikutuksiin nimenomaan eriytettyjen oppilaiden oppimistuloksiin ja

koulumenestykseen positiivisin tuloksin. Toisaalta se osa eriyttämiseen keskittyneestä tutkimuksesta, joka käsittelee eriyttämisen vaikutuksia oppilaisiin akateemisten saavutusten ulkopuolella, on päätenyt osin varsin negatiivisiin tuloksiin. (Chmielewski, Dumont & Trautwein, 2013.)

Tutkielmani keskeisiksi lähteiksi muodostuivat tiedonhaun ja tutkielman teon edetessä erityisesti yhdysvaltalaisen tutkija Anna Chmielewskin saksalaisten tutkijakollegojensa Hanna Dumontin ja Ulrich Trautweinin kanssa vuonna 2013 julkaisema eri maiden eriyttämistapojen ja PISA-tutkimustulosten välisiä suhteita erittelevä tutkimus, joka oli eräs ainoista lähteenä käyttämäni kansainvälisistä tutkimuksista, joissa suomalainen koulutusjärjestelmä ja tapa eriyttää huomioitiin. Toinen tutkielmani tärkeä lähde oli vuonna 2005 julkaistu yhdysvaltalaistutkimus, jonka Kalifornian yliopiston tutkijat Katheryn Burleson, Colin Wayne Leach ja David M. Harrington toteuttivat taiteellisesti lahjakkaille oppilaille suunnatulla leirillä keskittyen ympäristön taitotason nousun vaikutuksiin oppilaiden tekemiin sosiaalisiin vertailuihin ja niiden kautta heidän minäkuvaansa. Tämä tutkimus toi kaivattua taideaineiden näkökulmaa tutkielmani tuloksiin.

Internet-tietokannoista eniten käytin tiedonhaussa Ebsco- ja ProQuest-tietokantoja, joissa hakutulosten rajaaminen tuoreisiin, vertaisarvioituihin ja tutkielmani aiheen kannalta olennaisiin julkaisuihin oli suhteellisen yksinkertaista ja nopeaa. Lisäksi näiden tietokantojen käyttö mahdollisti kansainvälisten julkaisujen löytämisen, kun kotimaisia julkaisuja aiheeseeni liittyen ei ollut saatavilla. Ajoittain käytin myös Google Scholar -hakua apuna muualta löytämäni mielenkiintoisilta vaikuttavien artikkeleiden kokonaan internetissä saatavilla olevien versioiden etsimiseen.

2.3 Aineiston rajaaminen

Vaikka eriyttämistä tapahtuu yleisesti läpi koko oppilaan kouluajan, on eriyttäminen tyypillisesti vahvimmillaan peruskoulun yläluokkien 7-9 ja lukion aikana esimerkiksi matematiikan opintojen vaatimustason kasvaessa (Chmielewski ym., 2013). Monissa maissa oppilaat myös jaetaan Suomessa yläluokille siirtymistä vastaavassa vaiheessa eri tasoille opintopoluille, joiden tehtävänä on oppilaiden oppimisvalmiuksien tasoerojen huomioiminen (Van Houtte ym., 2012). Tästä johtuen käyttämäni aineisto rajautuu iältään suomalaisen koulutusjärjestelmän 7. luokkalaisia vastaavia ja sitä vanhempia oppilaita koskeviin tutkimuksiin.

Tapani rajata tutkimukseen käytettävää aineistoa voidaan perustella myös nuorten itsetunnon kehittymisen näkökulmasta, sillä kehittyvä nuori on vasta murrosiästä lähtien täysin kykenevä tuntemaan ja ennen kaikkea kuvailemaan itsetunnossaan ja minäkuvassaan tapahtuvia muutoksia (Keltikangas-Järvinen, 2017).

2.4 Tutkimusmenetelmät

Toteutan tutkimukseni kvalitatiivisena eli laadullisena teoreettisena tutkimuksena. Teoreettinen tutkimus tarkoittaa tutkimusta, joka toteutetaan esimerkiksi syventymällä tutkimusaiheesta jo olemassa olevaan tutkimukseen (Salonen, 2015). Laadullisen teoreettisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen aiemman tutkimuksen pohjalta ilman varsinaista omaa empiiristä tiedon tuotantoa (Saaranen-Kauppinen, Puusniekka, Kuula, & Rissanen, 2009).

Tarkempi tutkielmani laji on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on keskittyä tutkimusaiheen kannalta olennaisimpaan tutkimukseen ja tuoda esiin aiemman tutkimuksen tärkeimpiä näkökulmia ja tutkimustuloksia (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2009).

3 Keskeiset käsitteet

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kannalta tärkeitä käsitteitä, joihin kuuluvat *eriyttäminen*, *itsetunto* ja *minäkuva*. Luvussa käyn läpi myös kuhunkin käsitteeseen liittyviä tai niihin vaikuttavia tutkimukseni kannalta olennaisia ilmiöitä. Määritelmissäni olen pyrkinyt selkeyteen ja vain tutkielmani aiheen kannalta olennaisen sisällön sisällyttämiseen siitä huolimatta, että esimerkiksi käsitteet *eriyttäminen* (3.1) ja *akateeminen minäkuva* (3.3.1) ovat hyvin laajoja ja kulttuuri- ja kontekstisidonnaisia.

3.1 Eriyttäminen

Eriyttäminen käsitteenä on ongelmallinen, sillä eriyttämisen periaatteet ja toteutustavat vaihtelevat eri maissa suuresti kulttuurista ja koulutusjärjestelmästä riippuen, ja jopa niiden sisällä (Chmielewski ym., 2013). Yhteistä suurimmalle osalle kulttuureista on kuitenkin se, että eriyttämistä esiintyy ainakin joissakin muodoissa (Dockx, De Fraine, & Vandecandelaere, 2019). Eriyttämislle onkin olemassa lukuisia eri määrittelyjä, ja eriyttämisen käytännön tasolla sen toteutuksesta on olemassa lähes yhtä monta näkemystä kuin on opettajaakin (Roiha & Polso, 2018). Maailmalla eriyttäminen määritellään yleisesti oppilaiden jaottelemiseksi tasoryhmiin koulumenestyksensä perusteella, jolloin tavoite on yleisesti parantaa oppilaiden oppimistuloksia huomioimalla oppilaiden lähtötasoa opetuksen suunnittelemisessa ja näin yhtenäistämällä opetusryhmien oppilaiden tasoa (Chmielewski ym., 2013; Ireson, Hallam, & Plewis, 2001). Esimerkiksi edellä mainittujen tutkimusten mukaan jaottelu tehdään yleensä oppilaiden menestyksen tietyssä oppiaineessa, ei niinkään yleisen koulumenestyksen, perusteella. Teoriassa selkeältä ja toimivalta vaikuttavan mallin vaikutukset eivät kuitenkaan aina ole yksiselitteisiä; tutkijat eivät ole täysin yksimielisiä edes eriyttämisen vaikutuksista opintomenestykseen oppilaan sisäisistä kokemuksista puhumattakaan (Becker ym., 2014).

On väistämätöntä, että koulujen oppilaiden välillä on joskus huomattaviakin oppimistuloksiin ja -tapoihin liittyviä eroja, joihin eri maiden koululaitosten on täytynyt aikojen saatossa pyrkiä vastaamaan (Dupriez, Dumay, & Vause, 2008). Eri maissa onkin kehitetty erilaisia järjestelmiä oppilaiden tarpeisiin vastaamiseen, ja vaihtoehtojen kirjo on laaja aina oppilaiden aikaisesta erottelemisesta koulumenestyksen perusteella yksilöllistettyyn opettamiseen ja muuhun tukemiseen. Eriyttämistoimet ovat kuitenkin olleet lähes koko olemassaolonsa ajan kiistelyn kohteena, ja esimerkiksi 1900-luvun aikana toteutetun eriyttämisen määrä on

vaihdellut suuresti kuloinkin vallallaan olleen aatteen mukaan. (Belfi, Goos, De Fraine, & Van Damme, 2012; Becker ym., 2014.)

Suomessa eriyttäminen kuitenkin toteutetaan nykyään suurelta osin inklusiivisesti koululuokissa, ja tällöin sen voidaan käsittää tarkoittavan kunkin oppilaan oppimisen yksilöllisyyden huomioimista opetuksessa (Roiha & Polso, 2018). Eriyttäminen jaetaan tyypillisesti ylöspäin ja alaspäin eriyttämiseen sen mukaan, huomioidaanko eriyttämisellä opetuksessa lahjakkaita vai keskimääräistä heikompia oppilaita. Toisinaan eriyttäminen saatetaan jaotella myös erilaistavaan ja yhtenäistävään eriyttämiseen. Näistä yhtenäistävässä eriyttämisessä kaikilla oppilailla on sama oppimistavoite; erilaistavassa eriyttämisessä oppilaan oppimistavoite määräytyy yksilöllisesti oppilaan tason mukaan.

Eriyttämistoimista voidaan toteutustavan perusteella erottaa neljä kategoriaa, jotka esitellään belgialaisten kasvatustieteilijöiden Vincent Dupriez, Xavier Dumayn ja Anne Vausen vuonna 2008 julkaistussa tutkimuksessa. Tutkimus keskittyy koulujen tapoihin selviytyä oppilaiden tasoerojen aiheuttamista haasteista. Nämä neljä kategoriaa ovat alun perin peräisin Nathalie Monsin vuoden 2007 ranskankielisestä tutkimuksesta, ja Dupriez ja kollegoita mukaillen ne voidaan määritellä seuraavasti:

Erottelevassa mallissa oppilaat jaetaan eritasoisille koulutuspoluille jo suhteellisen aikaisessa vaiheessa. Yhdysvaltalaisen Anna Chmielewskin ja hänen saksalaisten tutkijakollegoidensa Hanna Dumontin ja Ulrich Trautwein (2013) tutkimuksen mukaan tämänkaltainen eriyttäminen voidaan karkeasti jakaa vielä kolmeen alakategoriaan, jotka ovat koulujen välinen, koulun sisäinen ja kurssikohtainen eriyttäminen. Koulujen välinen ja koulun sisäinen eriyttäminen tarkoittavat molemmat oppilaiden täydellistä tasoryhmittelyä eri tasoille koulutuspoluille siten, että koulujen välisessä eriyttämisessä eritasoiset oppilaat käyvät kokonaan eri kouluissa ja koulun sisäisessä eriyttämisessä eritasoiset oppimiskokonaisuudet järjestetään saman koulurakennuksen sisällä. Molemmissa sijoittamisen perusteena toimii yleinen koulumenestys menestyksen yksittäisissä oppiaineissa sijasta. Kurssikohtaisessa eriyttämisessä oppilas sijoitetaan eritasoisille kursseille eri oppiaineissa kunkin oppiaineen oppiainekohtaisen koulumenestyksensä perusteella. (Chmielewski ym., 2013.)

Chmielewskin ja kollegoiden tutkimuksessaan (2013) esittelemä kurssikohtainen eriyttäminen lähestyy periaatteeltaan jo toista Dupriez ja kollegoiden tutkimuksessa (2008) esitellyistä malleista nimeltään *à la carte* -malli. Se on yleisesti käytössä useiden englanninkielisten maiden koulutusjärjestelmissä.

Kolmatta malleista kutsutaan tutkimuksessa yhtenäistäväksi sopeuttamismalliksi, jossa kaikki oppilaat käyvät läpi saman opetussuunnitelman luokan kertaamisen toimiessa suurimpana eriyttämismetodinä. Neljännessä mallissa luokan kertaaminen on tätä vastoin harvinaisuus, tasoryhmittely puuttuu lähes kokonaan ja eriyttäminen keskittyy yksilöllistettyyn opetukseen ja oppimiseen. Tutkimuksen mukaan myös suomalainen, samoin kuin muu pohjoismainen eriyttäminen luokiteltiin kuuluvaksi tähän kategoriaan, josta tutkimuksessa käytettiin nimeä yksilöllistetty sopeuttamismalli. (Dupriez, Dumay & Vause, 2008.)

Eriyttämisen jaotteluun on kuitenkin olemassa myös muita tapoja. Eriyttäminen voidaan syntytapansa perusteella jakaa myös implisiittiseen ja eksplisiittiseen eriyttämiseen (Salchegger, 2016). Salcheggerin tutkimuksessa (et.) eksplisiittisellä eriyttämisellä tarkoitetaan oppilaiden jakamista eri tasoryhmiin tai kouluihin virallisten kriteerien mukaan. Implisiittinen eriyttäminen puolestaan tarkoittaa oppilaiden jakautumista eri kouluihin sosiaalisen taustansa perustella ilman varsinaista virallista jakoa.

3.2 Itsetunto

Itsetunnolla tarkoitetaan yksilön kokonaisvaltaista kuvaa itsestään ja omasta arvostaan (Chiu ym., 2008; Harter, 2006). Tätä itsetunnon yleisintä määritelmää voidaan tarkemmin nimittää myös *globaaliksi itsetunnoksi* (Kiviruusu, 2017). Itsetunto voidaan nähdä eräänä yksilön kokonaisvaltaisen minäkäsityksen monista osatekijöistä (Van Houtte ym., 2012; Keltikangas-Järvinen, 2017). Itsetunto voidaan kuitenkin määritellä usealla eri tavalla (Kiviruusu, 2017)

Itsetunto voidaan jakaa julkiseen ja yksityiseen itsetuntoon, joista julkinen itsetunto tarkoittaa sitä kuvaa, jonka henkilö haluaa antaa omasta itsetunnostaan ulospäin ja joka usein käy ilmi myös erilaisissa itsetuntoa tai persoonallisuutta mittaavissa testeissä. Yksityinen itsetunto puolestaan tarkoittaa sitä, millainen ihmisen itsetunto hänen oman mielensä sisällä on. Näiden kahden välillä on tutkimuksen mukaan poikkeuksetta eroa. (Keltikangas-Järvinen, 2017.) Kiviruusun (2017) väitöskirjatutkimuksen mukaan itsetunto voidaan jakaa myös autenttiseen ja kontingenttiin osaan, joista autenttinen osa on suhteellisen vakaa kontingentin itsetunnonosan ollessa altis ympäristön vaikutuksille.

Aiemmin itsetuntoa pidettiin pitkään suhteellisen stabiilina, lähes koko elämän läpi muuttumattomana säilyvänä rakenteena, mutta nykytutkimuksen valossa on todettu henkilön

itsetunnossa tapahtuvan huomattaviakin muutoksia elinkaaren aikana (Kiviruusu, 2017). Itsetunnon rakentumiseen voidaan liittää kolme keskeistä osa-aluetta. Henkilön itsetuntoon vaikuttavat olennaisesti ympäristön sosiaaliset vertailukohtat, omat kokemukset onnistumisista ja epäonnistumisista, sekä henkilön omat uskomukset siitä, mitä muut hänestä ajattelevat. (Van Houtte ym, 2012.)

Varhaisessa lapsuudessa lapsi on vielä rajallisten kognitiivisten kykyjensä vuoksi kykenemätön muodostamaan itsetunnon kaltaista kokonaisvaltaista käsitystä itsestään ja arvostaan (Harter, 2006). Nuoruus ja sen mukanaan tuomat fyysiset ja psyykkiset muutokset ovat kriittisiä itsetunnon ja minäkäsityksen kehittymisen kannalta (Kiviruusu, 2017). Keltinkangas-Järvisen (2017) mukaan nuori onkin kykenevä esimerkiksi sanallisesti kuvaamaan itsetuntoaan ja sen muutoksia vasta murrosikäisenä, joskin pitkään itsetuntoa ja sen kehitystä eri ikäkausina tutkinut yhdysvaltalainen psykologian professori Susan Harter toteaa tutkimuksessaan (2006) yleisen itsetunnon muodostumisen olevan mahdollista jo ennen murrosikää. Henkilön itsetunnon kehitys ei pysähdy nuoruuden jälkeenkään, vaan sen muutokset jatkuvat mahdollisesti läpi koko elämän (Kiviruusu, 2017).

Henkilön kokemuksiin itsetunnostaan vaikuttavat myös ympäröivän kulttuurin arvostukset, jotka saattavat vaihdella suurestikin kulttuurien välillä (Keltinkangas-Järvinen, 2017). Esimerkiksi koulujen perinteinen, oppilaiden itsensä suorittaman keskinäisen vertailun mahdollistava arviointijärjestelmä saattaa vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon useiden eri mekanismien kautta (Kiviruusu, 2017). Harterin (2006) mukaan henkilön itsetuntoon vaikuttavat lopulta kuitenkin esimerkiksi hänen saavutuksensa ja menestyksensä vain sellaisilla osa-alueilla, joita hän itse arvostaa. Henkilön on mahdollista suojata itsetuntoaan esimerkiksi valikoimalla sosiaalisia vertailukohtiaan itselleen suotuisasti (Kiviruusu, 2017).

Varhaisessa nuoruudessa poikien itsetunto on kouluympäristössä usein tyttöjen itsetuntoa hieman korkeampi (Ireson, Hallam, & Plewis, 2001). Tutkimustulosten välillä on kuitenkin jonkin verran ristiriitoja tutkittaessa sukupuolen ja itsetunnon suhdetta eri elämänvaiheissa ja eri elämän osa-alueilla (Kiviruusu, 2017). Itsetunto ja itsetunnon erot vaikuttavat myös nuorten yleiseen käsitykseen itsestään koulumaailmassa. Erityisesti sellaisten nuorten, joilla on ongelmia sosiaalisten suhteiden muodostamisessa tai ylläpidossa, itsetunnon on todettu olevan hieman keskimääräistä alhaisempi. (Ireson ym, 2001.) Tämä voidaan selittää esimerkiksi siten, että epäonnisisissa ihmissuhteissa koettu torjunta tai ulkopuoliseksi jääminen

vaikuttavat alentavasti itsetuntoon. Ihmissuhteiden lisäksi myös henkilön sosioekonomisella asemalla on tutkimuksissa havaittu olevan yhteys itsetuntoon. (Kiviruusu, 2017.)

3.3 Minäkuva

Minäkuva on eräs vanhimmista tunnetuista psykologisista rakenteista (Marsh ym., 2015). Käsite kuvaa henkilön käsitystä omista kyvyistään tai mahdollisuuksistaan menestyä esimerkiksi tietyssä kouluaineessa, urheilulajissa tai muussa vastaavassa suhteellisen kapea-alaisessa kokonaisuudessa (Harter, 2006). Henkilön minäkuva koostuu useista hierarkkisesti järjestäytyneistä rakenteista (Chmielewski ym., 2013), ja minäkuvan voidaan katsoa olevan eräs yksilön kokonaisvaltaisen itsetunnon osatekijöistä (Chiu ym., 2008). Toisaalta kirjassa *Hyvä itsetunto* (Keltikangas-Järvinen, 2017) itsetunto määritellään osaksi minäkuvaa. Samassa teoksessa mainitaan minäkuvan olevan suhteellisen laaja, luonteeltaan pysyvä ominaisuus, jonka liialliset muutokset saatetaan tulkita jopa psyykkisiksi häiriöiksi.

Positiivinen minäkuva on tutkimusten mukaan edistävää tekijä monella ihmisen toiminnan osa-alueella, ja sen kehittämisen edistäminen mainitaan monen maan opetussuunnitelmassa koulutuksen tärkeänä tehtävänä (Seaton, Marsh, & Craven, 2010). Myös Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015b) mainitaan minäkuvan kehityksen tukeminen opetuksen ja palautteen antamisen lähtökohtana.

3.3.1 Akateeminen minäkuva

Akateeminen minäkuva on eräs minäkuvan osa-alue, joka käsittää oppilaan itsensä näkemyksen itsestään oppijana ja suoriutumismahdollisuuksistaan erityisesti koulussa ja eri oppiaineissa (Chmielewski, 2013). Akateeminen minäkuva on henkilön yleisen minäkuvan tavoin hierarkkinen rakenne, joka koostuu yksittäisten kokemusten, kokonaisuuksien eli oppiaineiden ja yleisen akateemisen minäkuvan tasoista. Näistä yleinen taso käsitetään yleensä oppiainekohtaista tasoa korkeammalle hierarkiassa, vaikkei akateemisen minäkuvan rakenne olekaan tutkijoille täysin selvillä. (Dockx, De Fraine, & Vandecandelaere, 2019.)

Kokonaisvaltainen akateeminen minäkuva koostuu siis muun muassa useista eri oppiaineita vastaavista osista, mutta oppilaan akateemiset minäkuvat eri oppiaineissa eivät välttämättä korreloi kovinkaan vahvasti keskenään (Belfi, Goos, De Fraine & Van Damme, 2012). Suurempina kokonaisuuksina akateemisesta minäkuvasta voidaan erottaa kielellinen ja

matemaattinen akateeminen minäkuva, jotka ovat lähes täysin erillään toisistaan, vaikka opintomenestys kielellisissä ja matemaattisissa aineissa tyypillisesti korreloikin keskenään (Marsh ym., 2015).

Oppilaan opintomenestyksen vaikutuksista akateemiseen minäkuvaan voidaan tutkimuksen valossa erottaa kaksi mallia, joista jälkimmäinen voidaan katsoa myös ensimmäisen mallin syvennetty versio. Nämä mallit ovat *Internal/External Frame of Reference (I/E)* -malli ja *Dimensional Comparison Theory (DCT)* -malli. (Marsh ym., 2015). I/E-mallissa akateemisen minäkuvan rakentumiseen vaikuttaa oppilaan opintomenestys matemaattisen tai kielellisen akateemisen minäkuvan alaisissa oppiaineissa siten, että menestys esimerkiksi matemaattisen minäkuvan alaisessa oppiaineessa vaikuttaa positiivisesti matemaattiseen, mutta negatiivisesti kielelliseen minäkuvaan (Marsh ym., 2015; Möller ym., 2016). Tähän viitataan I/E-mallin nimessäkin esiintyvällä käsitteellä *internal* eli sisäinen. *External* eli ulkoinen vertailukohta puolestaan viittaa sosiaaliseen vertailuun akateemisen minäkuvan rakentumisen lähtökohtana. (Möller ym., 2016.)

Kuten I/E-mallin, myös DCT-mallin mukaan oppilaan akateemiseen minäkuvaan kulloisessakin oppiaineessa vaikuttaa myös oppilaan menestys muissa oppiaineissa (Möller ym., 2016). Tämä vaikutusmekanismi ei kuitenkaan ole aivan yhtä suoraviivainen kuin I/E-mallin matemaattinen–kielellinen -jako, vaan eri oppiaineet on sijoitettu akateemiselle jatkumolle, jonka toisessa päässä sijaitsevat enemmän matemaattiset (esimerkiksi matematiikka ja fysiikka) ja toisessa enemmän kielelliset oppiaineet (esimerkiksi äidinkieli ja vieraat kielet). Jatkumon ääripäiden välille sijoittuvat sellaiset oppiaineet, joissa on piirteitä kummastakin yläkategoriasta. Jatkumo perustuu eri oppiaineiden samankaltaisuuksiin ja akateemisen minäkuvan hierarkkisen rakentumismalliin. DCT-malli voidaankin nähdä eräänlaisena laajennuksena I/E-malliin. (Marsh ym., 2015.) Laajennuksen tärkein ero I/E-malliin on se, ettei I/E-mallin yhteydessä kuvatun kaltaista oppilaan itsensä sisäisen vertailun aiheuttamaa negatiivista vaikutusta akateemisen minäkuvan toiseen osa-alueeseen ole välttämättä havaittavissa niin vahvasti, tai vertailun vaikutus saattaa olla jopa positiivinen, mikäli oppiaineet sijaitsevat akateemisella jatkumolla suhteellisen lähellä toisiaan (Marsh ym., 2015). Mallin mukaan oppilaan itsensä omassa opintomenestyksessään toteuttamien suhteellisten vertailuiden (*dimensional comparisons*) vaikutukset oppilaan akateemiselle minäkuvalle ovat tyypillisimmin positiivisia, sillä oppilas on taipuvainen valitsemaan vertailukohdat niin, että vertailu tukee hänen minäkuvaansa (Möller ym., 2016).

Vuonna 2001 julkaistussa tutkimuksessa (Ireson ym.) tutkijat totesivat, että poikien akateeminen minäkuva oli tyttöjen minäkuva vahvempi matemaattisissa aineissa, kun taas tyttöjen akateeminen minäkuva oli vahvempi kielellistä taitoa vaativissa oppiaineissa. Myöhemmässä tutkimuksessa (Dockx ym., 2019) todetaan oppilaan akateemisen minäkuvan riippuvan vahvasti ennen kaikkea häntä ympäröivän oppilasryhmän opintomenestystasosta ja ympäröivän yhteiskunnan tälle ryhmälle antamasta arvostuksesta. Esimerkiksi vuonna 2015 Berliinissä toteutetussa tutkimuksessa (Arens & Watermann) todettiin opiskelijaryhmän opintomenestyksen korkean keskiarvon vaikuttavan negatiivisesti oppilaan kielelliseen akateemiseen minäkuvaan, vaikka oppilaan itsensä menestys kielellisissä oppiaineissa vaikuttikin minäkuvaan positiivisesti. Akateemisen minäkuvan kehitys on oppilaalle tärkeää, sillä oppilaan kokemukset itsestään oppilaana ja omista mahdollisuuksistaan menestyä opinnoissa vaikuttavat esimerkiksi koulumenestykseen sekä arvosanojen että oppimistulosten näkökulmasta, motivaatioon ja yleiseen vaivannäköön opintojen eteen (Chmielewski ym., 2013).

Akateeminen minäkuva rakentuu siis paitsi oppilaan opintomenestykselle, myös vahvasti oppilaan itsensä tekemille sosiaalisille vertailuille ja toisaalta myös hänen menestyksestään saamalleen tunnustukselle (Belfi ym., 2012; Chmielewski ym., 2013). Esimerkiksi aiemmin mainitun Marshin ja kollegoiden tutkimuksen (2015) mukaan oppilaan akateemiseen minäkuvaan tietyssä oppiaineessa kuitenkin vaikuttaa sosiaalisen vertailun lisäksi myös oppilaan oma menestys oppiaineessa verraten muihin hänen opiskelemiinsa oppiaineisiin, mitä tutkimuksessa kutsutaan sisäiseksi vertailuksi. Sosiaalisen vertailun kohteena ovat oppilaan muodostaessa akateemista minäkuvaansa tyypillisesti joko oppilaan opiskelutoverit tai koko oppilaitoksen suhteellinen arvostus muihin oppilaitoksiin verrattuna (Dockx ym., 2019). Tästä johtuen myös esimerkiksi sen ryhmän, jonka jäsenenä oppilas itse opiskelee, yleinen koulumenestystaso saattaa vaikuttaa oppilaan akateemiseen minäkuvaan joko positiivisesti tai negatiivisesti riippuen siitä, millaisia sosiaalisia vertailuja hän on taipuvainen tekemään (Salchegger, 2016).

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi esimerkiksi koulun yleisen ilmapiirin, kuten oppilaiden välisten kilpailuasetelmien on todettu vaikuttavan oppilaiden akateemiseen minäkuvaan (Ireson ym., 2001). Tutkimuksen mukaan myös oppilaiden perheiden sosioekonominen asema vaikuttaa jonkin verran oppilaan akateemiseen minäkuvaan (Seaton ym., 2010). Tämä on mahdollista esimerkiksi vanhempien varallisuuden estäessä oppilaan pääsyn korkeamman tason oppilaitokseen maissa, joissa koulutus on maksullista (Trautwein, Lüdtke, Marsh,

Köller & Baumert, 2006). Myös Suomessa opinnoissaan heikossa sosioekonomisessa asemassa olevien perheiden lasten määrä erityistä tukea saavien oppilaiden joukossa on korostunut (OAJ, 2017).

Kaiken kaikkiaan akateeminen minäkuva voidaan nähdä kahden vastakkaisen vaikutuksen summana (Salchegger, 2016). Akateemiseen minäkuvaan negatiivisesti vaikuttavan Big-Fish-Little-Pond -vaikutuksen ja positiivisen Basking-in-Reflected-Glory -vaikutuksen vaikutusten summa on olennainen osa oppilaan näkemyksen itsestään ja mahdollisuuksistaan kehitystä. Ne selittävät myös tutkimuksissa usein havaittavan ilmiön, jossa saman tasoisen oppilaan akateeminen minäkuva saattaa vaihdella suurestikin riippuen häntä ympäröivän luokan oppimistulostasosta. (Arens & Watermann, 2015.) Nämä kaksi vaikutusta voivat siis esiintyä myös samanaikaisesti, jolloin ne tyypillisesti peittyvät osittain toistensa alle (Trautwein, Ludtke, Marsh & Nagy, 2009).

3.3.2 Big-Fish-Little-Pond -vaikutus

Big-Fish-Little-Pond -vaikutus (BFLPE) on tunnettu kasvatuksen, sosiologian ja psykologian tutkimuskentillä jo pitkään. Samaan ilmiöön viitataan toisinaan myös nimellä frogpond- eli sammakkolampivaikutus, ja sen olemassaolo on todettu lähes yhtäläisenä useissa eri kulttuureissa toteutetuissa tutkimuksissa (Chmielewski ym., 2013). Erityisen paljon BFLP-vaikutusta on tutkittu matematiikan- ja äidinkielenopintojen yhteydessä (Dockx ym., 2019). Vaikutukseen liittyvän teorian mukaan lahjakkaan oppilaan on akateemisen minäkuvansa kannalta parempi opiskella ryhmässä, jonka keskimääräinen opintomenestystaso on hänen oman opintomenestyksensä alapuolella, eli olla niin sanotusti suuri kala pienessä lammessa, kuin opiskella omantasoistensa oppilaiden muodostamassa ryhmässä (Chmielewski ym., 2013). BFLP-vaikutusta kuitenkin esiintyy kaikissa oppilasryhmissä opintomenestystasoista riippumatta (Trautwein ym., 2009). Vaikutus on tyypillisesti vahvimmillaan silloin, kun opintomenestykseltään heterogeenisestä ryhmästä on juuri muodostettu tasoryhmiä opintomenestyksen perusteella (Preckel & Brüll, 2008).

BFLPE voidaan nähdä kahden vastakkaisen sosiaalisen vaikutuksen summana siten, että oppilaan itsensä muihin tekemän vertailun negatiiviset vaikutukset hänen kokemuksiinsa itsestään ovat suuremmat kuin samojen vertailuiden positiiviset vaikutukset (Salchegger, 2016). Big-Fish-Little-Pond -vaikutus ei kuitenkaan automaattisesti tapahdu aina, kun samalla osa-alueella lahjakkaista oppilaista muodostetaan ryhmä; esimerkiksi taiteellisesti lahjakkaat

oppilaat saattavat inspiroitua toisten taiteellisesti lahjakkaiden opiskelijoiden ympäröiminä kokiessaan itsensä muiden opiskelijoiden kaltaiseksi ja heidän tasonsa saavuttamisen myös itselleen mahdolliseksi (Burlison, Leach, & Harrington, 2005).

Big-Fish-Little-Pond -vaikutus vaikuttaa oppilaiden sisäisiin kokemuksiin siten, että vaikutuksen kasvaessa oppilaiden kokemukset itsestään muuttuvat yhä vähemmän realistisiksi (Salchegger, 2016). Tällä saattaa olla varsin kauaskantoisiakin vaikutuksia oppilaiden toimintaan, sillä samassa tutkimuksessa mainitaan myös oppilaan minäkäsitysten vaikutuksesta heidän tulevaisuudelleen. BFLP-vaikutuksen voidaan todeta vaikuttavan myös esimerkiksi oppilaan koulunkäyntiin ja koetilanteisiin liittyvään ahdistuneisuuteen ja stressiin, itsetuntoon ja epäonnistumisen pelkoon (Becker ym., 2014). Lisäksi Salcheggerin (2016) mukaan on myös mahdollista, että lahjakkaat oppilaat valitsevat tulevaisuudessa potentiaaliaan matalampitasoisen opiskelupaikan ja ammatin BFLPE:n vääristettyä heidän kokemustaan omasta kyvykkyydestään, ja vastaavasti opintomenestykseltään heikommat oppilaat saattavat tutkimuksen mukaan päätyä omaa tasoaan vaativampaan ammattiin.

Myös oppilaan perheen sosioekonomisella statuksella on tutkimuksen mukaan jonkinlaista vaikutusta BFLP-vaikutuksen suuruuteen, mutta tarkkaa vaikutusmekanismia ei tunneta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että myös esimerkiksi vanhempien oppilaalle antama tuki niin opinnoissa kuin niihin liittyvien stressitekijöiden hallinnassa vaikuttavat BFLP-vaikutuksen suuruuteen. (Seaton ym., 2010.)

3.3.3 Basking-in-reflected-glory -vaikutus

Edellä kuvattu Big-Fish-Little-Pond -vaikutus ei ole ainoa mahdollinen sosiaalisen vertailun aikaansaama akateemisen minäkuvan kehityksen kannalta olennainen vaikutus (Preckel & Brüll, 2008). Basking in reflected glory (BIRG) -vaikutus tunnetaan erityisesti menestyvien urheilujoukkueiden kannattajien yhteydessä, ja sitä on tutkittu lähinnä sosiaalipsykologian ja sosiologian näkökulmista (Dockx ym., 2019).

BIRG-vaikutuksella tarkoitetaan reaktiota, joka syntyy, kun oppilas pääsee sellaiseen oppilaitokseen, jota ympäröivä yhteiskunta arvostaa, jolloin hänen tuntiessaan kuuluvansa joukkoon saattaa hänen akateeminen minäkuvansa vahvistua jopa sen tason yli, jolle se olisi asettunut, mikäli hän olisi opiskellut koulumenestyksen valossa arvioituna keskivertoisessa oppilaitoksessa (Dockx ym., 2019). Tämän voidaan katsoa olevan sitä todennäköisempää,

mitä samankaltaisempia oppilas ja vertailun kohde ovat ominaisuuksiltaan (Trautwein ym., 2009). Tämän BIRG- tai assimilaatiovaikutuksen olemassaolosta on kuitenkin eri alojen tutkimuskentillä hieman ristiriitaista tietoa, ja sen ajatellaan tyypillisesti olevan voimakkuudeltaan BFLP-vaikutusta heikompi (Arens & Watermann, 2015). Saksalaisessa koulutusjärjestelmässä BIRG-vaikutuksen on todettu yleistyvän lahjakkaiden oppilaiden keskuudessa heidän vanhetessaan ja hakiessaan lahjakkaille oppilaille suunnattuihin opinto-ohjelmiin ja -ryhmiin (Becker ym., 2014).

BIRG-vaikutuksen suuruuteen puolestaan vaikuttaa erityisesti se, kuinka näkyvästi tai selkeästi oppilas kuuluu ryhmään, johon hän itseään positiivisesti assimiloii (Arens & Watermann, 2015). Vaikutus on suurimmillaan paitsi silloin kun oppilas kokee itse kuuluvansa ryhmään, myös silloin, kun hän on jatkuvasti tekemisissä myös muiden ryhmien kanssa eli saa jatkuvasti tietoa oman ryhmänsä asemasta suhteessa muihin ryhmiin (Trautwein ym., 2006).

4 Sosiaalisen vertailun vaikutukset oppilaan sisäisten kokemusten rakentumiseen

Tässä luvussa erittelen eriyttämisen vaikutuksia oppilaan sosiaaliseen ympäristöön ja sosiaalisiin vertailukohtiin, sekä oppilaan itsensä tekemien sosiaalisten vertailujen ja ympäristön asettamien odotusten vaikutuksia oppilaan sisäisiin kokemuksiin.

Yhdysvaltalaisen kasvatustieteen tutkija Donna Chiun kollegoineen matematiikassa tasoryhmiteltyjen oppilaiden parissa vuonna 2008 toteuttaman tutkimuksen mukaan sosiaalista vertailua voidaan pitää eräänä suurena tekijänä keskusteltaessa eriyttämisen vaikutuksista oppilaiden sisäisiin kokemuksiin. Sosiaalinen vertailu voidaan nähdä keskeisenä tekijänä erityisesti oppilaan akateemisen minäkuvan muodostumisvaiheen yhteydessä (Arens & Watermann, 2015). Joissakin maissa sosiaalisen vertailun perusteisiin vaikuttaa jo varsin varhaisessa vaiheessa joko virallinen näkyvä jako eri kouluihin tai ryhmiin opintomenestyksen perusteella, tai piilevä epävirallinen jako eri oppilaitoksiin sosioekonomisen statuksen perusteella esimerkiksi asuinpaikan tai perheen varallisuuden vuoksi (Trautwein ym., 2006).

Chiun ja kollegojen tutkimuksen (2008) mukaan oppilaan itsensä suorittama vertailu voidaan puolestaan jakaa ylöspäin ja alaspäin suuntautuvaan sosiaaliseen vertailuun. Jos oppilas vertaa itseään ja esimerkiksi omaa opintomenestystään itseään paremmin koulussa menestyvään oppilaaseen tai oppilasryhmään, on kyseessä ylöspäin suuntautuva sosiaalinen vertailu, ja vastaavasti vertailukohtaan ollessa tasoltaan oppilasta itseään heikompi on kyseessä alaspäin suuntautuva sosiaalinen vertailu (Chiu ym., 2008). Taiteellisesti lahjakkaiden oppilaiden parissa tutkimusta tehneen yhdysvaltalaisen tutkija Kathryn Burlesonin (2005) mukaan oppilas on tyypillisimmin taipuvainen vertaamaan itseään alaspäin itseään heikompiin oppilaisiin omaa minäkuvaansa vahvistaen ja toisaalta ylöspäin itseään paremmin menestyviin oppilaisiin omaa minäkuvaansa haavoittaen. Näistä ylöspäin suuntautuva vertailu on suhteessa yleisempää (Marsh ym., 2015), ja sen on mahdollista joissakin tapauksissa olla myös akateemista minäkuvaa vahvistavaa. Ylöspäin suuntautuvan vertailun laatuun vaikuttaa esimerkiksi oppilaan yleinen itsetunto. (Burleson ym., 2005.) Oppilaille on tutkimuksen mukaan myös luontainen taipumus verrata itseään samaa sukupuolta edustaviin oppilaisiin (Preckel & Brüll, 2008).

Vuonna 2001 englantilaiset tutkijat Judith Ireson, Susan Hallam ja Ian Plewis totesivat tutkimuksessaan oppilaan akateemiseen minäkuvaan vaikuttavan ylös- ja alaspäin suuntautuvan sosiaalisen vertailun vertailukohdan mukaan jakautuvan myös ryhmän sisäiseen ja ryhmien väliseen vertailuun. Samassa tutkimuksessa (et.) määritellään nämä vertailutyypit siten, että oppilaan verratessa omaa suoriutumistaan toisten tasoryhmien oppilaiden suoriutumiseen on kyse ryhmien välisestä vertailusta, ja ryhmän sisäisellä vertailulla tarkoitetaan saman ryhmän oppilaiden välillä tapahtuvaa vertailua. Chiun ja kollegojen (2008) mukaan ryhmän sisäinen vertailu on jonkin verran ryhmien välistä vertailua yleisempää. Nämä kaksi vertailutapaa vaikuttavat akateemiseen minäkuvaan vastakkaisesti ja Big-Fish-Little-Pond -vaikutus voidaan nähdä myös näiden yhteisvaikutuksen tuloksena (Belfi ym., 2012).

Aiemman tutkimuksen perusteella voidaan pitää todennäköisenä, että oppilaiden mahdollinen ryhmittely heidän opintomenestyksensä perusteella vaikuttaa myös siihen, millaisia sosiaalisia vertailuja he tekevät (Chiu ym., 2008). Chmielewski kollegoineen (2013) tuo tutkimuksessaan esiin eri eriyttämistapojen vaikutuksia siihen, kuinka paljon eri tasoryhmien oppilaat oikeastaan ovat toistensa kanssa tekemisissä, mikä puolestaan vaikuttaa ryhmien tai yksilöiden välillä mahdollisesti tapahtuvaan sosiaaliseen vertailuun. Kyseisessä tutkimuksessa (et.) todettiin koulun sisällä tapahtuvan kurssikohtaisen eriyttämisen luovan muita eriyttämismalleja suuremmat edellytykset sosiaalisen vertailun syntymiselle siinä, missä koulukohtaisen eriyttämisen maissa eri tasoryhmien oppilaat eivät juurikaan olleet tekemisissä toisinaan.

Erilaiset selkeät tasoryhmäjaot saattavat kuitenkin aiheuttaa oppilaissa jakautumista koulunkäyntiä vastustavaan ja siihen myönteisesti suhtautuvaan leiriin (Belfi ym., 2012). Esimerkiksi yhteiskunnan vähemmän arvostamaan ryhmään päätyminen saattaa näyttäytyä oppilaalle epäonnistumisena, joka vaikuttaa negatiivisesti hänen akateemiseen minäkuvaansa (Dockx ym., 2019). Korkeampaan tasoryhmään sijoittuminen sen sijaan nähdään helposti normina, mikä aiheuttaa heikommille tasoryhmille tarpeetonta negatiivista leimautumista koulumenestykseen perustuen. Tätä leimautumista edesauttaa usein myös eri tasoryhmien nimeäminen esimerkiksi akateemiseksi ja ammatilliseksi linjaksi (Salchegger, 2016).

Edellä kuvatun kaltaiset negatiiviset stereotypiat vaikuttavat laskevasti myös alempiin tasoryhmiin sijoittuneiden oppilaiden yleiseen itsetuntoon heidän peilattaessaan ympäröivän yhteiskunnan negatiiviset käsitykset itsestään omiin käsityksiinsä. Alempien tasoryhmien

oppilaat saattavat kehittää itselleen tapoja suojella itsetuntoaan esimerkiksi koulun arvojen kieltämisellä, mikä puolestaan saattaa vaikuttaa esimerkiksi oppilaan sitoutumiseen ja motivoitumiseen koulunkäyntiä kohtaan. (Van Houtte ym., 2012.) Tasoryhmittelyn ollessa jatkuvaa vaikuttaa se todennäköisesti myös oppilaan ystäväpiiriin, mikä osaltaan vahvistaa eri tasoryhmien mielipiteiden koulunkäynnistä polarisoitumista myönteisesti suhtautuviin korkeampien tasoryhmien ja kielteisesti suhtautuviin alempien tasoryhmien oppilaisiin (Belfi ym., 2012).

Toisin kuin voisi ajatella, oppilaiden jakaminen ryhmiin ei siis vähennä heidän toteuttamaansa keskinäistä vertailua, vaan itse asiassa mahdollisesti jopa lisää sitä (Van Houtte ym., 2012). Tämä on tyypillistä erityisesti sellaisissa koulutusjärjestelmissä, jotka suosivat kurssikohtaista eriyttämistä. Kurssikohtaisen eriyttämisen oppilaitoksissa oppilaat saavat jatkuvasti tietoa omasta opintomenestyksestään suhteessa muihin ikätovereihinsa, minkä on todettu lisäävän BIRG -vaikutusta erityisesti hyvin menestyvien oppilaiden kohdalla. (Chmielewski ym., 2013.) Samassa tutkimuksessa (et.) mainitaan, että BIRG-vaikutusta ei kuitenkaan tavattu käytännössä lainkaan maissa, joissa eriyttäminen toteutettiin jakamalla oppilaat tasoille yleisen opintomenestyksen perusteella joko koulujen välillä tai koulun sisäisesti. Tämän kaltaisissa järjestelmissä tasoryhmiin jaetut oppilaat ovat vain vähän tai eivät lainkaan tekemisissä toistensa kanssa, ja näin ollen vertaavat itseään vain oman ryhmänsä muihin oppilaisiin huomioimatta omaa tasoryhmäänsä suhteessa muihin ryhmiin (Chmielewski ym., 2013). Tämä saattaa aiheuttaa korkeimpiin tasoryhmiin sijoittuneiden oppilaiden akateemisen minäkuvan laskua, sillä vaikka pääsy edistyneempään tasoryhmään onkin tarkoitettu motivoivaksi lahjakkaalle oppilaalle, saattaa siirtyminen muiden lahjakkaiden oppilaiden joukkoon asettaa haasteita ylöspäin suuntautuvien ryhmän sisäisten vertailuiden lisääntyessä (Burlison ym., 2005). Uudessa tilanteessa muihin lahjakkaisiin oppilaisiin kohdistuva sosiaalinen vertailu saattaa vaikuttaa negatiivisesti oppilaan minäkuvaan.

Myös Chiun ja kollegoiden vuonna 2008 toteuttaman tutkimuksen mukaan ryhmien välinen sosiaalinen vertailu on kuitenkin jokseenkin epätyypillistä, eivätkä heikompiin tasoryhmiin sijoitetut oppilaat tutkimuksen mukaan kärsineet muita oppilaita heikommasta itsetunnosta tai akateemisesta minäkuvasta siksi, että olisivat verranneet itsensä edistyneempien tasoryhmien oppilaisiin. Chmielewskin ja kollegojen tutkimuksen (2013) perusteella tämä on selitettävissä sillä, että Yhdysvaltain koulutusjärjestelmässä eriyttäminen tapahtuu koulukohtaisesti, ja oppilaat viettävät lähes kaiken aikansa oman tasoryhmänsä kanssa, jolloin ryhmien välistä vertailua pääsee harvoin syntymään. Chiun ja kollegoiden tutkimuksessa (2008) todettiin

kuitenkin monen muun tekijän, kuten eri ryhmien oppilaiden leimautumisen, opettajien asenteiden ja oppilaiden saamien arvosanojen vaikuttavan akateemiseen minäkuvaan huomattavasti ryhmien välisiä vertailuja vahvemmin. Saksalaiset tutkijat Preckel ja Brüll puolestaan toteavat tutkimuksessaan (2008), että oppilaiden akateemisessa minäkuvassa tapahtui muutoksia myös sellaisella ajanjaksolla, jolla oppilaat eivät saaneet lainkaan arvosanoja, mikä osaltaan todistaa oppilaiden taipumusta verrata itseään ja omia saavutuksiaan muihin oppilaisiin myös oman oppilasryhmänsä ulkopuolella.

Tutkimuksen mukaan opintomenestykseltään heikkojen oppilaiden akateeminen minäkuva on sitä korkeampi, mitä selkeämpää ja aiemmassa vaiheessa aloitettua eriyttäminen on (Dupriez ym., 2008). Vastaavasti opintomenestykseltään heikkojen oppilaiden akateeminen minäkuva on matalimmillaan niiden maiden koulutusjärjestelmissä, jotka kyseisessä tutkimuksessa (et.) luokiteltiin vähän tai ei ollenkaan eriyttäviksi, esimerkiksi Suomessa ja Ruotsissa. Singaporessa toteutetun tutkimuksen (Liu, Wang, & Parkins, 2005) mukaan on mahdollista, että alempaan tasoryhmään sijoitettujen oppilaiden akateemiset minäkuvat selviävät Suomen peruskoulun yläluokkia vastaavasta opiskelujaksosta keskimäärin ylempiin tasoryhmiin sijoitettujen minäkuvia paremmin. Samassa tutkimuksessa (et.) huomionarvoista oli myös se, että kaikkien oppilaiden akateeminen minäkuva laski tasoryhmästä riippumatta tuon opintojen ajanjakson aikana nimenomaan niin, että korkeampiin tasoryhmiin sijoitettujen oppilaiden minäkuva laski heikompiin tasoryhmiin sijoitettujen oppilaiden minäkuvia enemmän.

Eriyttämällä on todennäköisesti sekä välittömiä että vasta ajan saatossa paljastuvia vaikutuksia, jotka johtuvat oppilaiden sosiaalisten vertailukohtien muutoksista eriyttämisen seurauksena (Liu ym., 2005). Esimerkiksi edellä mainitun tutkimuksen mukaan alempiin tasoryhmiin sijoittuvien oppilaiden akateeminen minäkuva oli korkeampiin tasoryhmiin sijoittuneita kielteisempi heti ryhmäjaon tapahduttua, jolloin he vertasivat itseään ryhmien välisesti korkeampiin tasoryhmiin sijoittuneisiin oppilaisiin. Ero eri ryhmien akateemisten minäkuvien välillä kuitenkin tasoittui ajan kuluessa ja oppilaiden sosiaalisten vertailukohtien siirtyessä ryhmien välisestä vertailusta oman ryhmän oppilaisiin (Liu ym., 2005). Samankaltaisen huomion tasoryhmittelyn vaikutuksen muuttumisesta ajan edetessä on tehnyt myös esimerkiksi Burleson kollegoineen (2005). Kyseisessä tutkimuksessa (et.) todettiin kolmen viikon opiskelun taiteellisesti lahjakkaille opiskelijoille suunnatulla leirillä muiden lahjakkaiden seurassa aiheuttaneen muutoksia oppilaiden minäkuvassa, ja näiden muutosten katsottiin johtuvan nimenomaan heidän suorittamansa ylöspäin suuntautuvan sosiaalisen vertailun muutoksista leirin edetessä.

5 Pohdinta

Kaiken kaikkiaan tutkimustulokset eriyttämisen vaikutuksista oppilaan kokemuksiin itsestään ovat varsin ristiriitaisia (Liu ym., 2005). Pohdittaessa tutkielmani tulosten yleistettävyyttä onkin huomioitava, että eri maiden ja koulutusjärjestelmien tavat eriyttää tai muutoin vastata opetusryhmien heterogeenisyyteen eroavat toisistaan osin suurestikin, eivätkä yksittäisessä koulutusjärjestelmässä toteutetun tutkimuksen tulokset sinällään ole yleistämiskelpoisia minkä tahansa koulutusjärjestelmän piiriin. Yhteistä erilaisissa koulutusjärjestelmissä toteutetulle tutkimukselle kuitenkin oli toteamus Big-Fish-Little-Pond -vaikutuksen olemassaolosta. Kuten myös Seaton kollegoineen tutkimuksessaan (2010) ehdottaa, tulisi nämä tulokset huomioida erityisesti sellaisissa kouluissa, joissa yleinen opintomenestystaso on suhteellisen korkea.

On myös todettava, ettei täysin yksiselitteistä vastausta kysymykseen parhaasta mahdollisesta eriyttämistavasta ole tässä tutkielmassa läpikäymäni aineiston perusteella saatavilla. Siinä, missä selkeä, jo mahdollisimman aikaisessa vaiheessa aloitettu tasoryhmittely tukee opintomenestykseltään heikkojen oppilaiden akateemisen minäkuvan kehitystä, saattaa lahjakkaiden oppilaiden minäkuva jopa huomattavasti kärsiä tällaisesta tasoryhmittelystä. Toisaalta tasoryhmittely saattaa myös inspiroida ja motivoida lahjakkaita oppilaita ja turhaan leimata opintomenestykseltään heikoimpia aiheuttaen näin heille muun muassa sitoutumisen ja koulunkäyntimotivaatioon liittyviä ongelmia.

Tutkielmassani käyttämässä artikkelissa esiintyneistä eriyttämisen vaikutuksista huolimatta ei tutkielmani perusteella aivan suoraa yhteyttä eriyttämisen ja oppilaan itsetunnon muutosten välille voida havaita, sillä vaikka eriyttämisen vaikutukset akateemiseen minäkuvaan sen eri osa-alueilla vaikuttavatkin selkeiltä, ei akateemisen minäkuvan muutosten vaikutus oppilaan yleiseen itsetuntoon ainakaan Chiun ja kollegojen (2008) tutkimuksen mukaan ole täysin suoraviivainen. Vaikka osa aiemmasta eriyttämistutkimuksesta puoltaakin eriyttämisen vaikutuksia oppilaan yleiseen itsetuntoon, todetaan kyseisessä tutkimuksessa (et.) niin käsitteiden kuin oppilaiden arvostuksen akateemista osaamista kohtaankin aikojen saatossa muuttuneen, mikä osaltaan todennäköisesti vaikuttaa aiempien tutkimusten tulosten relevanssiin nykyisten oppilaiden kohdalla.

Myös tutkimustulokset ovat eriyttämisen vaikutusten akateemiseen minäkuvaan suhteen useilta osin ristiriitaisia. Loppujen lopuksi oppilaan itsensä henkilökohtaiset taipumukset

tietyn tyyppisten sosiaalisten vertailuiden tekemiseen ovat tasoryhmittelyn tai muiden eriyttämistapojen vaikutusten hänen minäkäsitykseensä kannalta itse ryhmän tasoa olennaisempia (Burlison ym., 2005). Tutkimustulosten valossa suomalaisen koulutusjärjestelmän tämänhetkissä keskusteluissa esiintyvä eriyttämisen kehityssuunta takaisin kohti erityisluokkia lienee kuitenkin perusteltu, sillä juuri heikoiten opinnoissaan menestyvät oppilaat vaikuttavat hyötyvän myös akateemisen minäkuvansa kannalta selkeästä eriyttämisestä ja omantasoisesta opiskelijaryhmästä kaikkein eniten. Kuten Chiu ja kollegat (2008) artikkelissaan kirjoittavat, on opettajan asennoituminen ja tuki alaspäin eriytetyille ensiarvoisen tärkeää negatiivisen leimautumisen niin oppilaiden itsensä kuin muidenkin oppilaiden mielikuvissa ehkäisemiseksi.

Tämänhetkinen musiikinopetus suomalaisissa kouluissa pyrkii niin omasta tahdostaan kuin osittaisesta pakostakin inklusiivisuuteen. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuoden 2017 selvityksen mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat on yhä enenevässä määrin pyritty sijoittamaan tavallisiin opetusluokkiin kolmiportaisen tuen mallin käyttöönottamisen jälkeen (OAJ, 2017). Pyrkimys kaikkien oppilaiden osallistumiseen omalla tasollaan asettaa haasteita opetuksen järjestämiselle. Myös musiikinluokkaan astuvien oppilaiden lähtötasoerot asettavat osallistavalle opetukselle omat haasteensa; osa oppilaista on saattanut harrastaa musiikkia useita vuosia siinä missä toiset eivät kiinnostu edes musiikin kuuntelemisesta. Perusopetuksen opetussuunnitelma edellyttää näiden tasoerojen ja oppilaiden erilaisten tarpeiden huomiointia opetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä mutta ei anna käytännön työkaluja tämän toteuttamiseen (Opetushallitus, 2015b).

Vaikka Suomessa varsinaista tasoryhmäjakoja eri koulujen välillä ei peruskouluaikana toteutetakaan, tapahtuu peruskoulun jälkeen myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä oppilaiden jakautuminen lukio- ja ammatilliseen koulutukseen. Erityisesti suuremmissa kaupungeissa suosittuihin ja arvostettuihin lukioihin haetaan peruskoulun päättötodistuksen perusteella, jolloin heikommin koulussa menestyneet oppilaat karsiutuvat muihin lukioihin tai oppilaitoksiin, ja vain opinnoissaan parhaiten menestyneet valikoidaan opiskelemaan. Erityisesti näihin lukioihin opiskelemaan päässeiden oppilaiden aloittaessa lukio-opintonsa, voidaan vahvankin BFLP-vaikutuksen syntyä pitää todennäköisenä, sillä siirtymä esimerkiksi opintomenestykseltään heterogeenisestä peruskoululuokasta korkean sisäänottokeskiarvon lukion pitkän matematiikan tai musiikkilinjan opiskelijaryhmään on huomattava. Toisaalta jo sisäänpääsy arvostettuun ja haluttuun oppilaitokseen saattaa itsessään vaikuttaa positiivisesti oppilaan minäkuvaan BIRG-vaikutuksen kautta. Kuten luvussa 3 esitetyistä määritelmistä käy

ilmi, on BIRG-vaikutus kuitenkin usein BFLP-vaikutusta heikompi, jolloin jälkimmäisen negatiiviset vaikutukset akateemiselle minäkuvalla jäävät voimaan.

Mielestäni on huolestuttavaa, että nykyisen suomalaisen yhä inklusiivisemmän tavan eriyttää seurauksena erityisesti heikoimmin koulussa menestyvien oppilaiden akateeminen minäkuva kärsii, ainakin Chmielewskin ja kollegoiden tutkimustulosten (2013) mukaan. Kuten Preckel & Brüll tutkimuksessaan (2008) toteavat, tulisi akateemisen minäkuvan mahdollinen lasku ottaa huomioon silloinkin, kun se ei suoraan peilaudu oppilaan opintomenestykseen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että vaikka tietyllä tavalla eriyttämisen tavoite opintomenestyksen parantamisesta täytyisikin, ei eriyttämisen vaikutusta oppilaan sisäisiin kokemuksiin tule sivuuttaa. Akateemisen minäkuvan heikkenemisen voidaan pitkässä juoksussa katsoa vaikuttavan niin oppilaan oppimismotivaatioon ja kiinnostukseen ja sitoutumiseen koulunkäyntiä kohtaan, kuin oppilaan ahdistuneisuuteen esimerkiksi koetilanteissa (Becker ym., 2014; Preckel & Brüll, 2008). Oman huolensa eriyttämisen vaikutuksista akateemiseen minäkuvaan ilmaisevat myös Seaton, Marsh ja Craven (2010). Heidän mukaansa erityisesti lahjakkaiden oppilaiden akateeminen minäkuva on selkeiden tasoryhmien koulutusjärjestelmissä muiden tasoryhmien tai heterogeenisten ryhmien opiskelijoiden akateemista minäkuvaa alhaisempi.

Artikkelissa *Peruskoulun yläluokkien matematiikanopetus on eriytettävä* (Halmetoja & Merikoski, 2018) pohditaan Suomessa aiemmin käytössä olleen tasoryhmäeriyttämisen vaikutuksia suomalaisten lukiolaisten matematiikan oppimistuloksiin. Artikkelin mukaan tasoryhmien poistaminen on johtanut siihen, että peruskoulunsa päättävien suomalaisnuorten matematiikan sisältöjen hallinta on kolmen vuosikymmenen aikana heikentynyt merkittävästi, ja opetussuunnitelman tavoitteet on räätälöity heikoimmin menestyvien oppilaiden tasolle, mikä puolestaan aiheuttaa lahjakkaita oppilaita turhautumista etenkin silloin, kun opettajalla ei syystä tai toisesta ole taitoa tai resursseja oppilaiden eriyttämiseen ylöspäin.

Keskustelua eriyttämisestä suomalaisissa kouluissa käydään jatkuvasti. Mielipidekirjoituksessaan (Aamulehti, 2.1.2020) kansanedustaja Jouni Ovaska puolestaan ottaa kantaa juuri eriyttämisen vähyydestä ja sen toteuttamisen kapasiteetista johtuviin ongelmiin. Kirjoituksessaan Ovaska toteaa erityisopetuksen tarpeen pysyneen samana, vaikka sen toteutusta onkin pyritty muuttamaan inklusiivisempaan suuntaan. OAJ:n selvityksen (2017) mukaan eriasteista tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on jopa kasvanut kolmiportaisen tuen mallin käyttöönoton jälkeen. Eriyttämisen muutoksen yleisopetuksen

luokkatilassa tapahtuvaksi onnistuminen olisi sekä Ovaskan että OAJ:n mukaan kuitenkin vaatinut opettajien täydennyskoulutusta ja erityisopetusresurssien todellista siirtämistä yleisopetusluokkiin, mikä on kirjoituksen mukaan ainakin toistaiseksi jäänyt vain pyrkimykseksi. Ovaskan mielipidekirjoitus on kannanotto Yleisradion aiemmin verkkosivuillaan julkaisemaan artikkeliin (YLE 13.12.2019), jonka mukaan suurin osa kansanedustajista haluaisi palauttaa erityisluokat kouluihin. Tässä yhteydessä erityisluokilla tarkoitetaan nimenomaan alaspäin eriyttäviä erityisluokkia. OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen tuo OAJ:n selvitykseen (2017) kirjoittamassaan esipuheessa esiin myös erityisen lahjakkaiden oppilaiden oikeuden opetuksen eriyttämiseen.

Edellä kuvatus kaltaisesta kehityksestä Suomen kouluissa tekee huolestuttavaa paitsi perinteisesti korkeaksi maailmallakin mielletyn suomalaisen osaamistason lasku, myös se, että tutkimuksen mukaan oppilaan kouluhyvinvoinnin näkökulmasta opinnoissaan heikommin menestyvän oppilaan on parempi opiskella itseään paremmin opinnoissa menestyvien oppilaiden kanssa samassa ryhmässä, mutta hyvin menestyvän oppilaan tulisi mieluiten opiskella omantasoistensa oppilaiden kanssa (Belfi ym., 2012). Oppilasryhmän yleinen opintomenestystaso vaikuttaa siis oppilaiden hyvinvointiin, ja tasoryhmien poistamisen voidaan tulkita haavoittaneen erityisesti lahjakkaita oppilaita, joiden kouluhyvinvointi saattaa kärsiä heterogeenisessä ryhmässä opiskelusta. Tämä väite voidaan kuitenkin nähdä osittain ongelmallisena, sillä esimerkiksi Chmielewskin (2013) tutkimuksen mukaan lahjakkaan oppilaan on hänen akateemisen minäkuvansa kannalta parempi opiskella heterogeenisessä ryhmässä kielteisen Big-Fish-Little-Pond-vaikutuksen välttämiseksi.

Toisin kuin esimerkiksi Halmetoja ja Merikoski artikkelissaan (2018) väittävät, on lahjakkaiden oppilaiden tilanne suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kuitenkin suhteellisen hyvä, sillä selkeällä tasoryhmittelyllä vaikuttaa tulosten mukaan olevan negatiivisia vaikutuksia oppilaan akateemiselle minäkuvalle BFLP-vaikutuksen muodossa. Kurssikohtainen eriyttämismuoto, jossa oppilaat jaetaan tasoryhmiin yksittäisille oppitunneille, saattaisi kuitenkin sopia lahjakkaiden oppilaiden akateemisen minäkuvan tukemiseen, mutta tuon tuen hintana olisivat alempiin tasoryhmiin sijoittuneiden heikompien oppilaiden ylöspäin suuntautuvat, negatiivisesti akateemiseen minäkuvaan vaikuttavat ryhmien väliset vertailut. Kurssikohtaisen eriyttämisen alempien tasoryhmien oppilaille aiheuttaman negatiivisen vaikutuksen voidaan katsoa olevan jatkuvaa tasoryhmittelyä suurempia, sillä kurssikohtaisessa eriyttämisessä ryhmien jatkuvasti vaihtuessa toistuvasti alimpiin tasoryhmiin eri oppiaineissa sijoitetut oppilaat saavat jatkuvasti muistutuksia

suhteellisesta alemmuudestaan, samoin kuin toistuvasti korkeimpiin ryhmiin sijoitetut oppilaat ylemmydestään.

Ylöspäin eriyttävän tasoryhmittelyn oletettuihin negatiivisiin vaikutuksiin oppilaiden akateemiselle minäkuvalle tekevät kuitenkin poikkeuksen taiteellisesti lahjakkaat oppilaat, ja tulevana musiikinopettajana olen kiinnostunut paitsi oppilaiden yleisestä hyvinvoinnista koulussa ja heidän minäkuvansa terveen kehityksen tukemisesta, myös siitä, miten BFLP-vaikutus esiintyy taideaineiden opetusryhmissä ja erityisesti musiikissa. Burlesonin ja kollegoiden taiteellisesti lahjakkaiden oppilaiden parissa toteutetussa tutkimuksessa esitetään, että vaikka matemaattista ja kielellistä lahjakkuutta vaativien oppiaineiden kaltaista BFLP-vaikutusta esiintyy myös taiteellisesti lahjakkaiden oppilaiden keskuudessa, on kuitenkin mahdollista, että myös niiden oppilaiden, jotka ovat itseään menestyksekkäämmässä seurassa taipuvaisia minäkuvaansa haavoittaviin vertailuihin, minäkuva hyötyy lahjakkaasta seurasta niissä tilanteissa, joissa oppilas kokee itse pystyvänsä kehittymään kohti lahjakkaampien ryhmätovereiden tasoa (Burleson ym., 2005). Samassa tutkimuksessa arvioitiin, että tämänkaltainen Basking-in-reflected-glory -vaikutus olisi taiteellisesti lahjakkaiden oppilaiden keskuudessa jopa BFLP-vaikutusta yleisempi näiden oppilaiden ollessa muilla aloilla menestyviä oppilaita alttiimpia inspiroitumaan heitä ympäröivien opiskelijoiden lahjakkuudesta. Tämän voidaan katsoa puoltavan musiikillisesti lahjakkaiden oppilaiden eriyttämistä ylöspäin musiikinopetuksessa. Siirtymän tavallisesta painottamattomasta peruskoululuokasta musiikkipainotteiseen lukio-opetukseen vaikutuksiin oppilaan minäkuvaan esimerkiksi BFLP- ja BIRG-vaikutusten muodossa olisi kuitenkin mielenkiintoista jatkossa perehtyä syvemmin esimerkiksi pro gradu -tutkielmassa.

Lähteet

- Arens, A. K. & Watermann, R. (2015). How an early transition to high-ability secondary schools affects students' academic self-concept; Contrast effects, assimilation effects and differential stability. *Learning and Individual Differences*, 37, 64-71. doi:10.1016/j.lindif.2014.11.007
- Becker, M., Neumann, M., Tetzner, J., Böse, S., Knoppick, H., Maaz, K., ... Lehrmann, R. (2014). Is early ability grouping good for high-achieving students' psychosocial development? Effects of the transition into academically selective schools. *Journal of Educational Psychology* 106(2), 555-568. doi:10.1037/a0035425
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B. & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept; A literature review. *Educational Research Review*, 7(1), 62-74.
- Burleson, K., Leach, C. W. & Harrington, D. W. (2005). Upward social comparison and self-concept: Inspiration and inferiority among art students in an advanced programme. *British Journal of Social Psychology*, 44(1), 109-123. doi:10.1348/014466604X23509
- Chiu, D., Beru, Y., Watley, E., Wubu, S., Simson, E., Kessinger, R., ... Wigfield, A. (2008). Influences of math tracking on seventh-grade students' self-beliefs and social comparisons. *Journal of Educational Research* 102(2), 125-136. doi:10.3200/JOER.102.2.125-136
- Chmielewski, A. K., Dumont, H. & Trautwein, U. (2013). Tracking effects depend on tracking type: An international comparison of students' mathematics self-concept. *American Educational Research Journal*, 50(5), 925-957. doi:10.3102/0002831213489843
- Dockx, J., De Fraine, B. & Vandecandelaere, M. (2019). Tracks as frames of reference for academic self-concept. *Journal of School Psychology*, 72, 67-90. doi:10.1016/j.jsp.2018.12.006

- Dupriez, V., Dumay, X. & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Halmetoja, M. & Merikoski, J. (2018). Peruskoulun yläluokkien matematiikanopetus on eriytettävä. *Tieteessä tapahtuu*, 36(6).
- Harter, S. (2006). The development of self-representations. Teoksessa W. Damon & R. M. Lerner (toim.), *Handbook of child psychology*. (s.530-541). Wiley: Hoboken NJ.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p. ed.). Helsinki: Tammi.
- Ireson, J., Hallam, S. & Plewis, I. (2001). Ability grouping in secondary schools: Effects on pupils' self-concepts. *British Journal of Educational Psychology* 71(2), 315. doi:10.1348/000709901158541
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2017). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Kiviruusu, O. (2017). *Itsetunnon kehitys nuoruudesta aikuisuuteen ja siihen vaikuttavat tekijät: 26 vuoden seurantatutkimus*. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Liu, W., Wang, C. K. J. & Parkings, E. J. (2015). A Longitudinal study of students' academic self-concept in a streamed setting: The Singapore context. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 567-586. doi:10.1348/000709905X42239
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Abduljabbar, A. S., Abdelfattah, F. & Jansen, M. (2015). Dimensional comparison theory: Paradoxial relations between self-beliefs and achievements in multiple domains. *Learning & Instruction*, 35, 16-32.
- Möller, J., Müller-Kalthoff, H., Helm, F., Nagy, N. & Marsh, H. W. (2016). The generalized internal/external frame of reference model: An extension to dimensional comparison theory. *Frontline Learning Research*, 4(2), 1-11.

- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2017). Oppimisen tukipilarit: Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? *OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi*.
- Opetushallitus. (2015a). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015: nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2015b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ovaska, Jouni. (2.1.2020). Erityisopetuksen tarve ei ole vähentynyt. *Aamulehti*.
- Preckel, F. & Brüll, M. (2008). Grouping the gifted and talented: Are gifted girls most likely to suffer the consequences? *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 54-85.
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A., Kuula, A. & Rissanen, R. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV*. Tampere.
- Salchegger, S. (2016). Selective school systems and academic self-concept: How explicit and implicit school-level tracking relate to the big-fish–little-pond effect across cultures. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 405-423. doi:10.1037/edu0000063
- Salonen, T. (2015). Metodi, teoria ja filosofia: Synteettisiä kiteymiä. Teoksessa T. Salonen & S. I. Sotasaari (toim.), *Ajatuksia tutkimiseen: Metodisia lähtökohtia* (s. 11-53). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Seaton, M., Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2010). Big-fish-little-pond effect: Generalizability and moderation—two sides of the same coin. *American Educational Research Journal*, 47(2), 390-433.

- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Tracking, grading and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788-806. doi:10.1037/0022-0663.98.4.788
- Trautwein, U., Ludtke, O., Marsh, H. W. & Nagy, G. (2009). Within school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 853-866.
- Van Houtte, M., Demanet, J. & Stevens P. A. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologia*, 55(1), 73-89. doi:10.1177/0001699311431595
- YLE. (13.12.2019). Ylen kysely: Kansanedustajat haluavat erityisluokat takaisin kouluihin – ”Niiden poistaminen oli valtava virhe”. *Yle.fi*. Haettu <https://yle.fi/uutiset/3-11111362>
- YLE. (28.12.2019). Kansanedustajat haluavat lisätä erityisluokkia, asiantuntijat eri linjoilla: ”Pelkästään erityisluokkia lisäämällä ongelmat eivät katoa”. *Yle.fi*. Haettu <https://yle.fi/uutiset/3-11133710>