

Maantiedon opettajien kokemukset erityisten oppijoiden
huomioimisesta maantiedon opetuksessa

Auli Heikkilä

Pro Gradu -tutkielma

791619S

Maantieteen yksikkö

Oulun yliopisto

17.11.2016

Laitos: Maantieteen laitos	Pääaine: Maantiede		
Tekijä Heikkilä Auli Hanna Maaria	Opiskelija-numero: 2258180	Tutkielman sivumäärä: 72 s. + 3 lit.	
Tutkielman nimi Maantiedon opettajien kokemukset erityisten oppijoiden huomioimisesta maantiedon opetuksessa			
Asiasanat: Maantieto, peruskoulu, maantiedon opettaja, tukea tarvitseva oppilas, lahjakas oppilas			
<p>Tiivistelmä</p> <p>Peruskoulussa kaikki oppilaat opiskelevat samassa opetusryhmässä. Opettajien tulee huomioida oppilaita yksilöllisesti ja vastata oppilaiden tarpeisiin. Oppilaiden erityistarpeiden määrän voidaan nähdä lisääntyneen peruskouluopetuksessa. Tutkimuksessa käsitellään yläkoulun maantiedon opettajien kokemuksia maantiedossa tukea tarvitsevista ja lahjakkaita oppilaita.</p> <p>Aineistona tutkimuksessa on 10 maantiedon aineenopettajan yksilöhaastattelut Keski- ja Pohjois-Pohjanmaalta. Tarkoituksena on selvittää, miten maantiedon opettajat tunnistavat ja huomioivat lahjakkaita ja tukea tarvitsevia oppilaita maantiedon ryhmäopetuksessa. Kaikilla haastateltavilla oli kokemusta maantiedon opetuksesta yläkoulussa vähintään neljä vuotta ja heillä kaikilla oli kokemuksia sekä lahjakkaita että tukea tarvitsevista oppilaita. Osan oppilaita erityistarpeet tunnistetaan mutta osa jää tunnistamatta. Tukea tarvitsevia oppilaita opettajat tunnistavat esitiedon, vuorovaikutuksen sekä tehtävien tekemisen kautta. Lahjakkaiden oppilaiden tunnistus tapahtuu vuorovaikutuksen ja tehtävien tekemisen kautta.</p> <p>Kokemus oli opettajilla suurin valmiuksien antaja kohdata ja huomioida erityiset oppijat. Opettajilla oli tutkimuksen mukaan enemmän tukikeinoja tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen kuin lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen. Eniten käytettyjä tukikeinoja maantiedossa tukea tarvitseville oppilaille olivat eriytetty tehtävät, tukiopeus sekä monipuoliset työtavat tunnilla. Maantiedossa lahjakkaita oppilaita huomioitiin tehtävien ja ryhmätöiden avulla.</p> <p>Opettajat näkivät inklusiossa sekä hyvä että huonoja puolia. Osa opettajista koki inklusion seurauksena työmäärän lisääntyneen. Inklusio nähtiin hienona ajatuksena joka edistää oppilaiden tasa-arvoa ja erilaisuuden ymmärtämistä. Inklusio toimii haastateltavien mukaan yläkoulun maantiedon opetuksessa, kunhan opetusryhmässä ei ole liika paljon tukea tarvitsevia oppilaita.</p> <p>Maantiedon opettajilla on tämän tutkimuksen mukaan valmiuksia vastata erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Opettajat kaipasivat kuitenkin lisää valmiuksia sekä tukea tarvitsevien mutta erityisesti lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen. Osa maantiedon opettajista kaipasi oppiainekohtaista täydennyskoulutusta. Myös kouluihin kaivataan lisää resursseja, joilla voidaan tukea maantiedon opiskelua. Haastavan oppilasaineksen alueelliset keskittymät voivat asettaa oppilaita epätasa-arvoiseen asemaan, jos opettajalle ei tarjota tarpeeksi resursseja oppilaiden tukemiseen.</p>			
Muita tietoja:			
Päiväys: 17.11.2016			

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Suomalainen peruskoulujärjestelmä	4
2.1 Inklusio.....	6
3 Maantieto oppiaineena	9
3.1 Maantieto opetussuunnitelmassa.....	13
4 Tukea tarvitseva oppilas	14
4.1 Oppimisvaikeudet	14
4.1.1 Lukivaikeus.....	15
4.1.2 Hahmotusvaikeus.....	17
4.2 Maahanmuuttajatausta.....	18
5 Tukitoimet.....	20
5.1 Kolmiportainen tuki	21
6 Lahjakas oppilas	24
7 Aineisto ja menetelmät	27
7.1 Sisällönanalyysi.....	30
8 Tulokset	31
8.1 Maantiedossa tukea tarvitseva oppilas	31
8.1.1 Opettajien kokemukset tukea tarvitsevistä oppilaista.....	31
8.1.2 Tukea tarvitsevan oppilaan tunnistaminen	34
8.1.3 Tukea tarvitsevan oppilaan huomioiminen.....	37
8.2 Maantiedossa lahjakkaan oppilaan määritelmä opettajien mukaan	40
8.3 Maantiedossa lahjakas oppilas	44
8.3.1 Opettajien kokemukset lahjakkaista oppilaista.....	44
8.3.2 Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen	45

8.3.3 Lahjakkaan oppilaan huomioiminen.....	47
8.3 Opettajien valmiudet erityisten oppijoiden kohtaamiseen	49
8.4 Inklusio maantiedon opetuksessa	51
8.5 Huomioita aineistosta.....	60
9 Pohdinta ja johtopäätökset	62
9.1 Tutkimuksesta	62
9.2 Tuloksista	63
Lähteet	68
Liitteet.....	73
Liite 1. Haastateltavien esittely	73
Liite 2. Haastattelun runko	74
Liite 3. Kuvan 1 lähteet.....	77

1 Johdanto

Koulujärjestelmän suurin haaste Ainscown (2007: 5) mukaan on, kuinka kouluissa pystytään vastaamaan erilaisten oppilaiden tarpeisiin. Suomessa koululuokassa olevien oppilaiden erityistarpeiden määrän nähdään lisääntyneen (Saloviita 2009: 359). Saloviidan mukaan suomalaisessa peruskoulussa on enenevässä määrin oppilaita, joiden erityistarpeisiin opettajien pitäisi kyetä vastaamaan.

Maantieteellinen tieto ja maantiedon opetus kouluissa on tärkeää ympäri maailmaa (Butt & Lambert 2014: 11). Tutkielma käsittelee maantiedon opettajien kokemuksia maantiedossa tukea tarvitsevista ja lahjakkaista oppilaista. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, mihin maantiedon opiskelussa tarvitaan tukea ja millainen on maantiedossa lahjakas oppilas. Onko maantieteellistä lahjakkuutta ylipäättänsä olemassa? Tutkielman aihe koskettaa jokaista yläkoulun maantiedon opettajaa ja tulevaa maantiedon aineenopettajaa.

Tasa-arvoinen koulutus on demokraattisen yhteiskunnan yksi perustavoite ja jokaisella oppilaalla on perusoikeus olla yhteisönsä täysivaltainen jäsen (Hakala & Leivo 2015: 18, Kuorelahti, Savolainen, Puro 2005: 4). Pohjoismaissa peruskoulujärjestelmä on säilynyt samankaltaisena ja pohjoismaissa koulujen väliset erot ovat pieniä, sekä sosiaalinen erottelu on kansainvälisesti verrattuna vähäistä (Arnesen & Lundhal 2006: 296). Suomalaisen peruskoulun uudistaminen kaikille tarkoitetuksi, eli inklusioon siirtyminen, on Suomen yksi suurimmista koulutuspoliittisista muutoksista 2000-luvulla (Lakkala ym. 2014: 46).

Rimpiläinen ja Bruun (2007: 11) kirjoittavat jokaisen oppilaan olevan erityinen oppija. Nimike erityisoppilas on kirjoittajien mielestä leimaava, jolloin oppilaasta välittyy poikkeava mielikuva. Tässä työssä käytetään erilaisia nimikkeitä erilaisille oppilaille. Tarkoituksena ei ole luokitella tai leimata oppilaita, vaan selkeyttää tutkielmaa. Käytän termiä *tukea tarvitseva oppilas* ylimääräistä tukea tarvitsevasta oppilaasta; oppilaasta, joka nauttii säännöllisesti opetuksessaan kolmiportaisen tuen tukitoimia. Termiä *erityinen oppija* käytän työssä määrittämään sekä tukea tarvitsevia, että lahjakkaita oppilaita maantiedossa. Voidaan ajatella, että erityiset oppijat ovat luokan kaksi ääripäätä.

”Kaipaisimmekin nykyistä enemmän keskustelua koulujärjestelmän muuttamisesta oikeasti yksilöllisempään ja osallistavampaan suuntaan siten, että koulussa voitaisiin huomioida erityiset oppijat erottelematta heitä omiksi ryhmikseen.”

(Rimpiläinen ja Bruun 2007: 12).

Jokainen opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaa omassa työssään ja näin ollen opettajilla on suuri vaikutus siihen, miten oppilaat kokevat opetuksen ja näin myös opetussuunnitelman (Lambert, Solem, Tani 2015: 731). 1970-luvulla opettajankoulutuksesta erotettiin erityisopettajakoulutus ja erityisopetuksesta kehittyi "asiantuntemusala". Tämän seurauksena opettajien luottamus omiin kykyihinsä huomioida erityistarpeita vaativa oppilas heikkeni (Saloviita 2009: 360). Saloviidan mukaan valmistuvien opettajien tulisi luottaa enemmän omiin kykyihin ja riittävään tietotasoonsa huomioida oppilaiden erityistarpeet. Jos opettajalla on hyvät opetustaidot ja opettaja suhtautuu vakavasti jokaiseen oppilaaseensa, opettaja pystyy Saloviidan mukaan vastaamaan oppilaiden erityistarpeisiin.

Jotta lahjakkaat oppilaat voidaan huomioida, on heidät Lehtosen (1994) mukaan ensin tunnistettava. Aikaisemmin lahjakkuuden on nähty olevan yhtä kuin älykkyys ja lahjakkaiden tunnistamiseen on käytetty yksinomaan älykkyystestejä. Tunnistaminen tänä päivänä on haastavampaa, koska lahjakkuuden määritelmä on muuttunut (Lehtonen 1994: 21). Vasta kun yksilön erilaisuus on tiedostettu ja luokassa on toimittu yksilön tarpeiden mukaan, lahjakas oppilas saa tarvitsemaansa tukea. Lahjakkaan oppilaan eriyttäminen heterogeenisessä koululuokassa vaatii opettajilta taitoa ja koululta myönteisen ilmapiirin (VanTassel-Baska & Stambaugh 2010: 216-217). Opettajien on tiedostettava lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen haasteet selviytyäkseen heidän kanssaan (VanTassel-Baska & Stambaugh 2010: 212). Näin ollen voidaan tulkita, että maantiedon opettajat tunnistavat tai eivät tunnista lahjakkaita oppilaita omista lähtökohdistaan ja huomioivat heitä oman tulkintansa pohjalta. Ajattelen, että opettajien omat käsitykset maantiedossa lahjakkaita oppilaita selittävät paremmin opettajien käytännön toimia heidän huomioimisessaan.

Tämä tutkimus on Pro gradu -tutkielma. Tutkimukseen haastateltiin 10 yläkoulun maantiedon opettajaa Keski- ja Pohjois-Pohjanmaalta. Haastateltavat Keski-

Pohjanmaalta olivat suuresta ja pienestä kaupungista. Pohjois-Pohjanmaalta kaikki haastateltavat olivat suuresta kaupungista. Opettajilta tiedusteltiin heidän suhtautumistaan tukea tarvitseviin oppilaisiin ja erityislahjakkaisiin oppilaisiin. Lisäksi haastattelussa käsiteltiin opettajien suhtautumista inklusioon. Haastateltavilta kysyttiin heidän käsityksiään omista valmiuksistaan tunnistaa erilaisia oppilaita maantiedon opetuksessa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat.

1. Miten yläkoulun maantiedon opetuksessa tunnistetaan erityiset oppijat?
2. Miten maantiedon opettajat huomioivat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ryhmäopetuksessa?
3. Miten maantiedon opettajat huomioivat erityislahjakkaan oppilaan ryhmäopetuksessa?
4. Pitävätkö maantiedon opettajat inklusiota kaikille oppilaille ja oppilasryhmille hyödyllisenä?

Tässä työssä käytän termiä maantieto termin maantiede sijaan, koska tutkimus keskittyy maantiedon opetukseen yläkoulussa, jossa oppiaine on nimeltään maantieto. Vaihtoehtoisia termiä maantiede käytetään lukiossa ja yliopistossa (Lukion opetussuunnitelman perusteet, LOPS, 2015: 148., Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, POPS, 2014: 384., Maantieteen opiskelu ja maantiede oppiaineena 2016). Tutkimus sijoittuu aikaan, jolloin vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelma on astumassa voimaan ja samalla vuoden 2004 opetussuunnitelma on väistymässä. Muutos antaa mahdollisuuden hyödyntää molempia opetussuunnitelmia tässä tutkimuksessa. Vaikka aineisto on kerätty vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman aikana, niin tutkielmassa läpikäydään myös vuoden 2014 opetussuunnitelmaa.

Työn rakenne on seuraava. Aluksi kirjallisuuskatsauksessa käsitellään suomalaista peruskoulujärjestelmää ja inklusiota. Maantiedon luonnetta oppiaineena käsitellään kappaleessa kolme, jonka jälkeen tarkastellaan maantietoa 2000-luvun opetussuunnitelmissa. Tukea tarvitsevia oppilaita käsitellään luvussa neljä. Sen jälkeen tarkastellaan tarjolla olevia tukitoimia, joita yläkoulun maantiedon opetuksessa voidaan hyödyntää. Lahjakkaita oppilaita käsitellään kappaleessa kuusi, josta siirrytään aineisto

ja menetelmät -osioon. Tuloksissa esitellään haastatteluaineiston tulokset joiden jälkeen tutkimuksen pohdinta ja johtopäätökset.

2 Suomalainen peruskoulujärjestelmä

Peruskoulu on Suomessa tärkein koulutusarvo, jossa oppilaille opetetaan tarpeellisia tietoja ja taitoja, joiden avulla oppilaista kasvatetaan vastuullisia yhteiskunnan jäseniä (Opetushallitus 2016, Moore 2008: 5). Perusopetukseen osallistuvat lapset ja nuoret. Maksuton yleissivistävä peruskoulutus kestää yhdeksän vuotta. Peruskoulussa myös oppilaiden koulunkäynnin tuki, kuten apuvälineet tai avustajapalvelut, ovat maksuttomia. Perusopetuksen suorittaneella on jatko-opintokelpoisuus sekä tasa-arvoinen koulutusperusta.

Perusopetuslaki säätelee perusopetusta ja oppivelvollisuutta (FINLEX 21.8.1998/628 perusopetuslaki). Lain mukaan vakinaisesti Suomessa asuvilla lapsilla on oppivelvollisuus, joka alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus päättyy, kun oppilas on suorittanut perusopetuksen oppimäärän tai viimeistään, kun 10 vuotta on kulunut oppivelvollisuuden alkamisesta. Lapsista 99,7 % suorittaa Suomessa peruskoulun (Opetushallitus 2016). Näin ollen peruskoululla voidaan nähdä olevan suuri vaikutus suomalaisiin lapsiin ja nuoriin.

Suomalainen koulujärjestelmä on Sahlbergin (2007) mukaan herättänyt kansainvälistä kiinnostusta hyvän toimivuutensa myötä. Tasa-arvo ja korkea laatu yhdistyvät Suomessa julkisin varoin rahoitettavassa koulujärjestelmässä (Sahlberg 2007: 147). Pohjoismainen koulutusmalli on osa pohjoismaista hyvinvointivaltiota (Antikainen 2006: 235, 240, 299). Koulutusmallin pohjana olivat ajatukset kansalaisten tasa-arvosta ja näkemys valtion vastuusta kansalaistensa hyvinvoinnista. Mallin tavoitteita olivat tuloerojen tasaaminen, sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen sekä täystyöllisyys. Peruskoulun tavoitteet Pohjoismaisessa koulutusmallissa olivat tasa-arvo, osallistuminen ja hyvinvointi. Peruskoululla oli näin ollen sosiaalipoliittisia tavoitteita.

Telhaug, Mediås ja Aasen (2006: 245-256, 276-277) kirjoittavat Pohjoismaisen koulutuksen historiasta osana poliittista järjestelmää. Pohjoismainen koulutusmalli on

Suomessa, Ruotsissa, Islannissa, Norjassa ja Tanskassa perustan saanut koulutuksen muoto. Mallia pidettiin ideaalisena länsimaisena koulutusmuotona. Sotien jälkeen, 1945 vuodesta eteenpäin, Pohjoismaissa oli demokratian kulta-aika. Tällöin sosiaalidemokraattien kannatus oli suuri ja puolue toimi vahvasti politiikassa. Pohjoismaisilla valtioilla oli tuolloin paljon yhtenäisyyksiä, kuten etnisesti yhdenmukainen kansa, tarve määritellä suhteensa länteen ja itään sekä evankelisluterilainen kirkko, joka piti kirkollista valta-asemaa. Valtiolla oli pohjoismaissa suuri vastuu valtion taloudesta sekä kansalaisistaan. Solidaarisuusajattelu oli perusta myös koulujärjestelmässä. Tasa-arvo näkyi peruskoulussa tasa-arvoisina mahdollisuuksina ja peruskoulussa voitiin nähdä tapahtuvan demokraattista sosialisatiota. Peruskoulu oli Pohjoismaissa sotien jälkeen kuin demokraattinen yhteiskunta pienoiskoossa. Valtioiden koulutusjärjestelmiä säätelivät lait ja valtio rahoitti koulutusta omilla varoillaan. Opettajien asema oli vahva. Koulujärjestelmä nähtiin vuosien 1945–1970 aikana turvallisena investointikohteena valtiolle. Koulutuksen nähtiin edistävän kansallista taloutta, mutta ennen kaikkea koulutuksen syyt olivat pohjoismaissa sosiaaliset. Koulutuksella pyrittiin poistamaan ihmisten välisiä luokkaeroja ja edistämään tasa-arvoa. Antikaisen (2006: 230) mukaan Pohjoismaissa valitseva protestanttinen työmoraali piti yllä elämän pituista oppimista.

Tänä päivänä pohjoismainen koulutusmalli on muuttunut ja kehittynyt muun muassa uusliberalistisen markkinatalouden ja globalisaation seurauksena (Telhaug ym. 2006: 19, 269, 277). Kansainväliset tahot ja tapahtumat, kuten esimerkiksi Euroopan unioni, vaikuttavat koulutuksen kehitykseen Pohjoismaissa. Kansallinen demokratia ei enää sanele koulutuksen suuntaa eikä valtio enää yksinomaan hallitse koulujärjestelmää, kuten aiemmin Pohjoismaissa. Koulutukseen voidaan nähdä tulleen globaali näkökulma, kun taas aiemmin koulutuksessa vallalla on ollut valtiollinen näkökulma. Nykyinen peruskoulu on muuttunut keskittymään enemmän yksilöön ja aiemmin vallalla olleet solidaarisuus ja tasa-arvon periaatteet ovat jääneet taka-alalle. Pohjoismaissa nykyisessä peruskoulussa puhutaan tehokkuudesta, laadusta ja taidoista. Myös opettajan asema on alentunut verrattuna demokratian kulta-ajan opettajan asemaan. 2000-luvun alussa Pohjoismaat ovat säilyttäneet tärkeitä näkökohtia sosiaalidemokraattien

hyvinvointivaltiosta mutta myös sisällyttäneet vaihtelevasti piirteitä liberaalista hyvinvointivaltiosta (Arnesen & Lundhal 2006: 288).

Peruskoulussa koulujen säästötoimenpiteet sekä erilaisten oppilaiden määrän lisääntyminen muodostavat vaikean yhtälön (Kivirauma & Klemelä 2005: 60). Suomessa opettajankoulutus painottaa lapsikeskeisiä arvoja ja kasvattajan on nähtävä oppilaat erilaisina yksilöinä ja erilaisina oppijoina (Saloviita 2009: 361). Saloviita (2009: 359) näkee opettajan opetustaidot kokonaisuutena. Opettajankoulutusta on Suomessa kritisoitu koska opettajankoulutuksen ei koeta antavan tarpeeksi tietoa tuleville opettajille oppilaiden erityistarpeiden kohtaamiseen. Esimerkiksi Oulun yliopistossa vuosien 2016–2017 aineenopettajakoulutuksessa, erityispedagogiikan opintoja on yhden opintopisteen verran (Aineenopettajakoulutus: pedagogiset opinnot 2016). Oppilaiden erityistarpeiden huomioiminen on Saloviidan (2009: 359) mukaan koko opettajankoulutuksen, ei vain erityispedagogiikan tehtävä. Pelkkä erityispedagogiikan opintojen lisääminen aineenopettajakoulutukseen ei Saloviidan mukaan automaattisesti lisää taitoja kohdata tukea tarvitsevia oppilaita.

2.1 Inkluisio

Inklusiolla tarkoitetaan tasa-arvoisia opiskelumahdollisuuksia, mutta myös strategioita, rakennetta ja toimintamenetelmiä, jotka takaavat kaikille oppilaille hyvän oppimisen (Halinen & Järvinen 2008: 77). Yhteisen koulujärjestelmän tulisi huomioida kaikki lapset yksilöllisesti ja yksilölliset tarpeet pitää ottaa huomioon koulujärjestelmän kehittämisessä. Täten kaikille yhteinen koulu voidaan nähdä haasteena erityispedagogiikan näkökulmasta (Kuorelahti, Savolainen, Puro 2005: 43). Kouluihin täytyy luoda joustavia ja mukautuvia oppimisympäristöjä jotta voidaan huomioida erilaisten oppilaiden tarpeet (Lakkala ym. 2014: 54).

Inkluisio astui voimaan suomalaisessa perusopetuksessa vuoden 2011 alusta lähtien perusopetuslain muuttamisen seurauksena (FINLEX 642/2010, Laki perusopetuslain muuttamisesta). Kolmiportainen tukimalli otettiin peruskouluissa käyttöön inklusion myötä (Laakso 2012: 11). Uusi järjestelmä mahdollistaa oppilaan tuen yksilölliset tarpeet huomioiden. Koulunkäynnin tuessa huomioidaan oppilaan omat vahvuudet

(Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010: 10). Suomessa siirtyminen inklusiiviseen kasvatukseen on ollut hidasta (Hakala & Leivo 2015: 10). Koulua on Suomessa kuitenkin periaatteellisella tasolla edistetty inklusiiviseen suuntaan. Suomi sitoutui 1994 Salamancan koulutuspoliittiseen sopimukseen (Hakala & Leivo 2015: 9, UNESCO 1994: 5-14). Vuodesta 2011 lähtien, tukea tarvitsevat oppilaat ovat opiskelleet yleisopetuksessa, eivät erityisopetuksessa (Hakala & Leivo 2015: 9).

Halinen ja Järvinen (2008: 94) ovat tutkineet inklusion onnistumisen kannalta keskeisiä asioita suomalaisen koulumaailman näkökulmasta. Heidän mukaansa inklusiivisen opetuksen malli perustuu yhteiskunnan arvovalintoihin. Suomessa ihmisillä on sekä oikeus että velvollisuus kehittyä ihmisenä ja olla osa yhteiskuntaa. Jotta inklusio voisi toimia, kaikkien lasten on käytävä koulua ja on myös huolehdittava, että jokainen oppilas saa peruskoulunsa päätökseen. Opetussuunnitelman täytyy esittää yleiset inklusiivisen opetuksen arvot ja opetusta on kehitettävä yhteisymmärryksessä. Inklusio vaatii sopivan toimintakulttuurin ja pedagogisia prosesseja, jotka mahdollistavat jokaiselle olla osallisena koulussa ja opetusryhmässä tasavertaisesti. Inklusiivisessa toimintakulttuurissa jokaista yksilöä arvostetaan.

Kouluissa on kiinnitettävä huomiota työtapoihin, jotka voivat olla esteenä joidenkin oppilaiden oppimiselle. Inklusion toteuttamisessa ei tule keskittyä pelkästään käytäntöön vaan pitäisi myös haastaa nykyisten työtapojen taustalla olevat ajatukset (Ainscow 2007: 6). Oletuksena on, että peruskoulussa jokainen oppilas saa suurimman osan tuestaan tavallisessa opetusryhmässä. Tämä koskee myös oppilaita, joilla on erityisiä tuen tarpeita. Kouluissa luokanopettajilla, aineenopettajilla sekä erityisopettajilla on kaikilla vastuu arvioida ja tarjota oppilaille tukea (Lakkala ym. 2014: 46). Ainscowin (2006: 6) mukaan inklusio lähtee koulun henkilökunnasta. Kun aikuiset muuttavat käytöstään, myös oppilaiden toiminnat muuttuvat. Ainscow uskoo, että koululla on todellisuudessa enemmän tietoa oppimisesta ja opettamisesta kuin mitä kouluissa todellisuudessa käytetään.

Koulukulttuurin tulee olla sellainen, että jokainen voi tuntea itsensä arvostetuksi ja osalliseksi ryhmää (Halinen & Järvinen 2008: 94). Kun tähän tavoitteeseen päästään, erilaisuus voidaan nähdä vahvuutena ja voimavarana. Suomessa inklusio nojaa vahvasti

opettajan korkeisiin ammatillisiin taitoihin. Opettajilla tulee olla taitoja kohdata oppilaan tarpeet ja tukea oppilaita tavoitteissaan. Inklusion toteutuminen on koko kouluyhteisön asia ja inklusion toteutumisesta vastaavat näin ollen myös vanhemmat ja kouluhallinto (Kuorelahti, Savolainen, Puro 2005: 54). Kaikille yhteisessä koulussa erityisopetuksella ei ole kokonaisvastuuta inklusion toteutumisessa. Ennen kaikkea inklusion ajatusmalli kuvastaa yhteisöjen vastuuta yksilöistä taaten ihmisoikeuden jokaiselle (Lakkala ym. 2014: 53). Näin ollen vastuun inklusion toteutumisesta voidaan tulkita olevan myös maantiedon opettajilla.

Naukkariinen ym. (2010) kirjoittavat suomalaisen koulujärjestelmän kehittyneen vaiheittain yhteisen koulun suuntaan. Kehitysvaiheet ovat yhteinen oppivelvollisuus, kouluintegraatio ja inklusio. Yleinen oppivelvollisuus säädettiin Suomessa vuonna 1921. Suomessa koululaitos on yhteinen ja kaikilla kansalaisilla on mahdollisuus perusopetukseen. Kouluintegraatio on ollut kansainvälisessä keskustelussa 1960-luvulta alkaen. Sen tavoitteena on opettaa haasteellista oppilasta yleisopetuksen luokassa erityisopetusluokan sijaan. Inklusiossa yleisopetus ja erityisopetusluokat ovat yhdistetty, jolloin kaikki oppilaat käyvät koulua yhdessä. Inklusio tarkoittaakin kaikille yhteistä koulua, jossa oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioidaan opetuksessa. Inklusion tavoitteena on purkaa oppimisen ja osallistumisen esteitä niin koulussa kuin yhteiskunnassakin. Täten inklusio on jatkuvaa. Tärkeää inklusiossa ovat joustavat opiskelijajärjestelyt, jotka korostavat jokaisen oppilaan osallisuutta.

Inklusion käsite on kulttuurisidonnainen, mikä tekee käsitteen määrittelystä yksiselitteisesti mahdotonta (Kuorelahti, Savolainen, Puro 2005: 44). Kaikkien kansalaisten kasvattaminen yhteisiin tavoitteisiin yhdessä ja samassa organisaatiossa estäen samalla syrjäytymistä on inklusion perimmäinen tarkoitus. Inklusiivisen kasvatuksen kautta saadaan parempia sosiaalisia taitoja sekä ymmärrys toisia ihmisiä kohtaan lisääntyy. Kuorelahden, Savolaisen ja Puron mukaan inklusio ei ole este onnistuneelle oppimiselle. Heidän tekemässään tutkimuksessa tutkittiin erään koulun henkilökunnan tietoja ja kokemuksia erityisopetuksesta. Tutkimukseen vastanneista aineenopettajista neljännes koki, että heillä ei ole kokemusta erityisopetuksesta. Erityisopetuksesta vähän kokemusta oli tutkimuksen mukaan 56 % vastanneista. Aineenopettajien tietojen vähyyttä erityisopetuksessa Kuorelahti, Savolainen ja Puro

(2005: 49, 54) perustelevat aineenopettajankoulutuksen painotuksilla ja vähäisillä kokemuksilla erityisopetuksesta. On myös mahdollista, että perusopetuksessa osa oppimisvaikeuksista jää tunnistamatta ja siten huomiotta. Tutkijoiden mukaan erityisesti aineenopettajilla on huoli riittävästä tukitoimista ja opettamisen onnistumisesta erityisoppilaan kohdalla, mutta vastanneet suhtautuvat silti myönteisesti inklusioon.

3 Maantieto oppiaineena

Vallalla on Cliffordin (2002: 435) mukaan käsitys maantiedosta välttämättömänä oppiaineena alati laajenevassa maailmassa. Suomessa maantieto on itsenäinen oppiaine, joka luokitellaan tiedeaineeksi (Virta & Yli-Panula 2012: 189–191). Virran ja Yli-Panulan mukaan maantieto oppiaineena yhdistelee tietoa useista eri oppiaineista. Biologian opettajat toimivat usein Suomessa maantiedon opettajina ja maantieto oppiaineena on vahvasti yhteydessä luonnontieteisiin. Tämä on keskeinen ero Euroopan muihin maihin verrattuna, joissa maantieto on usein yhteydessä humanistisiin tieteisiin. Suomessa luonnonmaantiede on tärkeä osa maantiedon opetusta. Mahdollisesti juuri maantiedon yhteys luonnontieteisiin on antanut oppiaineelle suuremman arvostuksen kuin Euroopan maissa, jossa oppiaine on sidoksissa humanistisiin tieteisiin. Yhteistä historialla, yhteiskuntatieteillä ja maantiedolla on, että nämä kaikki oppiaineet kuvailevat ja tutkivat ihmistä ja ihmisen toimintaa alueellisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa ympäristöissä. Kulttuurimaantieteellinen ja ihmismaantieteellinen tietämys ovat vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksen myötä saaneet suuremman painotuksen Suomen maantiedon opetuksessa. Syynä ovat maantiedossa käsiteltävät teemat, kuten ihmisen elämän monimuotoisuus, kulttuurinen identiteetti ja globaali kansalaisuus, joilla on vahva yhteys humanistisiin ja yhteiskuntatieteisiin.

Thrift (2002: 296) mukaan jos kouluissa ei ole maantiedon opetusta ei ole myöskään maantietoa oppiaineena. Hänen mukaansa on tärkeää, että on oppiaine jossa yhdistyvät luonnontiede, yhteiskuntatieteet sekä humanistiset tieteet. Maantiedon opetussuunnitelmassa sekä luonnonmaantieto että ihmismaantieto ovat läsnä, mutta maantiedon opettajilla on vahva pätevyys luonnontieteisiin (Tani 2014: 99). Siksi Suomen kouluissa ihmismaantiedolliset aiheet ovat luonnonmaantiedollisia aiheita

heikommassa asemassa. Koulun maantiedon opetuksessa Tani (2004: 7) pitää oleellisena kulttuurista lähestymistapaa. Sitä tarvitaan opetuksessa, jos oppilaista halutaan kriittisiä ja vastuuta sekä paikallisesta että globaalista ympäristöstä tuntevia, aktiivisia kansalaisia. Oppilaille maantiedon tunnit tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää ilmiöitä, jotka ovat yhteydessä luontoon ja ihmisen toimintaan (Virta & Yli-Panula 2012: 193).

Suomessa maantiedon vahva yhteys biologiaan pitää yllä ajatusta maantiedosta luonnontieteenä (Tani 2011: 27–36). Perinteisesti biologian ja maantiedon vahva yhteys on ilmennyt sekä kouluopetuksessa että opettajankoulutuksessa. Tämän seurauksena maantiedon kulttuuriset ja sosiaaliset näkökulmat ovat jääneet opetuksessa vähemmälle huomiolle. Kun maantieto nähdään ensisijaisesti luonnontieteenä, on Tanin mukaan ymmärrettävää, että oppilaiden omien kokemusten ottaminen mukaan maantiedon opetukseen on ollut haastavaa. Kuitenkin, ilman oppilaiden elämismaailman sisällyttämistä opetukseen, voi oppilaiden olla vaikea ymmärtää, miksi maantieto on heille tärkeä oppiaine. Elämismaailma tulee huomioida sekä kulttuurimaantieteellisten että luonnonmaantieteellisten asioiden kohdalla.

Oppikirjoilla on yhä suuri paino opettajien toteuttaessa opetustaan (Tani 2011: 35). Oppikirjoja pidetään opetussuunnitelman esittäjinä (Tani 2014: 99). Tämän seurauksena Tanin mukaan maantiedon oppikirjojen ulkopuoliset asiat jätetään helposti opetuksen ulkopuolelle. Oppilaiden kokemusten tuominen osaksi opetusta paikalliseen kontekstiin voi olla näin ollen ongelmallista. Oppilaiden kokemusten sisällyttäminen maantiedon opetukseen on myös säännöllisesti ylenkatsottu ohje. Kokeet, kansallinen ohjeistus ja oppikirjat tulkitsevat opetussuunnitelmaa. Oppiaine on kehittynyt suuntaan, jossa maantieteelliset taidot ja tieto korostuvat samalla, kun arkipäivän kokemukset sivutetaan maantiedon opetuksessa. Kokeista on helppo jättää ulkopuolelle vaikeasti arvosteltavissa olevat arvoihin perustuvat asiat.

Maantieto on oppiaine, jonka opetuksessa voidaan huomioida oppilaiden kokemukset sekä heidän suhteensa luontoon (Tani 2011: 27-29). Näin opetuksessa ei kuitenkaan usein tapahdu. Hyödynnettäessä kokemuksia maantiedon opetuksessa, opiskelusta tulee oppilaille merkityksellistä. Kiireisen kouluarjen seurauksena moni opettaja ei ehdi ottamaan opetukseensa oppikirjojen lisäksi muita oppimateriaaleja (Cantell 2005: 281).

Myös Cantellin mukaan maantiedon opetuksessa tulisi näkyä asioita oppilaiden elämismaailmasta. Maantiedon opetukseen vaikuttavat yhteiskunnalliset trendit ja opetus on harvoin arvovapaata (Virta & Yli-Panula 2012: 203). Oppimisessa painotetaan tilannesidonnaisuutta ja asiayhteyksiä eli kontekstuaalisuutta (Cantell 2011: 4, 13). Maantiedon opiskelussa kontekstuaalisuus näkyy tavoitteena soveltaa tietoa alueellisesti. Kontekstuaalinen maantiedon opetus huomioi oppilaan kokemuksia ja on ajankohtaista sekä edistää maailmankuvan rakentumista ja globaalia ymmärrystä.

Maantieto oppiaineena kärsii Marranin (2003: 42) mukaan laiminlyönneistä. Nykypäivänä maantieteen merkitys ei ole vähentynyt, mutta oppiaine nousee aiempaa vähemmän esille. Maantieto oppiaineena tarjoaa mahdollisuuden opetella käsittelemään haastavia aiheita. Lisäksi maantieto opettaa välttämättömiä taitoja tilan ja paikan merkitystä sekä tärkeyttä tulkitsemiseen.

Marran (2003: 42–43) perustelee seuraavien syiden kautta, miksi maantieto kannattaa sisällyttää peruskoulun opetussuunnitelmaan. Ensinnäkin maantieto välittää tilallista näkökulmaa, jonka avulla jäsenämme maailmaa. Oppilaat oppivat ajattelemaan sekä luonnon että ihmisen toiminnan malleja, systeemejä ja näiden leviämistä. Oppiaineessa käsitellään ihmisen ja luonnon vuorovaikutusta. Toiseksi maantiede kuvailee muuttuvia malleja, karttoja, graafeja ja kuvia. Maantieto myös selittää, kuinka edelliset ovat syntyneet ja kuinka merkkejä, kuvia ja malleja tulee tulkita. Maantieto on oppiaine, joka antaa työkaluja ympäristön visualisointiin. Maantiedon opiskelu auttaa oppilasta näkemään maailman "uusin silmin" uusine merkityksineen. Kolmanneksi maantieto on hyödyllinen oppiaine, joka tarjoaa todellisen maailman esimerkkejä ja ongelmia, kuten esimerkiksi ilmastonmuutoksen vaikutusten analysointia. Kriittisen ajattelun kehittyttyä oppilaat huomaavat, että maantiedon oppiminen on jatkuva prosessi, joka on sekä mielenkiintoista että voimaannuttavaa. Neljänneksi maantiedon opiskelu tarjoaa hyvän pohjan elinikäiselle oppimiselle. Oppilaiden maantiedon tunnilla oppimat asiat toimivat pohjana heidän myöhemmille näkemyksilleen maailmasta. Oppiaine auttaa ymmärtämään monimutkaista maailmaa sekä käsittämään, että paikat ovat alati muuttuvia ja menneisyyden muovaamia. Ihmisen ja luonnon suhde on epävarma ja hauras. Tämä on keskeinen maantiedossa opittava teema, joka oppilaiden on ymmärrettävä. Viidenneksi, maantiedon opiskelussa oppilaan henkilökohtainen maailmankuva kehittyy ja rakentuu.

Maantiede opettaa arvostamaan paikkoja ja paikkojen omaperäisyyttä ja näin myös näkemään kauneutta karuissakin maisemissa. Maantiedon vahvuus on, että se kattaa alleen sekä luonnontieteitä että humanistisia tieteitä. Edellisiä yhdistelemällä maantieto luo johdonmukaisen ymmärryksen syistä, vaikutuksista ja merkityksistä maapallolla sekä ihmisen että luonnon tapahtumissa.

Hopwood (2004: 354, 359) on tutkinut Englannissa 13-14 vuotiaiden peruskoululaisten käsityksiä maantiedosta. Oppilaiden mukaan maantieto on laaja oppiaine, jossa käsittelyn kohteena maailmaa. Maapallo, valtiot, ihmiset, elämäntavat sekä yhteiskunnalliset ongelmat ovat maantietoa. Samoin ovat oppilaiden mukaan elämäntaidot, karttatyöskentely sekä toisten ihmisten näkökulmien näkeminen, ymmärtäminen ja arvostaminen. Maantiedon opetuksessa opitaan kunnioittamaan ympäristöä ja erilaisia kulttuureita. Hopwoodin mukaan oppilaat näkivät maantiedon dynaamisena oppiaineena.

Maantiedon kohdalla monikulttuurisuus on tuonut muutoksia oppiaineen luonteeseen ja tehtäviin, joita oppiaineella on aiemmin ollut yksilöön ja yhteiskuntaan nähden (Virta & Yli-Panula 2012: 204). Avainkysymyksiä ovat kenen maantietoa opetetaan tai kenen yhteiskunnallisia arvoja heijastetaan kansallisessa kouluopetuksessa. Kasvava monikulttuurisuus on herättänyt siis kysymyksen, millaista maantietoa on tärkeä opettaa. Oppiminen kuvien kautta on ollut ja on yhä tärkeä osa peruskoulun maantiedon opetusta ja oppimista (Virta & Yli-Panula 2012: 200). Kuvia ovat muun muassa kartat, valokuvat, piirustukset sekä diagrammit. Nykyään maantiedossa hyödynnetään koko ajan enemmän tietokonepohjaisia kuvia ja paikkatietojärjestelmää. Tani (2014: 95) kirjoittaa kartografian sekä muiden visualisointitekniikoiden kuuluvan maantieteellisiin taitoihin. Maantieteellisiin taitoihin Tanin mukaan kuuluu myös kyky hyödyntää tietoa uutisista sekä internetistä.

Cantell ja Hakonen (2012: 1411–148) kertovat yhdeksäsluokkalaisten maantiedon osaamisesta pohjautuen kansalliseen arviointiin. Otanta yhdeksäsluokkalaisista vastasi biologiaa ja maantietoa koskeviin tehtäviin ja heidän vastauksiinsa perustuu vuoden 2011 kansallinen luonnontieteiden arviointi. Oppilaat osasivat hyvin yleismaantieteelliset ilmiöt ja käsitteet kuten esimerkiksi veden kiertokulun. Puutteita oppilaille oli taidoissa selittää ilmiöiden syitä ja seurauksia sekä merkityksiä. Opetussuunnitelmassa tuleekin

Cantellin ja Hakosen mukaan kehittää maantiedon opetusta siten, että maantiedossa opitaan syvällisen ajattelun taitoja. Tavoitteena on oppia ymmärtämään ja soveltamaan ilmiöitä monipuolisesti niin luonnonmaantiedossa kuin kulttuurimaantiedossakin.

3.1 Maantieto opetussuunnitelmassa

Tällä hetkellä voimassa oleva opetussuunnitelma on vuodelta 2004 ja tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat perustaneet työnsä tähän opetussuunnitelmaan. Syksyllä 2016 astuu voimaan asteittain vuoden 2014 opetussuunnitelma. Koska tutkimus ajoittuu lähelle opetussuunnitelmien muutoksen taitekohtaa, käsitelen tässä luvussa molempia 2000-luvun opetussuunnitelmia.

Opetussuunnitelman 2014 mukaan maantiedon opetuksen tulee tukea maailmankuvan rakentumista ja antaa kokonaiskuva maailman toiminnasta sekä maailmasta monimuotoisena paikkana (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, POPS, 2014: 384–386). Oppilaita kannustetaan seuraamaan maailman ja lähiympäristön tapahtumia. Nämä tapahtumat halutaan sijoittaa osaksi maantieteen opetusta. Maantieto on eri tiedonaloja yhdistelevä oppiaine ja opetuksessa huomioidaan ihmistieteet, yhteiskuntatieteet sekä luonnontieteet. Oppija halutaan opettaa ymmärtämään ympäristömuutoksia sekä maantieteellisiä syy- ja seuraussuhteita. Maailman ristiriitojen ja muutosten käsittelyn kautta yritetään aktivoita oppilaita vastuulliseen toimintaan heidän henkilökohtaisessa elämässään. Näin oppilaan elämismaailma huomioidaan osana maantieteen opetusta.

Peruskoulussa opetussuunnitelman 2004 mukaan ensimmäisestä luokasta neljanteen luokkaan maantietoa opiskellaan samaan aikaan biologian, fysiikan, terveystiedon ja kemian kanssa ympäristö- ja luonnontieto -oppiaineessa (POPS 2004: 170, 176, 183). Viidennellä ja kuudennella luokalla opiskellaan pelkästään biologiaa ja maantietoa yhdessä ja seitsemännestä luokasta viimeiseen peruskoulun luokka-asteeseen maantieto on oma itsenäinen oppiaineensa. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa peruskoulun maantiedon opetus uudistui. Ensimmäisestä luokasta kuudenteen peruskoulun asteeseen opiskellaan ympäristöoppia (POPS 2014: 130, 239, 384). Oppiaine integroi maantiedon, biologian, fysiikan, kemian ja terveystiedon tiedonaloja. Myös uudessa

opetussuunnitelmassa seitsemännestä luokasta eteenpäin maantieto on oma oppiaineensa peruskoulussa.

Yläkoulun maantiedon opetuksessa on mukana yhteiskunnallinen painotus, jonka seurauksena maantiedon opetuksessa tulee opetella aktiivisen kansalaisen taitoja, kuten osallistumista ja vaikuttamista kestävän kehityksen näkökulmasta (POPS 2014: 384–386). Ihmisen ja luonnon vuorovaikutussuhde on yläkoulun maantiedon opetuksen keskiössä. Opetussuunnitelman mukaan teknologian käyttö on askel tasa-arvoisempaan oppimiseen sekä oppilaiden tasa-arvoon. Maantiedon opetuksen tulee olla toiminnallista ja oppilaan tulee saada oppimisen kokemuksia erilaisissa oppimisympäristöissä havainnoinnin ja tutkimuksen kautta. Samoja ajatuksia maantiedosta on myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Oppiaineen kohteena on ihmisen ja luonnon suhde, maapallon alueet ja ilmiöt (POPS 2004: 183). Oppiaineen kautta rakennetaan maailmankuvaa. Maantiedon opetuksen tavoitteena on aktiivinen, kestävä elämäntapaa noudattava kansalainen.

4 Tukea tarvitseva oppilas

Tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2015 ovat tilastokeskuksen tilastojen mukaan vuosiluokilla 7–9 saaneet 30510 oppilasta. Tämä on 17,5 % yläkoulun oppilaista (Suomen virallinen tilasto, SVT, 2016a). Keski- ja Pohjois-Pohjanmaalla tehostettua ja erityistä tukea tilastokeskuksen mukaan vuonna 2015 saaneiden osuus on molemmilla alueilla 10 % ja 15 % välillä. Keski-Pohjanmaalla tehostettua ja erityistä tukea sai hieman useampi kuin Pohjois-Pohjanmaalla (SVT 2016b).

4.1 Oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeuksia on useita erilaisia, kuten esimerkiksi lukivaikeus, matemaattiset vaikeudet tai hahmotusvaikeudet (Lyytinen, Ahonen ym. 2005, toim. Ahonen & Aro 1999). Maantiedon opetuksessa kaikki oppimisvaikeudet eivät välttämättä tule ilmi. Opettajien mukaan, että eniten vaikeuksia maantiedon opiskelussa oppilailla on yleisimmin lukemisessa ja hahmottamisessa (katso taulukko 3. sivu 39). Siksi käsittelen

lukivaikeutta ja hahmottamisen vaikeutta syvemmin tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessa.

Opetussuunnitelman (POPS 2014: 386) mukaan tukea maantiedon oppimiseen tarvitaan erityisesti spatiaalisen hahmottamisen ongelmiin. Tällaisia ovat karttatulkinta ja kartanlukutaito. Geomedian ja paikkatiedon käyttämiseen arkielämässä tulee ohjata ja tukea. Maantiedon opetuksessa oppilaita tuetaan ja kannustetaan yksilöllisten vahvuuksien kautta. Tarvittaessa oppilaalla on käytössä erilaisia tukimuotoja, joiden avulla oppilaan taitoja tuetaan ja vahvistetaan. Maantiedossa opetuksen eriyttäminen voi tapahtua opetussuunnitelman mukaan tutkimustehtävissä ja harjoituksissa. Tutkimustehtävissä erilaiset työskentelyroolit mahdollistavat eriyttämisen ja harjoitukset mahdollistavat yksilöllisen etenemisen. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on kappale "Ohjaus, eriyttäminen ja tuki maantiedossa vuosiluokilla 7–9" (POPS 2014: 386). Näin opetussuunnitelmassa on huomioitu myös oppiainekohtainen tuen tarve. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa samankaltaista kappaletta ei ole (POPS 2004). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa velvoitus tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen vaikuttaa painottuvan entisestään.

4.1.1 Lukivaikeus

Allegri (2015: 85) näkee maantiedon hyvänä oppiaineena opettaa oppilaalle, jolla on lukivaikeus, koska maantiedossa opiskellaan arvoja ja maantiedolle on luonteenomaista organisoidun tiedon opetus. Lukivaikeus eli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus on Holopaisen ja Savolaisen mukaan (2005: 67) riskitekijä koulutusuran laadulliseen sekä määrälliseen supistumiseen. Lukivaikeutta on aiemmin kutsuttu lukihäiriöksi (Takala 2008: 66). Kun alakoulussa lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on työlästä, saattavat taidot jäädä vajavaisiksi. Myöhemmin puutteet näkyvät heikompina lukemisen ja kirjoittamisen taitoina sekä vaikeuksina ymmärtää lukemaansa (Holopainen & Savolainen 2005: 67).

Takala (2008: 67) jakaa lukemisen vaikeuksien ilmenemiset kolmeen muotoon; dysleksia, hyperleksia ja yleisesti heikot lukijat. Lukemisvaikeudessa eli dysleksiassa, vaikeuksia on sanojen tunnistamisessa, ei luetun ymmärtämisessä. Lukeminen on hidasta.

Hyperlektikolla lukijalla on vaikeuksia lukemisen ymmärtämisen kanssa, vaikka lukija osaa teknisesti lukea. "*Hyperlektikko ei muista tai tajua luetun ydintä, eikä tee päätelmiä lukemisen aikana, eikä yhdistele lukemaansa tietoa.*" (Takala 2008: 67). Yleisesti heikoilla lukijoilla on vaikeuksia sekä sanan tunnistamisessa että luetun ymmärtämisessä (Takala 2008: 67). Heidän kielelliset ongelmansa ovat laaja-alaisia sekä kielellinen kehitys keskimääräistä hitaampaa. Kouluopetuksessa opettamiseen ja oppimiseen vaikuttavat lukeminen, kirjoittaminen, tavaaminen ja puhuttu kieli (Allegri 2015: 87). Lukeminen on iso osa opiskelua ja lukivaikeuksisella oppilaalla voi lukunopeus olla puolta hitaampi kuin oppilailla, joilla lukivaikeutta ei ole. Näin ollen lukivaikeuksiselle oppilaalle opiskelu voi olla todella kuluttavaa.

Lukivaikeus on neurobiologinen oppimishäiriö (Lyon 2003: 2). Heikosta oikeinkirjoituksesta johtuen vaikeudet sanan täsmällisessä tunnistamisessa ovat lukihäiriön ominaispiirre. Ongelmat ovat usein seurausta vajauksesta fonologisissa komponenteissa eli vaikeus on äänteiden käsittelyssä. Vaikeudet ovat usein yhteydessä myös muihin kognitiivisiin kykyihin. Seurauksina voi olla luetun ymmärtämisen haasteita ja vähentynyt lukeminen. Tämä taas voi haitata sanaston laajentumista ja luetun asian ymmärtämistä. Lehto (2008: 126, 130) kirjoittaa oppimisen perustuvan monin tavoin kyvyille ymmärtää lukemaansa. Tekstin ymmärtämisestä ja luetun ymmärtämisestä puhutaan usein synonyymeinä. Vaikeus tekstin ymmärtämisessä, hyperleksia, tunnetaan ilmiönä toistaiseksi heikosti, vaikka aihetta on tutkittu vuosikymmeniä.

Oppilaalla, jolla on lukivaikeus, voi olla vaikeuksia kuunnella ja kirjoittaa yhtä aikaa tai vaikeuksia ymmärtää aiemmin tekemiään yksityiskohtaisia muistiinpanoja jälkikäteen (Allegri 2015: 87, 89). Suullisesti annettujen ohjeiden ymmärtäminen nopeasti voi olla myös vaikeaa. Sanallisessa opetuksessa opettaja voi yleisessä keskustelussa toistaa tärkeitä asioita, selventää uusia termejä sekä pitää säännöllisiä taukoja, jolloin oppilaat voivat pohdiskella oppitunnin asioita sekä pysyvät mukana opetuksessa. Tunnin seuraamista helpottavat myös selkeät esimerkit ja selitykset sekä maltillinen sanallisen opetuksen nopeus.

Oppilaalla, jolla on lukivaikeus, voi olla ongelmia lyhytaikaisen muistin kanssa (Allegri 2015: 87). Seurauksena oppilaalla voi olla vaikeudet oman ajan hallinnassa, mikä voi

näkyä esimerkiksi vaikeutena saada töitään valmiiksi palautuspäivään mennessä. Näin oppilas voi saada maineen laiskana tai huolimattomana vaikka kyse on lukivaikeudesta. Holopaisen ja Savolaisen (2008 203–219) tutkimus osoitti lukivaikeuksien olevan yhteydessä koulumenestykseen. Heidän tutkimuksensa mukaan lukivaikeudelliset nuoret menestyivät heikommin opinnoissaan ja että lukivaikeus vaikuttaa peruskoulun päättävän nuoren kuvaan itsestään heikkona oppijana.

4.1.2 Hahmotusvaikeus

Marran (2003: 42) kirjoittaa maantieteen olevan visuaalinen oppiaine. Havaitsemisesta tulee hahmottamista, kun havaintoa tulkitaan aikaisemman tiedon pohjalta (Isomäki 2015: 10–15). Visuaalisen hahmottamisen häiriö on yläkäsite moninlaisille visuaalisten osa-prosessien häiriöille. Visuaalisen prosessoinnin osatekijät antavat ajattelussa visuaaliselle tiedolle merkityksen. Nämä ovat visuaalisen hahmottamisen toissijaiset tekijät. Ensisijaiset visuaalisen hahmottamisen tekijät ovat neurologiset rakenteet. Jokaisella visuaalisella osa-prosessilla on erilainen ja omanlaisensa vaikutus tiedonkäsittelyyn ja näin ollen myös toimintakykyyn. Visuaalisen tiedon käsittelyssä useat aivoalueet aktivoituvat ja kuvaa tulkitaan aivojen eri osissa samanaikaisesti. Aivojen eri osat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa osaprosessein toistensa kanssa saadakseen katsojan näkemään todellisen kuvan. Visuaalisen tiedon käsittely on hyvin järjestäytynyttä.

Aivotutkimus on pitkälle kehittynyttä, mutta visuaalisen tiedon käsittelyn häiriöt ovat neuropsykologian erikoispsykologin Heli Isomäen mukaan yhä suuri mysteeri (Isomäki 2015: 10–17). Monimutkaisesta visuaalisesta hahmottamisesta johtuen myös visuaalisen hahmottamisen häiriöt ovat monimutkaisia. Visuaalisen hahmottamisen järjestelmä on laaja ja aivot käsittelevät visuaalista tietoa nopeasti. Tiedonkäsittelyjärjestelmässä voi tapahtua virheitä, kun tiedonkäsittelyn osaprosesseissa on puutteita. Visuaaliset ja avaruudelliset hahmotusvaikeudet ilmenevät usein laaja-alaisina, esimerkiksi tarkkaavaisuusvaikeuksien tai heikkojen ongelmanratkaisutaitojen kanssa (Ahonniska & Aro 1999: 104–106). Joskus voi olla myös vaikea tietää, onko kognitiivisten taitojen hidask kehitys syy vai seuraus hahmottamisvaikeuksista.

Visuaalisen tarkkaavaisuuden vaikeus ja avaruudellisen hahmottamisen vaikeus ovat yleisimpiä hahmottamisen häiriöitä (Isomäki 2015: 32). Visuaalisen tarkkaavaisuuden vaikeus heijastaa ennen kaikkea visuaalisia vastaanottotaitoja. Osaako oppilas vastaanottaa visuaalista tietoa? Jos ei, tällöin tilanteet, joissa paikallaan olevia tai liikkuvia ärsykeitä tulee huomioida tarkasti, ovat vaikeita. Visuaalisen tarkkaavaisuuden vaikeuksilla voidaan nähdä olevan visuaaliseen toimintakykyyn laaja vaikutus. Tarkkaavaisuutta ja visuaalista hahmottamista ei voida erottaa toisistaan, koska taito hahmottaa visuaalisesti on yhteydessä tarkkaavaisuuteen. Jos ei tarkastele, mitä ympärillä näkyy, ei ympärillä näkyvää voi myöskään visuaalisesti hahmottaa. Ahonniskan ja Aron (1999: 104–106) mukaan vaikeus havaita yksityiskohtia esimerkiksi kuvista voi kertoa visuaalisen hahmottamisen heikkoudesta.

Tyypillisin kehityksellinen hahmotusvaikeus on avaruudellisen hahmottamisen vaikeus (Isomäki 2015: 35). Avaruudelliset käsitteet kuten koko, syvyys tai tila ovat haasteellisia lapselle, jolla on spatiaalisen havaitsemisen vaikeuksia. Suuntien havaitseminen on vaikeaa, ja kouluikäinen lapsi saattaa yhä eksyä lähiympäristöönsä heikon avaruudellisen hahmottamisen seurauksena (Isomäki 2015: 35, Ahonniska & Aro 1999: 104–105). Avaruudellinen hahmottaminen on visuaalista tarkkaavaisuutta korkeammalla tasolla visuaalisen prosessoinnin hierarkiassa (Isomäki 2015: 35–36). Jos aivoalueet, joissa avaruudellista hahmottamista tapahtuu, ovat kehitykseltään puutteelliset tai toimintahäiriöiset, voi avaruudellinen hahmottaminen olla työlästä ja sisältää paljon virheitä. Avaruudellisen hahmottamisen häiriöt tulevat esiin tilanteissa, joissa täytyy joko tuottaa tai ymmärtää avaruudellista tietoa. Lapsilla vaikeuksia voi olla esimerkiksi pukeutumisessa tai syömisessä, kouluiässä esimerkiksi liikunnassa, matematiikassa, kädentaidoissa ja vaativaa visuaalista materiaalia sisältävissä reaaliaineissa, kuten maantiedossa.

4.2 Maahanmuuttajatausta

Tilastokeskuksen (SVT 2016c) mukaan vuonna 2014 Pohjois-Pohjanmaalla ulkomaalaistaustaisten osuus oli 2,3 % eli 9413 henkilöä. Heistä vieraskielisiä oli 8915. Keski-Pohjanmaalla ulkomaalaistaustaisten osuus oli 2,5 % eli 1714 henkilöä, joista

vieraskielisiä oli 1621. Suomessa suurimmat ulkomaalaistaustaisen osuudet olivat vuonna 2014 Ahvenanmaalla 13,2 % (3824 henkilöä) ja Uudellamaalla 10,9 % (175336 henkilöä) (SVT 2016c). Näin ollen Keski ja Pohjois-Pohjanmaalla ulkomaalaistaustaisten osuudet ovat melko vähäiset.

Perusopetuksessa maahanmuuttajaoppilaiden osuus kasvaa ja suomalainen peruskoulu on koko ajan monikulttuurisempi (Opetushallitus, OPH, 2016., Rinne ym. 2011: 297). Tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi, koululla on keskeinen vastuu instituutiona maahanmuuttajien integroimisessa yhteiskuntaan (Rinne ym. 2011: 297). Maahanmuuttajaoppilaita ovat Suomeen muuttaneet lapset ja nuoret sekä maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret, jotka ovat syntyneet Suomessa (OPH 2016). Maahanmuuttajat ovat moninainen ryhmä, jossa on paljon erilaisia ihmisiä eri taustoista ja kulttuureista, vaikka heihin viitataan yhdellä sanalla (Tuittu ym. 2011: 11). Erilaiset maahanmuutosta seuranneet haasteet ovat kuitenkin samankaltaisia, kuten kulttuurierot, ennakkoluulot ja kielimuuri (Tuittu ym. 2011: 16). Puutteet paikallisen kielen taidossa voivat haitata lasten, nuorten ja perheiden toimintaa sekä kommunikointia esimerkiksi kouluissa tai terveydenhoidonlaitoksissa (Hernandez 2004: 409). Useilla maahanmuuttajilla on suomen kielen ymmärtämisessä ja tuottamisessa koulunkäyntiä ja vuorovaikutustilanteita häiritseviä vaikeuksia (Talib ym. 2004: 83).

Maahanmuuttajalla on oikeus valtakunnallista opetussuunnitelmaa noudattavaan peruskouluun ja maahanmuuttaja on oppivelvollinen (OPH 2016). Opetuksessa tulee kuitenkin huomioida maahanmuuttajaoppilaan taustat, maahanmuuton syy ja kulttuuri. Maahanmuuttajaoppilaat sijoitetaan yleensä luokalle, joka vastaa oppilaan ikää, tietoja ja taitoja. Koulutuksen tavoitteena on antaa valmiuksia toimia suomalaisessa yhteiskunnassa tasavertaisena jäsenenä. Maahanmuuttajaoppilaille järjestetään eri oppiaineissa tukiovetusta. Tukiovetus määräytyy koulun mahdollisuuksien mukaan ja oppilaan on mahdollista saada tukiovetusta myös omalla äidinkielellään.

Virta, Räsänen ja Tuittu (2011: 166, 169–176, 225) kirjoittavat kyselytutkimuksensa pohjalta turkulaisten opettajien kokemuksista maahanmuuttajaoppilaiden parissa. Kyselyn vastaukset ovat keväältä 2009. Tutkimuksen tulosten mukaan kyselyyn vastanneet luokanopettajat ja aineenopettajat suhtautuivat myönteisesti

maahanmuuttajaoppilaisiin. Vastanneet näkivät maahanmuuttajaoppilailla olevan erityisesti suomen kielen puutteellisesta osaamisesta johtuvia oppimiseen liittyviä ongelmia. Tutkimuksen mukaan osa opettajista koki työmäärän ja työn vaativuuden lisääntyneen maahanmuuttajaoppilaiden myötä. Osa opettajista koki eriyttämisen lisääntyneen. Osa vastanneista koki maahanmuuttajaoppilaiden muuttaneen opettajan työtä mielekkäämmäksi.

5 Tukitoimet

Vuoden 2004 opetussuunnitelman aikana peruskoulun oppilailla on ollut käytössään erilaisia tukimuotoja. Oppimissuunnitelmalla on pyritty tukemaan oppilaan koulunkäyntiä sekä suunnittelemaan oppilaan opintoja (POPS 2004: 22–23). Vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tukimenetelmien avulla pyritään ehkäisemään ongelmien laajeneminen ja ongelmista aiheutuvia pitkäaikaisvaikutuksia (POPS 2014: 61). Erityisopetuksessa oleville oppilaille laadittiin aiemmin henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (POPS 2004: 22–23). Kolmiportainen tukijärjestelmä korvasi vuonna 2011 aiemmat tukimenetelmät (FINLEX 642/2010, Laki perusopetuslain muuttamisesta). Kahteen opetussuunnitelmaan kirjatut tukitoimet sekä lisäyksenä kolmiportaisen tuen voimaantulo ovat näkyvissä ja vertailtavissa taulukossa 1.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa tukea tarvitsevat oppilaat jaetaan yleisen tuen sekä erityisen tuen piiriin. Molemmissa on omat toimintatapansa, yleisessä tuessa pienemmän tuen tarpeeseen oppimissuunnitelma ja suuremman tuen tarpeeseen HOJKS. Tukiopetus kuuluu yleisen tuen piiriin ja osa-aikainen erityisopetus erityisen tuen piiriin. Molemmissa 2000-luvun opetussuunnitelmissa painotetaan oppilaan tukemisessa kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeyttä. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on maantiedon opetuksen osiossa kirjattuna, millaista tukea maantiedon opiskeluun tarvitaan. Tämä on uusi maininta, kun vertaa vuoden 2004 opetussuunnitelmaan (POPS 2014: 61–76, 386, POPS 2004: 19–30).

Taulukko 1. Perusopetuksen opetussuunnitelmien 2004 ja 2014 vertailua yleisistä tukitoimista sekä opetussuunnitelman maantieto osioon kirjatusta tuesta.

	POPS 2004	POPS 2014
Tuki opetus-suunnitelmassa	<ul style="list-style-type: none"> - Oppimissuunnitelma - HOJKS - Opiskelun yleisen tuen tukimuotona tukiopetus - Erityisen tuen muotona osa-aikainen erityisopetus - Vuonna 2011 kolmiportainen tuki astui voimaan - Kodin ja koulun välinen yhteistyö 	<ul style="list-style-type: none"> - Kolmiportainen tuki - Perusopetuslaissa säädetty tukimuodot: tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus ja apuvälineet ja palvelut, joilla mahdollistetaan opetukseen osallistuminen - Kodin ja koulun välinen yhteistyö
Tuki opetus-suunnitelmassa maantieto osiossa	<ul style="list-style-type: none"> - Ei mainintaa tukitarpeista maantiedon oppisisältöihin 	<ul style="list-style-type: none"> - Tukitarpeita erityisesti spatiaalisen hahmottamisen vaikeuksiin sekä geomedian ja paikkatiedon käytön tukeminen

5.1 Kolmiportainen tuki

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen perustana on 2011 voimaan tullut kolmiportainen tuki (FINLEX 642/2010, Laki perusopetuslain muuttamisesta). Kolmiportainen tuki rakentuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Opetussuunnitelma 2014 kertoo oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta seuraavaa.

Koulunkäynnin tuki pohjautuu oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin (POPS 2014: 61–62). Oppilaan tulee saada tarvitsemaansa tukea sen tasoisena, muotoisena ja sen ajan kuin oppilas tukea tarvitsee. Oppilaan ja opetusryhmän vahvuudet ja kehityskohdat ovat lähtökohtana tuen ja opetuksen järjestämisessä. Esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus, apuvälineet ja avustajapalvelu ovat tukimuotoja, jotka on säädetty perusopetuslaissa. Koulunkäynnin ja oppimisen tuen tehtävänä on opetussuunnitelman mukaan ehkäistä ongelmia. Oppilaalla tulee olla mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin ja myönteisen minäkuvan kehitystä tulee peruskoulussa tukea. Kaikki opettajat ohjaavat tukea tarvitsevaa oppilasta koulunkäynnissä ja opettajien ohjauksella tuetaan oppilaan itseluottamusta, kykyä tulevaisuuden suunnitteluun, oppimistaitoja ja itsearvioinnin taitoja. Koulun ja kodin yhteistyö on tärkeää, kun oppilas tarvitsee tukea

oppimiseen ja koulunkäyntiin. Oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä tulee arvioida jatkuvasti, jotta tuen tarve voidaan havaita varhaisessa vaiheessa. Oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy ovat tärkeitä. Tukea tarvitseva oppilas saa tukea ensisijaisesti omassa koulussaan, omassa opetusryhmässään. Kuvassa 1 on tiivistetty kolmiportainen tukijärjestelmä.

Yleinen tuki

Yleinen tuki suomalaisessa peruskoulussa huomioi sekä oppilaan yksittäiset tarpeet, että koko opetusryhmän tarpeet (POPS 2014: 63). Yleisen tuen antamisen aloittamiseen sekä saamiseen ei vaadita erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä, vaan tukea voidaan antaa heti, kun tuki nähdään tarpeelliseksi. Tukiopetus sekä osa-aikainen erityisopetus ovat esimerkkejä yleisen tuen tukitoimista.

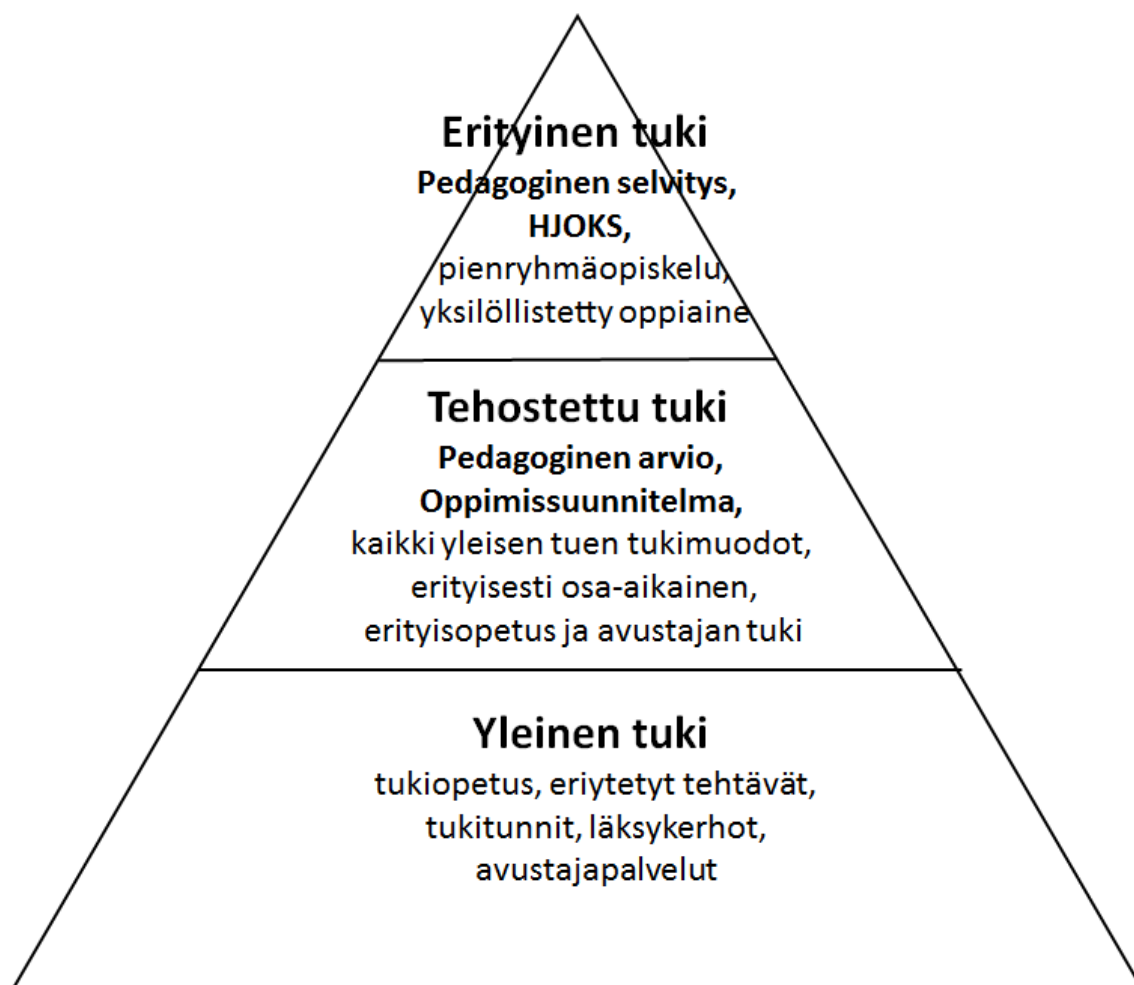
Tehostettu tuki

Pedagoginen arvio on lähtökohtana oppilaan tehostetulle tuelle (POPS 2014: 63–64). Jos yleinen tuki on oppilaalle riittämätön, pedagogiseen arvioon perustuen oppilas on oikeutettu tehostettuun tukeen. Pedagoginen arvio on oppilaan ja yhden tai useamman opettajan kokoama kirjallinen arvio. Tehostetussa tuessa oppilas saa säännöllistä koulunkäynnintukea, joka on suunniteltu tuen saajan yksilöllisiin tarpeisiin. Verrattuna yleiseen tukeen tehostettu tuki on voimakkaampi tuen muoto ja suunniteltu kokonaisuudeksi.

Erityinen tuki

Erityinen tuki on kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista oppilaan koulunkäynnin tukemista sekä vaatii kirjallisen päätöksen (POPS 2014: 65–69). Erityisen tuen päätös tehdään hallintolain mukaan. Usein oppilas saa päätöksen erityisestä tuesta, kun todetaan, ettei tehostettu tuki riitä oppilaalle oppimisen, kasvun ja kehityksen tavoitteiden saavuttamiseen. Erityisen tuen kokonaisuuden muodostavat erityisopetus sekä muu

oppilaalle suunnattu tuki. Erityisen tuen piirissä olevalle oppilaalle on laadittu henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jota noudattamalla erityisopetus toteutetaan erityisen tuen oppilaalle. HOJKS laaditaan pedagogisen selvityksen pohjalta.



Kuva 1. Kolmiportainen tuki. Kuva on muodostettu perustuen liitteen 3 lähteisiin.

6 Lahjakas oppilas

Uusikylä (1994: 8-13) kirjoittaa lahjakkuuden käsitteen olevan haasteellinen. Joitakin ihmisen ominaisuuksia sekä ominaisuusyhdistelmiä nimitetään Uusikylän mukaan lahjakkuudeksi. Lahjakkuus on yhteiskunnallinen käsite, koska sekä aika että yhteiskunnallinen kehitys ovat määritelleet asiat ja ominaisuudet, jotka käsitetään lahjakkuudeksi. Sternberg (2004: xxiii-xxv) toteaa myös, ettei lahjakkuudelle ole yhtä selvää määritelmää. Yhtenäisen lahjakkuusmääritelmän syntyminen olisi Sternbergin mukaan ilahduttavaa, koska on vaarallista luokitella lapsia lahjakkaiksi tai ei-lahjakkaiksi ilman selvää lahjakkuuden määritelmää. Lahjakkuudella on useita muotoja. Lahjakkuus ei ole vain yksi asia, vaan sisältää sekä kognitiivisia että ei-kognitiivisia ominaisuuksia. Ympäristö on keskeisessä asemassa siinä, huomataanko lahjakkuuden esiintyminen. Nykyään lahjakkuus nähdään laajana ja monimutkaisena käsitteenä, joka on muutakin kuin pelkästään korkea älykkyysosamäärä (Laine 2010: 64). Lahjakkaat lapset ovat erityisiä luontaisine erityiskykyineen (Watters ja Diezmann 2003: 1).

Lahjakkuutta käsitteleviä Pro gradu-tutkielmia on kasvatustieteessä tehty useita Toivanen (2012) käsittelee Pro Gradu -tutkielmassaan matemaattista lahjakkuutta ja Laine (2012) on Pro Gradu tutkielmassaan tutkinut älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemuksia peruskoulussa saadusta tuesta. Laineen tutkimuksen mukaan opettajat eivät olleet tukeneet älyllisesti lahjakkaita lapsia riittävästi peruskoulussa ja lahjakkaat olisivat kaivanneet opettajalta enemmän tukea omaan koulunkäyntiinsä. Koski (2015) on Pro Gradu -tutkielmassaan tutkinut luokanopettajien käsityksiä lahjakkaista oppilaista ja lahjakkaiden opettamisesta. Tutkimuksen mukaan luokanopettajien lahjakkuusnäkemykset olivat moninaisia ja opettajan henkilökohtainen näkemys vaikutti lahjakkaan lapsen huomioimiseen. Lahjakkuutta on tutkittu, mutta aiempaa tutkimusta lahjakkuudesta juuri maantiedon opiskelussa ei löytynyt.

Gardenerin moniälykkyysteorian pohjalta Tirri (1997) tarkastelee, miten lahjakkaiden oppilaiden opetusta on eriytetty Suomessa ennen vuosituhannen vaihtumista. Gardnerin moniälykkyysteorian älykkyysten lajit ovat kielellinen älykkyys, matemaattis-looginen älykkyys, musikaalinen älykkyys, liikunnallinen älykkyys, tilallinen älykkyys, intrapsyykinen ja interpsyykinen älykkyys. Myöhemmin Gardner lisäsi älykkyysten lajiksi luonnon ymmärtämisen (Gardner 1999: 41–52). Tirrin (1997: 213, 220) mukaan

Suomessa kouluissa tuetaan akateemisesti lahjakkaita, kuten matemaattisesti ja kielellisesti lahjakkaita, sekä luovasti lahjakkaita, kuten musikaalisesti ja taiteellisesti lahjakkaita oppilaita. Tunnepitoinen lahjakkuus, kuten itsetuntemus tai sosiaalinen lahjakkuus tarvitsevat Tirrin mukaan lisää tukea suomalaisessa peruskoulussa.

Erityisesti Pohjoismaissa on Uusikylän (1994: 166) mukaan ollut vahva pelko lahjakkaiden erityisopetuksesta seuraamasta elitismistä. Lahjakkaat pystyvät nousemaan keskitason yläpuolelle ilman erityislahjakkaille suunnattua erityisopetustakin. Ajatellaan, että lahjakkaiden erityisopetuksessa oppilaat saavat perusteettomia etuoikeuksia. Erityisjärjestelyt älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa nähdään olevan ristiriidassa Suomen koulutuksellisen tasa-arvon kanssa (Lehtonen 1994: 7). Erityisjärjestelyt älykkäille oppilaille on nähty vielä 1990-luvulla turhana ja elitistisenä. Tavallisessa luokassa opettajan odotetaan kohtaavan erilaisten oppilaiden erilaiset tarpeet (VanTassel-Baska & Stambaugh 2010: 211). Moni opettaja tiedostaakin, että oppilaat tulevat monenlaisista taustoista ja he ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan eritasoisia monenlaisineen kiinnostuksen kohteineen ja kokemuksineen.

Suomessa erityisopetus on kohdistunut pelkästään tukemaan oppilaita, joilla on vaikeuksia oppimisessa (Lehtonen 1994: 7). Lahjakkaiden oppilaiden opiskelutarpeet on jätetty huomiotta. Suurin osa lahjakkaista oppilaista sopeutuu hyvin tavalliseen kouluopetukseen, mutta osaa oppilaista liian yksinkertaiset tehtävät turhauttavat. Tämä voi näkyä kiinnostuksen puutteena opetukseen sekä työrauhan häiritsemisenä luokassa. Muutaman lahjakkuuden tyyppin kohdalla peruskoulussa on harjoitettu opetuksellista eriyttämistä. Luokan opettaja on avainasemassa kaikkien, myös lahjakkaiden oppilaiden oppimisessa (Mulhern 2003: 115). Hyvin organisoidut ohjelmat lahjakkaille oppilaille julkisissa kouluissa voivat hyödyttää sekä oppilaita että opettajia. Resursseja tulisi käyttää rikastuttamaan luokkahuoneohjelmia. Näin opettaja pystyy luomaan paremman ohjelman kaikille oppilaille. Lehtosen (1994: 10, 29) mukaan lahjakkaiden oppilaiden erityisopetuksen avulla oppilaiden motivaatiota ja mielenkiintoa kouluopetusta kohtaan voidaan lisätä. Hänen mukaansa lahjakkaat oppilaat tarvitsevat opettajan, joka huomioi ja kannustaa oppilaita kehittämään osaamistaan koulutyöskentelyssä.

Lehtonen (1994 1994: 24–25) kirjoittaa lahjakkuuden tunnistamisen olevan vaikeaa kaikille kasvattajille. Opettajien lisäkoulutus auttaa hänen mukaansa lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisessa ja monipuolisen lahjakkuuskäsitteen ymmärtämisessä. Lehtonen ennustaa yksilöllisemmän opetuksen, missä erilaisten yksilöiden yksilöllisiä tarpeita huomioidaan, yleistyvän. Erikoistumismahdollisuudet voivat Watters ja Diezmann (2003: 6) mukaan luoda pohjan akateemisesti lahjakkaiden tunnistamiselle, palvelemiselle, ja huolehtemiselle. Erikoistumista voi tapahtua sekä luokkatasolla että koulutasolla.

Laineen (2010: 65–66, 69, 73) mukaan Suomessa käydystä julkisesta keskustelusta koskien lahjakkuutta ja lahjakkaita lapsia Helsingin sanomissa ja Opettaja-lehdessä vuosien 1992–2007 välisenä aikana. Julkisessa keskustelussa Suomessa lahjakkuus nähdään moninaisena ja lahjakas voi olla eri tavoin. Lahjakkuutta ei nähdä annettuna ominaisuutena vaan tärkeänä nähdään lahjakkuuden kehittäminen, joka vaatii motivaatiota, harjoittelua sekä tukea ympäristöstä. Julkisessa keskustelussa lahjakkaat lapset nähtiin moninaisena joukkona, joiden oppimista voidaan pitää nopeana ja helppona. Julkisessa keskustelussa Laineen mukaan nähdään lahjakkuuden kehitykseen vaikuttavan ympäristön myötävaikutus sekä yksilön myötävaikutus. Hänen mukaansa lisää keskustelua tarvitaan lahjakkuuden osa-alueista sekä kuinka lahjakkuus ilmenee näillä osa-alueilla. Esimerkiksi keskustelua sosiaalisesta lahjakkuudesta kaivataan Laineen mukaan lisää. Lahjakkuus on luonteenomaista ja lahjakkuutta esiintyy erityisillä lapsilla (Watters & Diezmann 2003: 1). Älykkyys ei jakaudu tasan, mutta hoivaavassa ympäristössä älykkyys lisääntyy. Lahjakkaat oppilaat eivät välttämättä ole oppilaita, jotka suoriutuvat kokeista loistavasti tai loistavat muistettavalla tiedolla.

Laaja käsitys lahjakkuudesta ja lahjakkaita lapsista herättää Laineen (2010: 73, 74) mukaan kysymyksen, kuinka lahjakkaita lapsia voidaan koulussa tunnistaa ja huomioida oppitunneilla. Näkemykset, että kaikki lapset ovat lahjakkaita ja että lahjakkaat pärjäävät ilman apua, ovat julkisessa keskustelussa vallalla olevia väärinkäsityksiä, jotka Laineen mukaan vaativat korjausta. Yleistys, että kaikilla oppilailta on lahjoja voi johtaa tilanteeseen, jossa lahjakkaiden mahdollisuudet löytää ja osoittaa heidän koko potentiaalinsa kielletään (Watters & Diezmann 2003: 1). Suomessa lahjakkuuden opetuksen kehittämisessä tulisi huomioida sekä lahjakkuuskäsitykset että lahjakkaiden

lasten tunnistaminen (Laine 2010: 74). Esimerkiksi opettajankoulutuksessa tulisi Laineen mukaan huomioida virheelliset käsitykset lahjakkuudesta sekä vajavaiset tiedot lahjakkaista oppilaista.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa ei ole mainintaa lahjakkuudesta tai lahjakkaiden opetuksesta (POPS 2004). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa lahjakkuudesta tai erityislahjakkuudesta kirjoitetaan yhteensä neljässä kohdassa (POPS 2014: 38, 39, 288, 341). Lahjakkuuden kehittymistä voidaan opetussuunnitelman mukaan tukea esimerkiksi vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun avulla tai etäyhteyksin (POPS 2014: 38–39).

7 Aineisto ja menetelmät

Tässä tutkimuksessa aineiston muodostivat yläkoulujen maantiedon opettajien yksilöhaastattelut. Haastatteluun osallistui yhteensä 10 yläkoulun maantiedon opettajaa, joista puolet olivat naisia ja puolet miehiä. Aineisto esitellään taulukossa 2. Naisten keski-ikä oli 46 vuotta ja he olivat opettaneet maantietoa yläkoulussa keskimäärin 17 vuotta. Haastatteluun osallistuneiden miesten keski-ikä oli 52 vuotta ja heillä maantiedon opetuskokemusta yläkoulussa oli keskimäärin 24 vuotta. 2000-luvulla valmistuneita opettajia oli neljä, 1990-luvulla valmistuneita oli kaksi ja 1980-luvulla valmistuneita neljä. Biologia on yleisin toinen opetettava aine tutkimukseen osallistuneilla opettajilla, sillä kahdeksan haastateltavaa opetti myös biologiaa. Kolmella opettajalla oli opiskeltuna erityispedagogiikan perusopinnot. Yksi opettaja oli lukenut lisäksi psykologian ja sosiologian perusopinnot. Tarkempia tietoja haastateltavista on liitteessä 1.

Yksilöhaastattelut toteutettiin helmi-maaliskuun aikana kevättalvella 2016. Seitsemän haastattelua toteutettiin kasvotusten haastateltavien työpaikoilla, kaksi vuoropuheluna Skypeä välityksellä ja yksi haastateltavan kotona. Kaikissa haastatteluissa tunnelma oli avoin ja haastateltavat olivat valmiita vastamaan kysymyksiin. Tutkimuksen aihe oli kerrottu etukäteen. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Ennen varsinaisia haastatteluja tehtiin kaksi esihaastattelua, joiden avulla haastattelukysymyksiä muokattiin ja hiottiin.

Taulukko 2. Aineiston esittely.

Haastateltavat	Yhteensä 10
Ikä	Keski-ikä 48,7 vuotta Vanhin: 63 vuotta Nuorin: 39 vuotta
Kokemus yläkoulun maantiedon opetuksesta	Keskiarvo 20,7 vuotta Mediaani: 20,5 vuotta Eniten kokemusta: 30 vuotta Vähiten kokemusta: 4 vuotta
Naiset	5 Keski-ikä: 45,6 vuotta Kokemusta: 17,4 vuotta
Miehet	5 Keski-ikä: 51,8 vuotta Kokemusta: 24 vuotta
Haastattelun kesto	Keskiarvo 41 minuuttia Pisin haastattelu: 63 minuuttia Lyhin haastattelu: 29 minuuttia

Puolistrukturoidussa haastattelussa esitetyt kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat ja he saavat vastata kysymyksiin avoimesti (Eskola & Suoranta 2001: 86). Näin ollen osa haastattelun näkökulmista on jo valmiiksi päätetty (Hirsjärvi & Hurme 2001: 47). Aineiston keruussa on käytetty lumipallo-otantaa. Lumipallo-otannassa yksi tai useampi avainhenkilö ohjaa aineiston kerääjän uuden tiedonantajan luokse (Tuomi & Sarajärvi 2013: 86, Hirsjärvi & Hurme 2001: 59–60). Lumipallo-otannan etu on se, että menetelmän avulla saadaan yhteys tutkimuksen kannalta keskeisiin henkilöihin (Hirsjärvi & Hurme 2001: 60). Avainhenkilöitä tässä tutkimuksessa oli kolme ja heidän kauttaan löysin haastateltavat tähän tutkimukseen. Lumipallo-otanta oli erittäin toimiva aineistonkeruumenetelmä tässä tutkimuksessa. Lumipallo-otannan avulla voidaan saada aineistoa vaikeasti tavoitettavissa olevasta ryhmästä (Handcock & Gile 2011: 3). Useampi haastateltava mainitsi, että heidän sähköposteihinsa tulee jatkuvasti viestejä, joissa heitä pyydetään osallistumaan tutkimukseen. Lumipallo-otannan avulla saadaan harkinnanvarainen näyte (Hirsjärvi & Hurme 2001: 58–59).

Yksilöhaastattelussa haastattelija ohjaa ja säätelee vuorovaikutustilannetta sekä kahden osapuolen välinen vuorovaikutus on hierarkkinen (Pietilä 2010: 215). Haastattelun muoto määräytyy pitkälti haastattelijan kysymysten mukaan ja haastattelutapa vaikuttaa myös haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutukseen. Yksilöhaastattelussa keskitytään

yleensä haastateltavan henkilökohtaisiin ajatuksiin, käsityksiin ja mielipiteisiin haastattelun aiheena olevista asioista. Tässä tutkimuksessa yksilöhaastattelut ovat perusteltuja. Haastateltavilta kysyttiin esimerkiksi heidän käsityksiään kyvyistään tunnistaa erialaisia oppilaita sekä heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään inkluusiosta. Nämä voidaan laskea kuuluvan jokaisen henkilökohtaisiksi asioiksi. Jos haastatteluissa olisi kysytty pelkästään, miten eri tavoin ja menetelmin haastateltavat ovat tukeneet erilaisia oppilaita, olisi aineisto voitu mahdollisesti kerätä myös ryhmähaastatteluilla.

Tutkimushaastattelussa haastattelija ja haastateltavat rakentavat itsellensä kysyjän ja vastaajan roolit (Ruusuvuori 2010: 269–270, 294). Roolit kestävät samoina haastattelutilanteen ajan. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa osapuolet tulkitsevat toistensa puhetta, katseita, reaktioita, ilmeitä ja eleitä. Tulkinta tapahtuu jokaisen yksilön omista lähtökohdista, joiden pohjalta reagoidaan keskustelukumppanin viesteihin. Haastattelutilanne, jossa tavoitteena on haastattelun toteuttaminen, on institutionaalinen vuorovaikutustilanne. Institutionaaliossa vuorovaikutustilanteessa valta ja kontrolli määräytyvät ennalta määrätyllä tavalla. Esimerkki toisesta institutionaaliossa vuorovaikutustilanteesta on lääkärin ja potilaan välinen vuorovaikutustilanne, jossa lääkäriellä on enemmän valtaa ja hän myös ohjaa tilannetta. Institutionaalioset normit ovat mukana haastattelutilanteessa mutta haastattelutilanteen luonne määräytyy kuitenkin osallistujien toiminnan kautta.

Jokainen haastattelu eteni pitkälti haastattelurungon mukaan (liite 2). Ensin haastateltavien taustoja kartoitettiin. Taustamuuttujien jälkeen siirryttiin käsittelemään tukea tarvitsevia oppilaita. Kussakin haastattelussa kerrattiin tämän tutkimuksen mukainen tukea tarvitsevan oppilaan määritelmä. Näin kaikki haastateltavat käsittelevät tukea tarvitseviin oppilaisiin liittyviä asioita samanlaisen määritelmän pohjalta. Seuraavassa kysymysosiossa haastateltavia pyydettiin määrittelemään heidän mielestään maantiedossa lahjakas oppilas sekä vastaamaan muihin maantiedossa lahjakkaita oppilaita käsitteleviin kysymyksiin (liite 2). Opettajien valmiuksia käsittelevä kysymysosio oli haastatteluissa selvästi nopeimmin läpikäyty osio. Inklusio oli viimeinen haastattelun aihepiiri. Haastattelun lopuksi haastateltavat saivat kertoa, jos heillä oli haastattelun aiheista vielä sanottavaa.

7.1 Sisällönanalyysi

Monipuolinen sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2013: 91). Laadullista aineistoa analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin. Aineiston analyysimenetelmänä on käytetty sekä sisällönanalyysiä että sisällön erittelyä. Sisällönanalyysissä Tuomen ja Sarajärven (2013: 106) mukaan aineistoa kuvataan sanallisesti ja sisällön erittelyssä kvantitatiivisesti. Sanallisesti tutkimuksessa kuvataan haastateltavien kokemuksia ja näkemyksiä. Sisällön erittelyä käytetään laajasti analyysimenetelmänä koko aineiston läpi. Teemoittamalla aineistoa ryhmitellään aihepiireittäin (Tuomi & Sarajärvi 2013: 93). Teemoja ovat useamman haastateltavan mainitsevat asiat sekä haastattelun jo valmiit teemat (Hirsjärvi & Hurme 2001: 173). Luokittelussa aineisto järjestetään luokkien avulla ja näitä luokkia voidaan laskea (Tuomi & Sarajärvi 2013: 93). Molempia menetelmiä on hyödynnetty tutkimuksessa. Kuten myös tässä tutkimuksessa, Hirsjärvi & Hurme (2001: 173) kirjoittavat haastatteluaineistosta nousevan usein lähtöteemojen lisäksi muita teemoja, jotka ovat mielenkiintoisia. Tämän tutkimuksen aineistosta esiin nousseita uusia teemoja käsitellään tuloksissa.

Aineiston analyysissä haastateltavien vastauksia luokiteltiin ja teemoiteltiin. Kysymyksen ”Tunnistatko luokassa maantiedon opiskelussa ylimääräistä tukea tarvitsevan oppilaan?” vastauksien luokat olivat; kyllä tunnistan, en tunnista ja ehkä joskus saatan tunnistaa. Mitä hyötyä ja mitä haittaa inklusiosta maantiedon opetuksessa on erityiselle oppijoille? Kysymyksen vastauksissa nousi esille erilaisia teemoja, esimerkiksi työrauhan häirintä, erilaisuuden oppiminen sekä oppilaiden keskinäinen kannustus.

8 Tulokset

8.1 Maantiedossa tukea tarvitseva oppilas

8.1.1 Opettajien kokemukset tukea tarvitsevistä oppilaista

Tutkimukseen osallistuneiden maantiedon opettajien käsitykset ja kokemukset tukea tarvitsevistä oppilaista olivat enimmäkseen samankaltaisia. Kahdeksan maantiedon opettajaa totesi olevansa tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa tekemisissä "jatkuvasti", "päivittäin" tai "koko ajan". Yksi opettaja totesi olevansa tekemisissä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa joka vuosi. Yksi opettaja totesi maantiedossa tukea tarvitsevia oppilaita olevan aika vähän. Seuraavat haastattelussa esiin tulleet asiat kiteyttävät opettajien käsitystä tukea tarvitsevien oppilaiden määrästä.

H8: Lähes jatkuvasti, että joka vuosi, lähes joka vuosiluokassa niitä on, vois sanoa että aina. Aina jonkinlaisia haasteita löytyy oppilailta.

H1: Jatkuvasti, joka vuosi, päivittäin.

H7: Onhan niitä nyt jatkuvasti, eritasoisia, täytyy varmaan aina silleen, tuo eriyttämien on arkipäivää.

Yksi opettaja mainitsi tukea tarvitsevien oppilaiden määrän vaihtelevan suuresti kouluvuoden aikana. Jaksosysteemin seurauksena toisissa jaksoissa tukea tarvitsevia oppilaita on enemmän tai vähemmän kuin toisissa jaksoissa. Näin opettajan tuen antamisen määrä vaihtelee kouluvuoden aikana. Kaksi maantiedon opettajaa kertoivat, että heillä tuntuu olevan enemmän ylimääräistä tukea tarvitsevia oppilaita opetuksessaan kuin kolmiportaiseen tukeen kirjattuja oppilaita on koulussa. Opettajan mukaan on paljon oppilaita, jotka tarvitsivat tukea, mutta heillä ei ole päätöstä tuen saamiseksi.

H4: Jos nyt puhutaan tukea tarvitsevistä oppilaista, niin niitä on enemmän. Mutta jos puhutaan nyt niistä, jotka on virrallisesti kirjattu sinne tukiin, niin niitä varmaan on joka luokassa, ainakin yksi voi sanoa.

H9: Ei joka ryhmässä välttämättä ole. Ja sitten se että, onko vielä annettu portaita? Joskus on niin, että on oppilaita, jotka ihan selvästi tarvitsee tukea, mutta joille ei vielä mitään tehostetun tuen päätöstä ole tehty. Niin se on aika tavallista. Jotka ihan selvästi hyötyisivät siitä päätöksestä.

H9: Mutta koulut on erilaisia ja oppiaineisiin suhtaudutaan selvästi eritavalla, esim. matematiikassa tai äidinkiessä tehdään paljon helpommin tehostetun tuen päätöksiä kuin sitten reaaliaineissa. Niin sitten

ne viitosen oppilaat vain hengaa siellä ilman mitään päätöksiä vaikka selvästi oppiminen on tosi vaikeaa.

Haastateltavan sanoista käy ilmi, että hänen kokemuksensa mukaan oppilas saa helpommin päätöksen tuesta oppiaineesta riippuen. Tätä aihetta on käsitelty myöhemmin luvussa 8.5.

H10: Paljon ja viime vuosina vielä enemmän. Näyttää, että lisääntyvät entisestään.

Useampi opettaja koki, että kolmiportaisen tuen myötä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on lisääntynyt. Toisaalta yksi opettajista koki kolmiportaisen tuen myös vähentäneen tukea tarvitsevien oppilaiden määrää. Hänen mukaansa vielä silloin, kun oppilaille tehtiin henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelma eli HOJKS, se oli voimassa lähes automaattisesti kaikissa reaaliaineissa ja siten maantiedon opetuksessa oli enemmän tuen piirissä olevia oppilaita. Eroten HOJKS:sta kolmiportaisessa tuessa tuki mietitään jokaisen oppiaineen kohdalla erikseen.

Haastateltavat ovat työssään kohdanneet erilaisia tukea tarvitsevia oppilaita (taulukko 3). Kokemusta maantiedon opiskelussa tukea tarvitsevistä oppilaista haastateltavilla oli paljon, 61 mainintaa. Keskimäärin yhdellä opettajalla on näin ollen kuusi kertomusta tukea tarvitsevasta oppilaasta. Kaikki haastatteluun osallistuneet maantiedon opettajat olivat olleet tekemisissä sellaisen oppilaan kanssa, joka tarvitsi tukea kartan opiskelussa. Karttatehtävät ovat sidoksissa visuaaliseen hahmottamiseen ja kahdeksan haastateltavaa mainitsi olleen tekemisissä sellaisen oppilaan kanssa, jolla on hahmotusvaikeuksia. Tuen tarve karttatehtäviin tai hahmotusvaikeuksiin nousivat tutkimuksessa yleisimmiksi tuen tarpeen kohteiksi yläkoulun maantiedon opiskelussa.

Taulukko 3. Tuen tarpeet maantiedon opetuksessa.

Tuen tarve tai vaikeus	Mainintojen määrä
Karttatehtävät	10
Hahmottamisen ongelmia	8
Oppimisvaikeudet	7
Koordinaatiston ymmärtäminen	5
Ilmiöiden ymmärtäminen	4
Keskittyminen	4
Suomi toisena kielenä	4
Koetilanne	4
Motivaatiopula	3
Diagnoosi	3
Käyttäytyminen	3
Fyysinen vamma	3
Matemaattiset vaikeudet	2
Motoriset vaikeudet	1
Yhteensä	61

Seitsemän haastateltavaa mainitsi oppimisvaikeudet. Oppimisvaikeuksilla haastateltavat tarkoittivat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta. Moni haastateltava totesi maantiedon olevan vahvasti sidoksissa kieleen ja siksi maantiedon opiskelussa lukemisen vaikeus ja lukemisen ymmärtämisen vaikeudet näkyvät. Neljä haastateltavaa mainitsi maahanmuuttajaoppilaiden, joilla suomi on toisena kielenä, tarvitsevan tukea maantiedon opiskelussa juuri kielen takia. Tukea oppilaat ovat maantiedon opiskelussa tarvinneet myös ilmiöiden ymmärtämiseen.

Koordinaattitehtävät ovat maantiedon opiskelussa tyypillisiä tehtäviä. Puolet haastateltavista olivat olleet tekemisissä koordinaattitehtävissä apua tarvitsevien oppilaiden kanssa. Kartat ja koordinaatistot ovat erityisesti maantieteelle tyypillisiä oppikokonaisuuksia ja asiasisältöjä, joihin oppilaat tarvitsevat tukea. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa tuen tarve on huomioitu ja opetussuunnitelmassa mainitaan erikseen maantiedon opiskelussa oppilaiden tarvitsevan tukea hahmottamista vaativissa tehtävissä (POPS 2014: 386).

H3: Kartan hahmottamisen häiriöt löytyy karttatehtävissä helposti. Sitten toisaalta, jos on semmoisia tehtäviä, joissa pitää lukea joku teksti ja

keskustella siitä parin kanssa tai etsiä avain käsitteisiin määritelmiä, niin silloin tulee myös sisällön ymmärtämisen ongelmat myös aika nopeasti esille.

H2: Tietenkin sen aika pian huomaa tämmöisistä karttatehtävistä. Jos alkaa tekemään jotain karttatehtävää ja se ei ala sujumaan ollenkaan, niin se on lähinnä se mihin kiinnittää huomiota.

H10: Useimmiten tulee ehkä kuitenkin vastaan se lukeminen. Että siinä lukemisessa on jotakin häikkää. Kuitenkin on oppiaine, jossa lukemalla aika pitkälle pärjää, että siinä on jotain. Lukee joo sinäänsä sujuvasti joo, mutta ei ymmärrä lukemaansa.

Vaikeudet keskittymisessä, motivaatiopula ja käyttäytymisen ongelmat ovat myös haastateltavien mainitsemia tuentarpeen kohteita, joita heidän oppilaillaan on ollut. Maantiedon opetuksessa on myös ollut oppilaita, joilla on jokin diagnoosi, kuten esimerkiksi ADHD tai sitten fyysinen vamma kuten näkövamma. He ovat myös tarvinneet tukea maantiedon opiskelussa.

8.1.2 Tukea tarvitsevan oppilaan tunnistaminen

Yhdeksän opettajaa kymmenestä kertoi tunnistavansa tukea tarvitsevan oppilaan maantiedon opiskelussa. Yhdeksästä viisi opettajaa kertoi ehdottomasti tunnistavansa tukea tarvitsevan oppilaan maantiedon opiskelussa ja neljä opettajaa kertoivat tukea tarvitsevan oppilaan tunnistamisen tapahtuvan aika helposti. Kaikki viisi haastateltavaa, jotka aluksi mainitsivat ehdottomasti tunnistavansa tukea tarvitsevan oppilaan, totesivat myös, että oppilaan tuen tarve voi kuitenkin jäädä tunnistamatta. Yksi opettaja kertoi tunnistamisen olevan aina vaikeaa. Tämä opettaja lisäsi kuitenkin samaan lauseeseen vihjailevasti, että tapoja tukea tarvitsevan oppilaan tunnistamiseen kuitenkin on.

H1: Aina on vaikeuksia tunnistaa, mutta tokihan sitä nyt on jo oppinut kaikenlaista.

Yksi haastateltava toi haastattelussa esiin, että aina ei voi tietää, häiritseekö oppilaan oppimista laiskuus vai vaikeus oppia. Toinen opettaja toteaa turhautumisen helppoihin asioihin aiheuttavan häiriökäyttäytymistä ja näin näyttäytyvän tuen tarpeena. Tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamisessa yksi haastateltava puhuu kuudennesta aistista, jonka avulla hän tunnistaa maantiedossa tukea tarvitsevia oppilaita. Kaksi opettajaa

puhuu silmästä, joka kehittyy ajan myötä tunnistamaan tukea tarvitsevia oppilaita. Vaikuttaa siltä, että kaikki haastateltavat eivät ole varmoja, miten he tunnistavat tukea tarvitsevia oppilaita, he vain tunnistavat, ainakin osan.

Viisi opettajaa kertoi tunnistamisen vievän aikaa. Neljä opettajaa mainitsi viimeistään kurssikokeiden paljastavan maantiedossa tukea tarvitsevan oppilaan. Useiden oppituntien jälkeen oppilaan tuen tarve on heidän mukaansa mahdollista tunnistaa. Seitsemännellä luokalla oppilaat ovat yläkoulunopettajille uusia, jolloin tuen tunnistaminen on haastateltavien mielestä haastavinta.

H2: Mutta kun maantietoa ja biologiaa on seiskan alussa vain yhdet kurssit per lukuvuosi niin sen seitsemän viikkoa mitä sen oppilaan näkee. Niin alussa on hyvin vaikea aluksi tunnistaa- -mutta kyllä se helposti menee siten, että jos seiskalla on yksi jakso, niin sitten sen jakson lopussa huomaa, että tässä asiassa tää olisi tarvinnut enemmänkin tukea. Sitten kasilla voi auttaa jos tukea tarvii enemmän.

H8: Siinä menee pikkuisen aikaa, että jos on semmoinen hiljainen, niin se on vähän hankalempi kattoo, mutta kyllä siihen silmä harjaantuu hyvin äkkiä. Että kun tulee uus ryhmä niin huomaa, että tässä on jotain.

Yläkoulun opettajat saavat nykyisin tietoja alakoulusta yläkouluun siirtyvien oppilaiden aiemmista tukitoimista. Tietojen siirtymisissä näyttää kuitenkin olevan koulukohtaisia eroja. Myös opettajat suhtautuivat alakoulusta saatuihin tietoihin eri tavoin. Viisi opettajaa pitää tietoja oppilaiden aiemmista tukitarpeista tärkeinä. Yksi opettaja mainitsi, että hän haluaa aloittaa jokaisen oppilaan kanssa puhtaalta pöydältä, eikä siksi halua tietää ovatko oppilaat aiemmin tarvinneet opiskeluunsa tukea ja mihin tukea on tarvittu. Yksi opettaja myös mainitsi, että suuret tukitoimet alakoulussa ei välttämättä tarkoita suuria tukitoimia yläkoulussa. Jos orastaviin hankaluuksiin on annettu tukea aikaisessa vaiheessa, suurempia ongelmia ei välttämättä ole ehtinyt syntyä. Seitsemän haastateltavaa mainitsi alakoulusta saadun tiedon olevan yksi apuväline tunnistaa tukea tarvitseva oppilas maantiedon opiskelussa.

Tukea tarvitseva oppilas tunnistetaan tutkimukseen osallistuneiden maantiedon opettajien mukaan ennen kaikkea tehtävien tekemisen kautta. Taulukossa 4 on listattu haastateltavien mainitsemat maantiedossa tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistuskeinot.

Taulukko 4. Opettajien tapoja tunnistaa maantiedossa tukea tarvitseva oppilas.

Tunnistuskeinot	Mainintojen lukumäärä
Tehtävät	8
Erityisopettaja ja aiempi tieto	3
Hahmotushäiriöt	2
Koemenestys	2
”kärryiltä tippuminen”	2
Kuudes aisti	2
Tarkkailu	2
Maahanmuuttajatausta	1
Vaikeus ilmiöiden ymmärryksessä	1
Monipuolinen seulonta	1
Oppilaat kertovat tai näyttävät	1
Yhteensä	25

Haastateltavien mainintojen pohjalta tunnistuskeinot voidaan karkeasti jakaa kolmeen ryhmään (taulukko 5); tunnistamiseen tehtävien avulla (13 mainintaa), tunnistamiseen vuorovaikutustilanteessa (8 mainintaa) ja esitietoon perustuvaan tunnistamiseen (4 mainintaa).

Taulukko 5. Maantiedon opettajien tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistuskeinot jaettuna kolmeen ryhmään tunnistustapaan ja tilanteeseen pohjautuen.

Tunnistus tehtävien avulla	Tunnistus vuorovaikutuksessa	Esitieto
Tehtävät	”kärryiltä tippuminen”	Erityisopettaja ja aiempi tieto
Hahmotushäiriöt	Tarkkailu	Maahanmuuttajatausta
Koemenestys	Kuudes aisti	
Vaikeus ilmiöiden ymmärryksessä	Monipuolinen seulonta	
	Oppilaat kertovat tai näyttävät	
13 mainintaa	8 mainintaa	4 mainintaa

Seuraava haastateltavan sitaatti paljastaa erilaisten tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamiseen käytettävät monipuoliset keinot. Tunnistamismenetelmiä voidaan käyttää sekä yhdessä että erikseen.

H6: No oppilas joka niinku tippuu kärryiltä. Ei osaa alottaa tehtäviä, ei osaa oikein vastata kysymyksiin tai ymmärtää ne väärin. Ja mansahan on oppiaine, joka on hyvin paljon sidoksissa kieleen, että se näkyy paljon sillä puolella, että ei saa otetta sitten siitä tekstistä ja kirjallisista tehtävistä.

Yleensä oppilaat myös sen jollakin tavalla näyttävät tai kertovat, etteivät esimerkiksi näe taululle taikka eivät ymmärrä jotain karttatehtävää tai ei tiedä, mitä pitää tehdä, niin aika usein he sen jollakin tavalla viestivät. Mutta aika monet näistä, jotka ovat tulleet kesken koulunkäynnin ja heidän taustansa on erilainen kuin muiden oppilaiden, niin he joskus haluavat myös piilotella sitä osaamistaan, että se ei välttämättä aina oo helppoa. Että voi tavallaan antaa vähän vääränlaisen kuvan. Että sitten kun se koe on ollut niin vasta hoksaa, että hyvänen aika eihän tällä oo mennyt mitään jakeluun tästä asiasta.

8.1.3 Tukea tarvitsevan oppilaan huomioiminen

Taulukossa 6 on lista erilaisista tukimenetelmistä, joilla haastateltavat ovat tukeneet oppilaita maantiedon opiskelussa. Erilaiset vaikeudet vaativat erilaisia tukitoimia ja haastateltavilla on käytössä tukimenetelmiä monipuolisesti. Suosituimmat keinot huomioida tukea tarvitseva oppilas maantiedon opetuksessa olivat eriytetyt tehtävät, tukiopetus ja monipuoliset opetusmenetelmät ja työtavat.

Taulukko 6. Oppilaan tukemisen muodot maantiedon tunnilla.

Tukemisen muodot	Mainintojen lukumäärä
Eriytetyt tehtävät	6
Tukiopetus	5
Monipuoliset opetusmenetelmät ja työtavat	5
Istumajärjestys	3
Avustajan käyttö	3
Luokassa auttaminen	3
Ryhmätyöt/projektit/parityöt	3
Työrauha	2
Yksilön motivointi	2
Kannustus	2
Oleellisen asian rajaaminen ja korostus	2
Erilaiset näyttömahdollisuudet	2
Materiaalin toimitus etukäteen	1
Kertaus	1
Puhuminen selkokielellä	1
Ohjaaminen erityisopettajalle	1
Valmiiden muistiinpanojen antaminen	1
Erityisopettaja luokassa	1
Antaa oppilaan tehdä yksin	1
Opettajan apu tavaroiden valvonnassa	1
Kurssin suunnittelussa huomioitu	1
Mainintojen määrät yhteensä 42	42

Taulukossa 7 on karkeasti jaettu neljään kategoriaan maantiedon opettajien käyttämät tukitoimet; yksityinen opetus ja tehtävät, yleisopetus ja tehtävät, ympäristö ja ulkopuolinen apu. Eniten mainintoja saivat tukimenetelmät, jotka voidaan laskea kuuluvan tukea tarvitsevan oppilaan henkilökohtaiseen opetukseen ja tehtäviin kuten eriytetyt tehtävät tai yksilön kannustus. Nämä tukitavat ovat oppilaskohtaisia. Yleisopetuksessa tukea tarvitsevat on otettu huomioon jo kurssia suunniteltaessa ja oppitunnilla erilaiset opetusmenetelmät ja työtavat tukevat erilaisia oppijoita, näin ollen myös maantiedossa tukea tarvitsevia oppilaita. Projekteissa yhden haastateltavan mukaan oppilaat eriyttävät itse itseään.

H3: Eli yritän mahdollisimman paljon eriyttää ja käyttää erilaisia opetusmenetelmiä, mutta kun se inklusion on niin pitkällä niin oikeastaan mitä enemmän ne tekee projekteja tai omien mielenkiinnonkohteiden mukaan lähtee työstämään, niin silloin ne eriyttää ite ittensä aika hyvin.

Taulukko 7. Jako tavoista huomioida maantiedossa tukea tarvitseva oppilas maantiedon opetuksessa.

Yksilöllinen opetus ja yksilölliset tehtävät	Yhteinen opetus ja yhteiset tehtävät monipuoliset opetusmenetelmät ja
Eriytetyt tehtävät Tukiopetus Luokassa auttaminen Yksilön motivointi Yksilön kannustus Oleellisen asian rajaaminen ja korostus Erilaiset näyttömahdollisuudet Materiaalin toimitus etukäteen Valmiiden muistiinpanojen antaminen Antaa oppilaan tehdä yksin, jos oppilas niin haluaa Opettajan apu tavaroiden valvonnassa 26	Työtavat Ryhmätyöt/projektit/parityöt Kertaus Puhuminen selkokielellä Kurssin suunnittelussa huomioitu 11
Ympäristö Istumajärjestys Työrauha 5	Ulkopuolinen apu Avustajan käyttö Ohjaaminen erityisopettajalle Erityisopettaja luokassa 5

Joka tapauksessa haastateltavilla oli laaja kirjo menetelmiä ja toimia, joilla he huomioivat maantiedossa tukea tarvitsevia oppilaita. Kuusi opettajaa käytti opetuksessaan eriytettyjä

tehtäviä. Esimerkiksi oppilas, jolla on hahmotusvaikeuksia, saa erilaisen kartan kuin muu luokka ja hänen kartassaan voivat esimerkiksi korostua valtioiden rajat, jos hänelle tavallisten karttojen valtioiden rajojen hahmottaminen on vaikeaa. Erilaisia opetusmenetelmiä ja monipuolisia työtapoja käytti puolet haastateltavista. Monipuolisten opetusmenetelmien ja työtapojen kautta opettajat pyrkivät huomioimaan erilaiset oppijat ja samalla antamaan jokaiselle jotakin. Puolet haastateltavista olivat myös antaneet tukea tarvitseville oppilailleen tukiovetusta. Oppimista tukevassa ympäristössä on työrauha ja maantiedossa tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseen voidaan saada myös ulkopuolista apua. Kuitenkin useampi opettaja mainitsi, että koulun resurssit eivät aina riitä ulkopuoliseen tukeen maantiedon opetuksessa. Ylimääräistä avustajaa oli hyödyntänyt kolme haastateltavaa. Maantiedon tunnille avustajan saaminen oli haastateltavien mukaan kuitenkin harvinaista.

H1: Että yksi opettaja siellä on ja avustajia ei yläkoululla juuri ole.

#: Okei.

H: Niihin ei oo varaa. Ja ne ovat sitten siellä äidinkielen ja matematiikan opetuksessa.

#: Joo, että niitä ei riitä sinne maantiedon opetukseen?

H: Ei, ei riitä. Se on kerran vuodessa semmonen piipahdus.

Kolme haastateltavaa tuki oppilaitaan istumajärjestyksen kautta. Istumajärjestys mahdollisti rauhaa tarvitsevan oppilaan sijoittamisen rauhallisempaan tilaan tai huonommin näkevän oppilaan lähemmäs taulua. Istumajärjestyksen avulla voidaan myös parantaa työrauhaa ja työrauhan avulla voidaan tukea kaikkien oppilaiden oppimista. Työrauhan tukea tarvitsevien oppilaiden huomioimisen menetelmänä mainitsi kaksi haastateltavaa. Kolme haastateltavaa mainitsi auttavansa tukea tarvitsevia oppilaita oppitunnin aikana esimerkiksi henkilökohtaisella ohjauksella tai neuvonnalla.

Sekä yritys motivoida yksilöä että kannustaminen saivat haastateltavilta kaksi mainintaa. Kaksi haastateltavaa mainitsi huomioimismenetelminä erilaiset näyttötavat. Esimerkiksi koetilannepelkoinen oppilas voi tehdä kokeensa suullisesti perinteisen kirjoituskokeen sijaan tai kurssin voi suorittaa itsenäisen projektin kautta. Kaksi haastateltavaa tuki oppilaitaan karsimalla ylimääräistä työtä sekä korostamalla oleellista tietoa. Tällainen menetelmä auttaa oppilaita, jotka menevät hämilleen suuresta tiedon määrästä

H9: Sitä me ollaan tehty muiden reaaliaineiden opettajien kanssa, että kun me kirjoitetaan muistiinpanoja, niin kirjoitetaan tärkeimmät asiat niistä kappaleista. Niin me esimerkiksi sanotaan, että älä lue kokeeseen kirjaa olenkaan, että sää pärjät siinä kokeessa hyvin pitkälle jo pelkillä muistiinpanoilla. Että sekin on erityttämistä, että karsitaan sitä turhaa lavean tekstin lukemista ja sanotaan että keskityt näihin.

H7: Ja sitten sillä lailla vielä, että on enemmässä määrin oppilaita, joille tuo perinteinen koe ei passaa. On pidetty suullisia kokeita tai sitten muulla tavalla mahdollistettu se näyttö. Jollakin se saattaa olla tutkielman teko.

Haastateltavilla oli omassa opetuksessaan selvästi erilaisia painotuksia, kuinka he tukevat maantiedossa tukea tarvitsevia oppilaita. Osalla opettajista oli omaa eriytettyä materiaalia ja yksi opettaja käytti opetuksessaan opintopolkuja sekä eriasteisia tehtäviä, joiden mukaan oppilaat voivat vaikuttaa kuinka korkealle pyrkivät. Toisilla opettajilla taas ei ollut paljonkaan eriyttävää materiaalia, vaan he motivoivat, kannustivat ja ohjasivat tukea tarvitsevia oppilaita henkilökohtaisen keskustelun kautta. Joka tapauksessa maantiedossa tukea tarvitsevan oppilaan huomioiminen vie aikaa ja on tärkeää, että opettajalla on antaa aikaa tukea tarvitseville.

H4: Mää yritän auttaa häntä siellä luokassa, yritän löytää sellaisia tehtäviä, jotka voisivat olla hänelle passeleita, helpottaa tehtäviä, valita erilaisia juttuja, millä sama asia tehdään ehkä eri tavalla. Voin ohjata erityisopettajan apuun esimerkiksi.

H7: No tietysti siten, että niille yrittää löytää vähän enemmän aikaa, vähän semmoista henkilökohtaista ohjausta niin se on usein se paras lääke.

8.2 Maantiedossa lahjakkaan oppilaan määrittelmä opettajien mukaan

Haastateltavat määrittelivät itse, millainen on heidän mielestään maantiedossa lahjakas oppilas. Kaksi haastateltavaa totesikin, etteivät he ole aiemmin miettineet erikseen maantiedossa lahjakkaita oppilaita. Haastatteluun osallistuneiden mukaan maantiedossa lahjakas on kiinnostunut maantiedosta. Kiinnostus maantietoa kohtaan kertoi maantieteellisestä lahjakkuudesta haastatteluun osallistuneista maantiedon opettajista viiden mukaan. Taulukossa 8 on lajiteltuna haastateltavien mainitsemia maantiedossa lahjakkaiden oppilaiden ominaisuuksia sekä paljonko kukin ominaisuus sai mainintoja.

Taulukko 8. Maantiedossa lahjakkaan oppilaiden ominaisuuksia maantiedon opettajien mukaan sekä mainintojen määrät.

Lahjakkuuden ominaisuus	Mainintojen lukumäärä
Kiinnostunut	5
Yleislahjakas	4
Ymmärtää syy- ja seuraussuhteita	4
Osaa yhdistellä asioita	4
Ymmärtää ilmiöitä syvällisesti	4
Oppii nopeasti	4
Kysyy	2
Käsittää kokonaisuuksia	2
Osaa tehdä johtopäätöksiä	2
Hyvä muisti	2
Laaja-alainen ajattelu	2
Ajattelee maantieteellisesti	1
Luonnontieteellinen ajattelu	1
Hahmottaa karttaa	1
Kyseenalaistaa	1
Kommentoi	1
Seuraa aikaansa	1
Hyvä luetun ymmärtäminen	1
Yhteensä	42

Haastateltavien määritelmien perusteella voidaan todeta maantiedollisen lahjakkuuden painottuvan kehittyneeseen ajatteluun. Syy- seuraussuhteiden ja ilmiöiden ymmärrys olivat usean kertaan maantiedossa lahjakkaisiin oppilaisiin liitettyjä ominaisuuksia.

H8: Oppilas joka oppii helposti, mutta osaa myös kyseenalaista niitä juttuja, mitä me käydään läpi. Osaa johtaa ja yhdistää asioita, että jos jossain ilmasto on tällainen, niin heti pystyy päättelemään, millainen kasvisto siellä on. Eli osaa yhdistää asioita ja tehdä johtopäätöksiä ja kyseenalaistaa niitä juttuja, että kaikki ei välttämättä ole sitä miltä näyttää.

H2: Heti saman tien hahmottaa niitä asioita sieltä. Varmaankin sitä ois semmoinen maantieteellinen lahjakkuus, että on kykyä ymmärtää niitä ilmiöitä syvemmin ja hahmottaa asioita kartalla esimerkiksi.

H9: No lahjakas oppilas on semmoinen oppilas, jolla on kykyä ymmärtää asioita, niin että se sekä muistaa hyvin yksityiskohtia mutta myös ymmärtää ne loogiset polut. Että miten ne asiat menee ja etenee. Pystyy hahmottamaan asiat kokonaisuuksina, että vaikka on pieniä yksityiskohtia, niin se pystyy rakentamaan siitä kokonaisuuden, synteisiin asioista. Lahjakas oppilas on

semmoinen, se kyllä yleensä näkyy sitten. Näkyy koevastauksissa ja kaiken kaikkiaan, miten muistaa niitä asioita.

Taulukko 9 esittää karkeaa jakoa lahjakkuuden muodoista haastateltavien vastauksiin eli tutkimuksen aineistoon pohjautuen. Taulukon 9 perusteella ei voi tehdä suoria johtopäätöksiä maantiedossa lahjakkaista oppilaista vaan taulukossa esitellään erilaisia lahjakkuuden muotoja, jotka eivät ole toisensa poissulkevia. Esimerkiksi hyvää muistia tarvitaan johtopäätösten tekemiseen sekä ilmiöiden ymmärtämiseen. Aktiivisuus maantiedontunnilla voi kertoa oppilaan tavoitteesta nostaa oppiaineen numeroa omaan todistukseensa, ei välttämättä maantieteellisestä lahjakkuudesta. Lahjakkuuden moniulotteinen ja epämääräinen käsite nousi myös haastateltavien vastauksissa esiin.

H9: Että se lahjakkuus on sanana semmoinen epämääräinen. Se ei oo yksinkertainen asia.

Taulukko 9. Maantiedon opettajien mainitsemia maantiedossa lahjakkaiden oppilaiden ominaisuuksia luokiteltuna erilaisiksi lahjakkuuden muodoiksi.

Lahjakkuuden muoto	Ominaisuudet	Mainintojen lukumäärä
Abstrakti/looginen ajattelu	Ymmärtää syy- ja seuraussuhteita Osaa yhdistellä asioita Ymmärtää ilmiöitä syvällisesti Käsittää kokonaisuuksia Osaa tehdä johtopäätöksiä Laaja-alainen ajattelu	18
Taitoja	Luonnontieteellinen ajattelu Ajattelee maantieteellisesti Hahmottaa karttaa Hyvä luetun ymmärtäminen Oppii nopeasti Hyvä muisti	10
Kiinnostus	Kiinnostunut Seuraa aikaansa	7
Aktiivisuus	Kysyy Kyseenalaistaa Kommentoi	4
Yleislahjakas	Yleislahjakas	4

Abstraktiin tai loogiseen ajatteluun liittyvät ominaisuudet saivat eniten mainintoja maantieteellisen lahjakkuuden muotona. Tulosten perusteella maantiede on ehdottomasti

oppiaine, joka vaatii kokonaisuuksien ymmärtämistä. Maantiedossa lahjakkaita ovat haastateltavien mielestä juuri he, joilla on kykyä ymmärtää laajoja ilmiöitä sekä yhdistellä asioita.

Maantieteelliseen lahjakkuuteen liittyviä taitoja mainittiin yhteensä 10 kertaa. Kartan hahmottaminen, luonnontieteellinen ajattelu sekä maantieteellinen ajattelu ovat taitoja, jotka ovat pelkästään maantiedon kannalta oleellisia taitoja. Hyvä muisti, nopea oppiminen sekä hyvä luetun ymmärtäminen ovat taitoja, joita voidaan hyödyntää myös muissa oppiaineissa. Täten voidaan aineiston pohjalta todeta, että maantieteellinen lahjakkuus perustuu vahvemmin korkeamman tason ajatteluun kuin erityisiin maantieteellisiin taitoihin.

Tärkeä asia maantieteellisessä lahjakkuudessa haastateltavien mielestä oli myös se, että maantiedossa lahjakas oppilas on kiinnostunut maantiedosta ja näin samalla on myös motivoitunut oppimaan. Lahjakas oppilas maantiedon opiskelussa voi olla myös aktiivinen tuntikeskusteluissa, mutta ei aina. Neljä haastateltavaa mainitsi maantiedossa lahjakkaan oppilaan olevan yleislahjakas. Yleislahjakkuus voi käsittää alleen sekä abstraktia että loogista ajattelua, erilaisia taitoja, kiinnostuksen sekä aktiivisuuden. Kun haastateltavat määrittelivät maantiedossa lahjakkaan oppilaan olevan yleislahjakas, he tarkoittivat, että oppilas pärjää maantiedon lisäksi kaikissa muissakin kouluaineissa.

H6: Mää luulen, että maantieteessä lahjakas on sellainen, jolla on semmoinen yleislahjakkuus. Että he ovat vahvoilla useammassa aineessa. Että on vaikea kuvitella, että se ois pelkästään maantieteessä. Ja johtuen juuri noista asioista, tai viitaten aiemmin sanottuihin, niin on jollain tavalla yleislahjakas ja osaa ajatella laaja-alaisesti myös. Ja osaa itse rakentaa mielessään tietorakennelmia ja seuraa aikaansa, lukee lehtiä ja kuuntelee uutisia ja on kärryillä tässä ajassa tapahtuvista ilmiöistä.

H7: Voisko sanoa sillain yleislahjakkuudeksi, että jos se on lahjakas maantieteessä, niin yleensä se on lahjakas sitten kaikessa muussakin.

8.3 Maantiedossa lahjakas oppilas

8.3.1 Opettajien kokemukset lahjakkaista oppilaista

Kaikki haastatteluun osallistuneet olivat olleet tekemisissä maantiedossa lahjakkaiden oppilaiden kanssa. Koska jokainen haastateltava määritteli oman käsityksensä maantiedossa lahjakkaista oppilaista, kaikki maantiedossa lahjakkaita oppilaita koskevat vastaukset pohjautuvat erilaisiin lahjakkuusmääritelmiin.

Kuusi opettajaa kertoi maantiedossa lahjakkaita oppilaita olevan joka ryhmässä ainakin yksi. Neljä opettajaa totesi maantiedossa lahjakkaita oppilaita olevan yksi vähintään joka ikäryhmässä mutta ei välttämättä joka opetusryhmässä. Yksi haastateltava totesi maantiedossa lahjakkaiden oppilaiden määrän vaihtelevan suuresti kunnasta ja koulusta riippuen. Hänen mukaansa valtakunnalliset erot ovat Suomessa suuret peruskoululaisten maantiedollisissa tiedoissa ja taidoissa. Haastateltavalla on opetuskokemusta eri puolelta Suomea.

H6: No sanoisin, että heitä on aina silloin tällöin, ei välttämättä joka ryhmässä tai he eivät sitä sillä tavalla näytä.

Haastateltavat olivat olleet tekemisissä erilaisten maantiedossa lahjakkaiden oppilaiden kanssa (taulukko 10). Kuten taulukosta 10 voi huomata haastateltavilla oli paljon hajontaa vastauksissaan, ja se kertoo selvästi, että maantiedossa voi olla lahjakas usealla eri tavalla. Kuitenkin eniten kokemusta haastateltavilla aineiston mukaan oli oppilaista, joiden ajattelu oli abstraktia ja loogista, kuten kokonaisuuksien hahmotus, syy-seuraussuhteiden ymmärrys ja kyky yhdistellä uutta ja vanhaa tietoa.

H6: No kyllä yleensä, ne on monesti semmoisia, jotka haluavat olla mukana keskusteluissa ja kommentoivat asioita ääneen ja pyytävät puhevuoroa ja tuota tuovat sillä tavalla ilmi osaamistaan, niin kyllä se yleensä näkyy.

H9: Sellaisten juuri, jotka pystyy ymmärtään syy-seuraussuhteita ja rakentamaan tietoa tiedon päälle. Ja hahmottaa karttoja tietenkin, ja ymmärtää asioiden yhteyksiä ja loogisia kokonaisuuksia. Se ei oo loppujen lopuksi kovin helppoa maantiedossa.

Taulukko 10. Opettajien mainitsemat lahjakkaan oppilaan ominaisuudet sekä mainintojen lukumäärät.

Lahjakkuuden muoto	Mainintojen lukumäärä
Hahmottaa kokonaisuuksia	4
Ymmärtää syy- ja seuraussuhteita	4
Visuaalinen	3
Nopea työskentely	2
Kykenee yhdistelemään uutta ja vanhaa tietoa	2
Yleislahjakas	2
Kehittynyt maantieteellinen ajattelu	2
Kyselee	2
Kiinnostunut	2
Laaja-alainen osaaminen	2
Hyvä muisti	1
Huippuälykäs	1
Sosiaalinen	1
Motivoinut	1
Selviää soveltavista tehtävistä	1
Luo uutta	1
Omintakeisuus työssä	1
Yhteensä	32

Kolme haastateltavaa mainitsi olleensa tekemisissä visuaalisesti lahjakkaiden kanssa. Visuaalinen lahjakkuus ilmenee esimerkiksi karttataidoissa.

H4: No ollut ihmisiä, joilla tää karttapuoli on ollut vahva, mutta he eivät sitten muuten tiedä tästä maailmasta hirveen monipuolisesti. Että selvästi tällainen visuaalinen kyky voi olla.

8.3.2 Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen

Maantiedossa lahjakkaan oppilaan tunnistaminen kävi haastateltavien mukaan kahdeksalla haastateltavalla nopeasti ja helposti. Yksi opettaja totesi, ettei varmastikaan aina tunnista maantiedossa lahjakasta oppilasta. Yksi opettaja totesi tunnistavansa maantiedossa lahjakkaan oppilaan viimeistään yhdeksännellä luokalla, jolloin opetettavat asiat ovat haastavimpia. Hänellä maantiedossa lahjakkaan oppilaan tunnistaminen saattaa viedä siis useamman vuoden. Haastateltavat totesivat, että pystyvät tunnistamaan maantiedossa lahjakkaan oppilaan ennemmin tai myöhemmin.

H2: Kyllähän sen tunnistaa, helposti tunnistaa, noista mitä puhuttiin. Miten ne asiat loksauttaa paikalleen. Yhdistää sekä kulttuurimaantieteellisiä ja luonnonmaantieteellisiä ilmiöitä vaikka he eivät termejä tiedäkään. Miten ihmistoiminta ja luonnon prosessit heidän päässään yhdistyy helposti, niin kyllä sen tunnistaa heti.

H3: No kattoo miten ne pärjää niissä tehtävissä mitä niille tarjotaan ja kyllä sen aika nopeasti huomaa millaiset hoksottimet niillä on. Miten ne pystyy selviytymään niistä, soveltavia tehtäviä joihin ei löydy suoria vastausta mistään kirjasta, niin kyllä siellä aika nopeasti näkee, pystyykö selviytymään. Ja jos pystyy, niin silloin pystyy antamaan vähän haastavampia tehtäviä ylipäättäänkin.

Maantiedossa lahjakkaan oppilaan tunnistamiseen haastateltavat luettelivat useita keinoja (taulukko 11). Ehdottomasti yleisin tapa tunnistaa lahjakas oppilas oli koetulosten ja koevastausten kautta. Kuusi opettajaa mainitsi koetulosten olevan yksi tapa tunnistaa lahjakas oppilas maantiedossa.

Taulukko 11. Maantiedon opettajien mainitsemia tapoja tunnistaa maantiedossa lahjakkaita oppilaita sekä mainintojen lukumäärä.

Lahjakaan oppilaan tunnistuskeinoja	Mainintojen lukumäärä
Koetulokset/vastaukset	6
Kiinnostus	3
Tuntityöskentely	3
Oivallukset	3
Opetuskeskustelut	2
Kyselee	2
Kaipaavat haastetta	2
Osa vastata tunnilla	1
Hahmottaa karttaa	1
Yleislahjakas	1
Pitkäjänteinen työskentely	1
Voi olla myös käytöshäiriöinen	1
Kykenee luomaan uutta	1
Kykenee soveltamaan tietoa	1
Menestyy projekteissa	1
Tuo uusia näkökulmia keskusteluun	1
Yhteensä	30

Haastateltavien tunnistuskeinot lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen maantiedon opiskelussa voidaan karkeasti luokitella kahteen tapaan (taulukko 12). Maantiedon opettajat voivat tunnistaa maantiedossa lahjakkaan oppilaan joko oppilaan tekemien

tehtävien kautta tai sitten opettaja huomaa oppilaan lahjakkuuden vuorovaikutustilanteessa, kuten esittämällä opetettavaan aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Yleislahjakkuus on jätetty pois taulukosta 12 käsitteen epämääräisyyden vuoksi.

Taulukko 12. Maantiedon opettajien lahjakkaiden oppilaiden tunnistuskeinot jaettuna kahteen ryhmään tunnistustapaan ja tilanteeseen pohjautuen.

Tunnistus tehtävien avulla	Tunnistus vuorovaikutuksessa
Tuntityöskentely	Kiinnostus
Hahmottaa karttaa	Oivallukset
Pitkäjänteinen työskentely	Opetuskeskustelut
Kykenee luomaan uutta	Kyseele
Kykenee soveltamaan tietoa	Osaa vastata tunnilla
Menestyy projekteissa	Tuo uusia näkökulmia keskusteluun
Koetulokset/vastaukset	Voi olla myös käytöshäiriöinen
Kaipaavat haastetta	
16	13

Poiketen tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistuskeinojen maininnoista ja taulukosta 5, eivät maantiedonopettajat maininneet saavansa esitietoa erityisopettajalta tai alakoulusta lahjakkaista oppilaista. Ainakaan toistaiseksi lahjakkaista oppilaista opettajat eivät saa esitietoja ja näin ollen maantiedossa lahjakkaan oppilaan tunnistaminen on täysin maantiedon opettajan vastuulla.

8.3.3 Lahjakkaan oppilaan huomioiminen

Tehtävät olivat ehdottomasti aineiston mukaan yleisin ja suosituin tapa huomioida maantiedossa lahjakkaita oppilaita (taulukko 13). Kuusi opettajaa mainitsi tukevansa maantiedossa lahjakkaan oppilaan oppimista tehtävien kautta. Lahjakkaille oppilaille opettajat tarjosivat sekä lisätehtäviä että haastavampia tehtäviä.

H7: Se on varmaan koko peruskoulun ongelma, tuo lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen. Tai noilla heikommilla on aika hyvä tukikolmio, sais olla myöskin lahjakkaille oppilaille.

Taulukko 13. Maantiedon opettajien keinot tukea maantiedossa lahjakasta oppilasta omassa opetuksessaan.

Tuen muoto	Mainintojen lukumäärä
Tehtävien kautta	6
Ryhmätyöt/projektit/parityöt	3
Opetuskeskustelut	3
Ajan antaminen	2
Henkilökohtainen ohjeistus	1
Antaa edetä omaan tahtiin	1
Apuopettajana toimiminen	1
Kokeessa bonustehtävä	1
Yhteensä	18

Maantiedossa lahjakkaita oppilaita tuettiin aineiston mukaan myös erilaisten projektien ja ryhmätöiden kautta. Projekteissa ja ryhmätöissä lahjakkaalle oppilaalle voidaan antaa esimerkiksi haastavampi aihe. Lisäksi pienet lisätehtävät, joilla oppilas voi kehittää osaamistaan, olivat yleisiä tapoja tukea lahjakkaan oppilaan opiskelua projekteissa ja ryhmätöissä. Projektit ja ryhmätyöt saivat kolme mainintaa samoin kuin oppilaan ja opettajan väliset opetuskeskustelut. Opetuskeskustelut mahdollistavat aiheesta keskustelun syvemmällä tasolla. Opetuskeskustelujen mainittiin myös motivoivan maantiedossa lahjakasta oppilasta. Kaksi haastateltavaa mainitsi, että he yrittävät antaa aikaa lahjakkaille oppilaille. Aikaa tarvitaan esimerkiksi keskusteluun, kysymyksiin sekä lisätiedon jakamiseen. Yksi haastateltava mainitsi opettavansa lähdekriittisyyttä sekä neuvovansa oppilaille, mistä löytyy luotettavaa lisätietoa.

Maantiedossa lahjakkaiden oppilaiden huomioimistavat voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään; yksityisen opetuksen ja yksityisten tehtävien kautta huomioimiseen sekä huomioimiseen yleisopetuksessa ja yhteisissä tehtävissä (taulukko 14). Samaa jakoa on käytetty myös taulukossa 7 tukea tarvitsevien oppilaiden huomioimismenetelmien jaossa sivulla 38.

Taulukko 14. Jako tavoista huomioida maantiedossa lahjakas oppilas maantiedon opetuksessa.

Yksilöllinen opetus ja yksilölliset tehtävät	Yhteinen opetus ja yhteiset tehtävät
Tehtävien kautta	Ryhmätyöt/projektit
Opetuskeskustelut	Kokeessa bonustehtävä
Antaa aikaa	
Henkilökohtainen ohjeistus	
Antaa edetä omaan tahtiin	
Apuopettajana toimiminen	
14	4

Haastateltavien vastausten mukaan lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen tapahtuu pitkälti yksityisen huomioimisen, opetuksen ja tehtävien kautta. Toisin sanoen opettaja antaa lahjakkaalle oppilaalle haastavimpia tehtäviä tai käy syventämässä oppilaan tietämystä ja motivoimassa oppilasta henkilökohtaisen keskustelun kautta oppitunnin aikana. Ryhmätöiden ja projektien kautta huomioiminen, esimerkiksi haastavamman ryhmätyöaiheen antaminen tai lisätiedon etsiminen työhön, oli yleisin tapa huomioida maantiedossa lahjakkaita oppilaita koko luokan kattavassa opetuksessa.

Kaksi haastateltavaa mainitsi, etteivät huomioi tarpeeksi maantiedossa lahjakkaita oppilaita omassa opetuksessaan. Toiset kaksi haastateltavaa totesivat, ettei maantiedossa lahjakkaita oppilaita ole nykyisessä peruskoulussa mahdollista huomioida. Huomioimisen esteenä mainittiin ajan puute ja nykyinen opetussuunnitelma.

H5: Joka ryhmässähän siellä on. Joka ryhmässä tavalla tai toisella on mutta eipä niihin oikein voi kiinnittää huomioita. Ei oo aikaa yksinkertaisesti. OPS:it on semmoisia, että ei siellä oo. Ne on niin tiiviitä ne kurssit, että ei siihen eriyttämiseen jää aikaa. Tietysti voishan sitä tietysti jos ois aikaa, mutta millä ihmeen ajalla opettaja semmosta tekee? Sitä eriyttävää materiaalia.

8.3 Opettajien valmiudet erityisten oppijoiden kohtaamiseen

Kaikki haastateltavat totesivat työn tuoman kokemuksen olevan ehdottomasti suurin ja tärkein valmiuksien antaja erityisten oppijoiden huomioimiseen. Kokemus oli myös ensimmäinen valmiuksien tuoja, joka haastattelutilanteessa yleensä mainittiin. Huomionarvoista on, että kysyessäni valmiuksista, seitsemän haastateltavaa totesi, ettei koulutus ole antanut riittäviä valmiuksia huomioida erityisiä oppijoita. Kolme

haastateltavaa mainitsi koulutuksen antaneen joitakin valmiuksia erityisten oppijoiden huomioimiseen, mutta koulutuksen tuomia valmiuksia he eivät kuitenkaan pitäneet riittävinä. Taulukossa 15 ovat listattuna kaikki haastateltavien mainitsemat valmiuksiensaamislähteet erityisten oppijoiden huomioimiseen.

Taulukko 15. Maantiedon opettajien mainitsemat valmiuksien lähteet erityisten oppijoiden huomioimiseen.

Lähteet valmiuksien saamiseksi	Mainintojen lukumäärä
Kokemus	10
Keskustelut kollegojen kanssa	5
Täydennyskoulutus	4
Koulutus	3
Erityisopettaja	2
Pedagoginen kirjallisuus	1
Yhteensä	25

Puolet haastateltavista mainitsivat keskustelujen kollegojen kanssa antaneen valmiuksia erityisten oppijoiden huomioimiseen. Neljä haastateltavaa mainitsi täydennyskoulutuksen antaneen valmiuksia. Kaksi haastateltavaa mainitsi erityisopettajan neuvojen antaneen valmiuksia erityisten oppijoiden huomioimiseen. Yksi haastateltava mainitsee pedagogisen kirjallisuuden antaneen valmiuksia huomioida erityisiä oppijoita.

H8: Vuosien kokemuksesta. Ei niitä välttämättä lue ensinnä mistään oppikirjoista, että kyllä ne täytyy ite. Silmä kehittyi vuosien aikana nopeammaksi ja nopeammaksi. Semmoinen ammattitaito, joka kehittyi vuosien mukana. Tietty jotkin opinnot, vaikka erityispedagogiikan opinnot, että tiät sen taustan ja tiät mikä siellä on takana. Niin pikkuhiljaa osaat yhdistää niitä, että mikä siellä voi olla syynä. Mutta yleensä vuosien kokemus on se. Että opettaja on kuitenkin aika yksin loppujen lopuksi siellä luokassa.

H5: Ei ainakaan koulutuksesta, kokemuksen kautta. Ehdottomasti kokemuksen kautta.

H1: No ennen kaikkea se on tullut kyllä työn oppimisena.

Haastateltavilta kysyttiin heidän omia kokemuksiaan valmiuksistaan tunnistaa erityisiä oppijoita yläkoulun maantiedon opetusryhmässä (taulukko 16). Haastattelussa kysyttiin

myös opettajien kokemuksiä valmiuksistaan tunnistaa erityiset oppijat. Osa koki, että on valmiuksia huomioida erityiset oppijat, osa taas koki, että ei ole valmiuksia. Osa mainitsi, että toisinaan tuntuu, että valmiuksia on ja toisinaan taas tuntuu, että valmiudet erityisten oppijoiden huomioimiseen puuttuvat. Erityisten oppijoiden huomioimiseen sekä koettiin että ei koettu olevan valmiuksia.

Taulukko 16. Maantiedon opettajien kokemukset omista valmiuksistaan tunnistaa maantiedossa tukea tarvitsevat ja lahjakkaat oppilaat. Yksi haastateltava totesi, ettei lahjakkuus ilmene maantiedon opetuksessa.

	On valmiuksia tunnistaa	On osittain valmiuksia tunnistaa	Ei ole tarpeeksi valmiuksia tunnistaa
Tukea tarvitsevan oppilaan tunnistaminen	3	5	2
Lahjakkaan oppilaan tunnistaminen	7		2

Haastattelujen mukaan maantiedon opettajat kokivat, että heillä on valmiuksia tunnistaa ennemmin lahjakas oppilas kuin tukea tarvitseva oppilas. Yhtä lailla puutteita valmiuksissa koettiin sekä lahjakkaiden että tukea tarvitsevien kohdalla. Viisi haastateltavaa koki, että heillä on osittain valmiuksia tunnistaa tukea tarvitseva oppilas maantiedon opiskelussa. Näin ollen suurin osa haastateltavista oli hieman epävarmoja omien valmiuksiensa suhteen tunnistaa tukea tarvitseva oppilas maantiedossa, mutta maantiedossa lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen haastateltavat kokivat omaavansa hyvät valmiudet.

8.4 Inkluisio maantiedon opetuksessa

Haastateltavat suhtautuivat inkluisioon ristiriitaisesti. Seitsemän haastateltavaa totesi heillä olevan ristiriitaisia tunteita inkluisiota kohtaan. Kaksi haastateltavaa totesi inkluisioon olevan hyvä idea, joka ei kuitenkaan käytännössä toimi. Inkluisio nähtiin toimivana yläkoulun maantiedon opetuksessa silloin, kun resursseja on tarpeeksi. Kaivattuja resursseja olivat muun muassa mahdollisuus saada tarpeen vaatiessa luokkaan avustaja tai erityisopettaja. Kolme haastateltavaa puolusti myös pienryhmäopetusta, jota

maantiedon opetuksessa heidän mielestään pitäisi olla enemmän. Pienet ryhmäkoot nähtiin hyvänä asiana inklusion kannalta, koska silloin opettajan on mahdollista huomioida oppilaita yksilöinä. Tärkeää haastateltavien mukaan oli myös, ettei tukea tarvitsevia oppilaita ole liian monta yhdessä opetusryhmässä. Tällöin inklusion nähtiin toimivan maantiedon opetuksessa.

H3: Se on tosi hyvä juttu, jos on riittävästi resursseja ja ryhmäkoot on riittävän pienet.

H9: Inklusio herättää mussa ristiriitaisia ajatuksia.

H4: Se herättää rumia ja kauniita ajatuksia.

H1: Että me (maantiedon opettajat) ollaan aina ihan tykätty inklusiosta, tai minä ainakin.

Inklusion eduiksi haastateltavat laskivat ennen kaikkea erilaisuuden ymmärtämisen, arvostamisen ja hyväksymisen. Seitsemän haastateltavaa mainitsi erilaisuuden välittömästi inklusion eduksi. Inklusioluokissa erilaiset oppilaat huomaavat erilaisuuden olemassaolon ja oppivat toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Tämä nähtiin erittäin tärkeänä oppina ihmisenä kasvamisessa.

Kuusi haastateltavaa näki tasa-arvon toteutuvan inklusiossa. On oppilaan perusoikeus opiskella oman ikäryhmänsä kanssa. Heidän mukaansa kaikki oppilaat ovat oikeutettuja samaan opetukseen. Se, ettei erilaisia ihmisiä eristetä omiin ryhmiinsä, nähtiin tärkeänä edistyksenä. Inklusion eduiksi mainitut asiat olivat yleishyödyllisiä, eikä kukaan haastateltava todennut inklusiosta olevan suoraan etua tai haittaa juuri maantiedon opiskeluun. Inklusion huonoiksi puoliksi kolme opettajaa mainitsi kaikille yhteisen koulun olevan työllistävä ja vaativan opettajalta paljon.

H6: No tietenkin mahdollisuus on se, että sehän ois semmoinen hieno tavoite, että oppilaat oppis ymmärtämään ja hyväksymään sen erilaisuuden. Että me ollaan erilaisia ja ettei kaikki toimi samalla tavalla tai kaikki ei opiskele samalla tavalla eikä pysty samoihin saavutuksiin. Että he oppisivat myös toisiltaan toisistaan ja myöskin sitä yhdessä oloa, sosiaalista toimintaa, erilaisten ihmisten kanssa, niin sehän siinä on hieno asia.

H1: Mutta kyllä mun mielestä on hyvä, että meillä säilyy se tieto, että meillä on erilaisia ihmisiä.

H3: Luokka alkaa näyttää siltä että siellä on kahdeksan oppilasta, joilla kaikilla on jonkinlainen diagnoosi, että ne tarvii ylimääräistä tukea jossain asiassa, kaikki asettuu eri nurkkiin ja sitten laitat siihen päälle vielä kolme oppilasta, jotka ei puhu ollenkaan suomea, niin silloin se inklusio alkaa olla semmoinen paketti, ettei siitä kunnialla selviä.

H10: Mutta en mää kauheen ihastunut inklusioon siinä mielessä oo, koska opettajat pistetään siinä paljon eteen. Me ollaan ihmisiä ja aika ja voimavarat on rajalliset, ja siinä pistetään niin ison homman eteen. Että just, miten tarjota kaikille jotakin? Miten olla kaikille semmoinen opettaja jolta saa jotain, joka ohjaa oikeasti siihen oppimiseen ja siihen itsetunnon kehittymiseen, niin se on aika kova paikka opettajalle.

Kaiken kaikkiaan inklusio nähtiin hyvänä ideana, joka vaatii toimiakseen tarpeeksi resursseja ja osaavaa henkilökuntaa. Osa haastateltavista näki, että tällä hetkellä resursseja ei ole tarpeeksi, jotta inklusio voisi parhaimmillaan toteutua. Lisää resursseja kouluille kaipasi neljä maantiedon opettajaa. Seuraava sitaatti tiivistää monen haastatteluun osallistuneen maantiedon opettajan ajatukset.

H8: Ajatuksena erittäin hyvä, mutta en tiedä toimiiko käytännössä sitten niinkään hyvin.

Kukaan haastateltava ei todennut inklusion olevan pelkästään huono asia. Kaikki haastateltavat näkivät inklusiossa sekä hyviä että huonoja puolia. Erilaisuuden ymmärtäminen, tasa-arvo sekä oppilaiden lokeroimisen ja syrjimisen loppuminen nähtiin eduksi jotka peittoavat inklusiosta syntyvät haitat. Inklusio nähtiin vaativana mutta hienona ja tavoittelemisen arvoisena. Erilaisuuden huomaamisen, ymmärtämisen ja arvostamisen oppimisen nähtiin kaikkien oppilaiden kannalta tärkeänä inhimillisenä taitona, joka nähtiin myös lahjakkaiden oppilaiden tärkeäksi eduksi, minkä kaikille yhteinen koulu tarjoaa.

H9: No joo, mahdollisuus on ennen kaikkea se, että musta on ihan hyvä, että ihmiset oppii hyväksymään erilaisuutta.

H5: Tietenkin se on tasa-arvon kannalta kiva, että siellä on kaiken tasoista sakkia. Ja sitten nämä tukea tarvitsevat saavat olla vertaisina muitten kanssa siellä, että heitä ei mitenkään karsinoida sitten. Se on minusta ihan reilu peli.

Kaikki haastateltavat olivat opettaneet maantietoa yläkoulussa jo ennen vuotta 2011, jolloin inklusio astui voimaan. Kaikilla haastateltavilla oli kokemusta maantiedon opetuksesta yläkoulussa sekä ennen että jälkeen inklusion. Seitsemän haastateltavaa totesi, ettei inklusion seurauksena maantiedon opetuksessa tai opetusryhmissä ole tapahtunut muutoksia. Neljä haastateltavaa seitsemästä totesi, että maantiedon opetuksessa ovat aina olleet melkein kaikki oppilaat.

H8: En mää sillain oo mitään ratkaisevaa eroa, jos ajatellaan maantieteen tuntia tai opetusta, että se ois heilahtanut hirveesti suuntaan tai toiseen. Aina siellä on ollut erilaisia oppilaita. Että nyt tuli vuosi 2011 ja tuli jotain mitä huomasin, niin en mää silleen.

H1: No itse en oo huomannut sen kummempaa muutosta.

H10: En hirveesti kuitenkaan koska reaaliaineet on aina olleet sellaisia. Että kyllähän meillä on oikeestaan aina ollut kaikki luokassa. Että joissakin aineissa on ollut ennen enempi. Niin että oppilas on mennyt suoraan erityisopetukseen, kun tunti alko ja näin, mutta meillä on ollut aina melkein, että erityisopetus ei sinällään reaaliaineisiin oikein aina yllä.

Kolme haastateltavaa huomasi inklusiosta seuranneen muutoksia maantiedon opetuksessa tai opetusryhmässä. Yksi haastateltava totesi tiedonkulun koulun sisällä parantuneen inklusion myötä. Tietoa opettajat saavat paremmin muun muassa oppilaiden tuentarpeista ja tukitoimista. Opettajat ovat tehneet hänen mukaansa inklusion voimaantumisen jälkeen enemmän yhteistyötä esimerkiksi opinto-ohjaajan, rehtorin ja erityisopettajan kanssa. Luokkaan tulevat avustajat, oppilaiden apuvälineet kuten esimerkiksi lukulaitteet, sekä todella haastavien oppilaiden määrän lisääntyminen opetusryhmissä olivat haastateltavien huomioita inklusiosta seuranneista muutoksista maantiedon tunneilla ja opetusryhmissä. Yläkoulun maantiedon opettajan työ nähtiin myös olevan nykyään vaativampaa kuin ennen inklusiota.

Neljä haastateltavaa totesi inklusion toimivan yläkoulun maantiedon opetuksessa. Viisi haastateltavaa totesi inklusion toimivan yläkoulun maantiedon opetuksessa osittain. Jotta kaikki oppilaat voisivat opiskella maantiedettä samassa opetusryhmässä, on opetettavan asian oltava tarpeeksi yksinkertainen. Inklusioluokalle on haastattelujen mukaan haastavaa opettaa liian vaikeita oppisisältöjä. Yksi haastateltava totesikin, että joskus on vain pakko hyväksyä, että kaikki eivät aina opi ja on vain mentävä eteenpäin.

Jos maantiedon opetusryhmässä on liikaa levottomia tai käytöshäiriöisiä oppilaita, inklusiota pidettiin toimimattomana. Tällöin levottomat oppilaat häiritsevät kaikkien luokassa olevien opiskelua, eikä siinä tilanteessa inklusio palvele haastateltavien mukaan ketään. Tilanne on toimimaton myös, jos opetusryhmässä on liikaa tukea tarvitsevia oppilaita. Yksi haastateltava totesi, ettei inklusio toimi yläkoulun maantiedon opetusryhmässä.

H10: Hetkittäin toimii. Riippuen aiheesta toimii oikeinkin hyvin.

H2: No kyllä se mun mielestä ihan toimii. Parhaimmillaan se ois tietenkin sitä, että oikeesti nää oppilaat tukisivat toisiaan. Että nää lahjakkaat vois auttaa nitää heikompia ja nää tukea tarvitsevat hyötyisivät siitä myös.

H6: No ei ne hirveän hyvin toimi, jos on yksin siinä opettaja opettamassa. Siinä tarvittais sitten jonkinlaista työnjakoa ja mahdollisuutta ohjata. Että tavallaan yksi ihminen joutuu siinä aika moneksi.

H3: Joissakin ryhmissä toimii ja joissakin ei. Eli silloin kun niitä alkaa olla yli kolme niitä oppilaita jotka tarttee ylimääräistä tukea, eli on käyttäytymisen häiriöitä, on vaikka ADHD tai sitten oppimiseen. Ja jos niitä alkaa olla siellä luokassa kahdeksasta kymmeneen, niin ei vain kädet riitä.

Kaikille yhteisessä maantiedon opetuksessa haastateltavat näkivät sekä mahdollisuuksia että uhkakuvia. Inklusion tuomia mahdollisuuksia lahjakkaille oppilaille mainittiin kaksi. Kaksi haastateltavaa mainitsi maantiedossa lahjakkaiden toimivan luokassa apuopettajina. Haastateltavat totesivat, että lahjakkaiden toimiminen apuopettajana on antoisaa sekä lahjakkaille että muille luokan oppilaille.

H4: On semmoisia oppilaita jotka haluavat toimia luokassa apuopettajina ja sitä kautta he voivat saada itselleen jotain ja näkemystä.

H8: Oon antanut ylimääräistä tehtävää tai käyttänyt apuopettajina, he ovat nopeita yleensä, kun he ovat osansa tehneet. Niin aika usein viikoittain käytän, että he menevät sitten auttamaan muita.

Yhden haastateltavan mukaan lahjakkaat voivat inklusioluokassa, jossa on eritasoisia oppilaita, huomata olevansa hyviä maantiedossa ja tämä voi pienentää heidän suorituspainettaan. Hänen mukaansa maantiedossa lahjakkaat oppilaat yleensä haluavat olla hyviä ja saada hyviä suorituksia. Jos opetusryhmä olisi täynnä maantiedossa lahjakkaita oppilaita, paineet pärjätä saattaisivat olla paljon suuremmat. Muita ehdotuksia

ei ollut, kuinka maantiedossa lahjakas oppilas hyötyy maantiedon opetuksessa inklusiosta.

Haastateltavat mainitsivat lahjakkaiden oppilaiden antavan paljon muulle opetusryhmälle. Lahjakkaat saattavat ideoida, kysellä ja kysymyksillään sekä kommentteillaan viedä tuntia eteenpäin. Kolme haastateltavaa mainitsi edellisen asian.

H4: Ihan myös se, että he voivat ottaa joitain asioita esiin siinä. Kysyä semmoista mikä mulle ei ois tullut mielenkään. Ja jos he ovat tällaisia rohkeita, niin he keventävät myös sitä tilannetta. Usein, kun joku oppilas kysyy jotain, se laittaa ajatukset rullaamaan. Jos ope heittää sellaisen kysymyksen, niin se ei välttämättä sytytä ketään, mutta kun se tulee sieltä niin se asia voi lähteä ihan eri tavalla.

Kaksi opettajaa totesi, ettei inklusiolla ole kielteistä vaikutusta keskitason oppilaisiin. Keskitason oppilaisiin kuuluvat tässä tutkimuksessa oppilaat, jotka eivät tarvitse kolmiportaisen tuen tukitoimia maantiedon opiskelussa, mutta he eivät myöskään ole maantiedon opiskelussa erityisen lahjakkaita. Niin kauan, kun luokassa on työrauha, inklusio ei ole heidän mukaansa kenenkään oppimisesta pois. Haastatteluissa ilmeni, että liian helppoon opetukseen turhautuneet lahjakkaat saattavat häiritä opetusta ja olla näin esteenä työrauhalle. Yksi opettaja totesi, etteivät tukea tarvitsevat oppilaat ole este maantiedossa lahjakkaiden oppilaiden menestykselle. Yksi opettaja totesikin, että kaikille yhteisessä opetusryhmässä jokaisen on mahdollista oppia toiselta sekä samalla myös toisistaan.

Seuraavat kolme taulukkoa 17, 18 ja 19, on tehty haastateltavien vastausten pohjalta. Taulukoissa on tiivistettynä millaisia hyötyjä ja haittoja inklusiosta erilaisille oppilaille on sekä mitä nämä oppilaat tarjoavat muulle opetusryhmälle tai miten näiden oppilaiden mukanaolo opetusryhmässä on pois muilta luokan oppilailta.

Taulukko 17. Inklusion vaikutus oppilaisiin lahjakkaan oppilaan näkökulmasta maantiedon opettajien mukaan.

<p>Hyötyy itse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mahdollisuus toimia apuopettajana - Oppilas huomaa olevansa taitava maantiedossa. Seurauksena voi olla pienemmät suorituspainet. - Mukanaolo omassa vertaisryhmässä 	<p>Tarjoaa muille</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lahjakkaiden imu voi vetää mukanaan muita oppilaita oppimaan. - Kannustavat ja tukevat muita oppilaita - Motivoiva kilpailu voi kannustaa muita luokan oppilaita - Erilaisuuden näkeminen
<p>Häviää itse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tukea tarvitsevat vievät lahjakkaiden ajan - Turhautuminen hitaaseen oppituntiin ja helppoihin tehtäviin - Potentiaalia hukkaan 	<p>Estää muilta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ylimieliset lahjakkaat voivat lannistaa muita oppilaita - Kilpailu osaamisesta voi lannistaa luokan oppilaita - Voivat häiritä

Taulukon 18. Inklusion vaikutus oppilaisiin keskitason oppilaan näkökulmasta maantiedon opettajien mukaan.

<p>Hyötyy itse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oppivat muilta hyviä asioita - Oppivat, ettei kaikki mene elämässä aina suunnitelmien mukaan - Oppivat, että jokainen voi tarvita joskus apua - Kannustus muilta - Muiden oppilaiden kommentit ja kysymykset virkistävät oppituntia ja tuovat uusia näkökulmia 	<p>Tarjoaa muille</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erilaisuuden näkeminen
<p>Häviää itse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oppivat muilta huonoja asioita - Käytöshäiriöiset vievät aikaa - Kilpailu voi ahdistaa - Jäävät vähälle huomiolle - Häiriintyvät häiritsevistä oppilaista - Ei mitään 	<p>Estää muilta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ei mainintoja

Taulukko 19. Inklusion vaikutus oppilaisiin tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta maantiedon opettajien mukaan.

<p>Hyötyy itse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saavat olla mukana vertaisryhmässä - Hyvät oppilaat imevät oppimaan - Muiden oppilaiden tuki, apu ja kannustus - Oppivat toisilta oppilailta - Muiden oppilaiden kommentit ja kysymykset virkistävät oppituntia ja tuovat uusia näkökulmia 	<p>Tarjoaa muille</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erilaisuuden näkeminen
<p>Häviää itse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Itsetunto voi heiketä - Tehtävät liian vaikeita - Opetuksen tahti liian nopea 	<p>Estää muilta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voivat laskea oppitunnilla keskustelun tasoa - Voivat häiritä - Vievät paljon aikaa - Jos luokassa liikaa tukea tarvitsevia, niin estävät kaikkia oppimasta

Opettajien mukaan tukea tarvitsevista on eniten haittaa muille oppilaille, lahjakkaille ja keskitason oppilaille. Tukea tarvitsevien nähtiin häiritsevän ja vievän aikaa oppitunnilla. Lahjakkaiden ja tukea tarvitsevien väliin jäävän muun opetusryhmän mukanaolo yhteisessä opetusryhmässä ei haastateltavien mukaan ole este kenenkään oppimiselle. "Vääränlaisen" lahjakkuuden mainittiin vaikuttavan kielteisesti luokan muihin oppilaisiin. Lahjakkaat voivat kannustaa toisia luokan oppilaita tai sitten ylimielisellä käytöksellään lannistaa toisia. Haastatteluissa nähtiinkin tärkeäksi muistaa, että lahjakkaatkin ovat erilaisia.

H4: No jos tää henkilö on semmoinen, että tää lahjakas tuo lahjakkuutensa tietyllä tavalla esiin, niin toiset voivat kokea huonommuutta. Esimerkiksi, jos tää ilmoittaa, että ”mä oon tehnyt mitä sitten” niin se ei oo kovin kivaa sen muun ryhmän mielestä.

H2: Se, että miten nää lahjakkaat, kuinka kypsiä tai tavallaan valmiita siihen auttamiseen? Että mulla tänä vuonna oli yksi semmoinen poika, joka oli tosi lahjakas maantieteessä, mutta hänellä oli sitten vähän ylimielinen asenne toisiin oppilaisiin. Että siinä on musta tämmöisiä haasteita, että miten he sitten osaa tukea tai auttaa.

Erilaisuuden näkeminen on aineiston mukaan asia, jota tukea tarvitsevat tarjoavat muille luokan oppilaille. Lahjakkailta oppilailta nähtiin olevan useita positiivisia vaikutuksia luokan muihin oppilaisiin, esimerkiksi useamman kerran mainittu lahjakkaiden imu, joka

vetää mukanaan luokan muita oppilaita oppimaan. Muu opetusryhmä sekä hyötyy että häviää aineiston mukaan tukea tarvitsevien ja lahjakkaiden oppilaiden mukanaolossa perusopetuksen maantiedon opetuksessa. Muiden oppilaiden kannustus ja sen huomaaminen, että jokainen tarvitsee joskus apua, nähtiin inkluusioluokan hyötyinä ja vähälle huomiolle jääminen sekä muiden oppilaiden häirintä mainittiin inkluusion haitaksi tavalliselle opetusryhmälle. Yksi haastateltava totesi, ettei lahjakkailla ja tukea tarvitsevilla oppilailla ole kielteisiä vaikutuksia muuhun opetusryhmään. Lahjakkaiden nähtiin häviävän inkluusiossa.

H4: He eivät voi tehdä kaikkea sitä, mitä voisivat ehkä tehdä. Kyllästyvät, pitkästyvät, tylsistyvät, menettävät mielenkiintonsa, häiriintyvät pahimmassa tapauksessa, mutta eivät välttämättä.

Lahjakkaiden nähtiin hyötyvän inkluusiosta muun muassa mahdollisen apuopettajuuden kautta. Jos ei oteta huomioon erilaisuuden ymmärtämistä, haastateltavat näkivät lahjakkaiden hyötyvän inkluusiosta kaikkein vähiten verrattuna tukea tarvitseviin ja keskitason oppilaisiin. Tukea tarvitsevat hyötyvät aineiston mukaan eniten perusopetuksen opetusryhmässä mukanaolosta. Tärkeimpänä etuna haastateltavat kokivat ehdottomasti mahdollisuuden ja oikeuden olla omassa vertaisryhmässään. Opetuksen tahti tapahtuu haastateltavien mukaan keskimääräisen opetusryhmän tahtiin ja tämä voi olla liian nopea tukea tarvitseville oppilaille. Joka tapauksessa tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla tavallisessa opetusryhmässä olemisen hyödyt nähtiin suuremmiksi kuin haitat.

H5: No varmasti he kärsisivät enemmän, jos he menisivät pois luokasta erityisopetukseen.

Haastateltavien näkemykset siitä, millainen vaikutus erilaisilla oppilailla on toisiinsa maantiedon inkluusioluokassa, vaihtelivat. Yleisin näkemys oli kuitenkin se, että lahjakkaat ja keskitason oppilaat häviävät opettajan ajassa, kun aikaa joudutaan käyttämään tukea tarvitseviin oppilaisiin. Maantiedon opettajien mukaan lahjakkaat myös hyötyvät inkluusiosta maantiedon opetuksessa vähiten. Keskitason oppilaat haastateltavien käsitysten mukaan hyötyvät eniten lahjakkaiden oppilaiden mukanaolosta. Myös tukea tarvitsevat hyötyvät haastateltavien mukaan lahjakkaiden mukanaolosta maantiedon opetuksessa, mutta eivät välttämättä aina. Osalle tukea tarvitsevista

oppilaista pienryhmäopetus, jossa opetus tapahtuisi tukea tarvitseville sopivaan tahtiin, nähtiin parempana vaihtoehtona kuin opiskelu tavallisessa maantiedon opetusryhmässä. Edelliset ovat selkeästi aineistosta nousseita haastateltavien yhdenmukaisia näkemyksiä. Tärkeää on kuitenkin huomata, että haastateltavat pohtivat inklusion vaikutusta erilaisiin oppilaisiin päätyen toisistaan poikkeaviin lopputuloksiin.

H8: Totta kai hyötyjäkin löytyy. No just se, että nähdään, että kaikki ei mee niin kuin suunnitellaan tässä maailmassa ja kuka tahansa voi tarvita jossain tukea ja apua. Ne musta, ei niinkään maantieteellisesti katottuna, vaan enemmänkin ihmisenä kasvamisena, mitä positiivista ja hyötyjä siinä on.

H10: Ainahan sitä oppii erilaiselta oppijalta. Aina, jokainen oppii jotakin. Siinä oppii myös asioita, joita ei osaa edes nimetä ymmärtää sen, toivottavasti ainakin, että me ollaan erilaisia yksilöitä ja jokaisella on se arvo ja semmosta. Jos vain ihan oman henkisten kanssa hengaillee, niin kyllä se osin tylpäksi jää. Mun mielestä ihan tällaiset ihmisyyteen liittyvät asiat, että erilaisia ollaan.

8.5 Huomioita aineistosta

Maantiedon arvostaminen oppiaineena sekä maantiedon sijainti oppiainehierarkiassa nousi esille useissa haastatteluissa. Yhden maantiedon opettajan mukaan maantieto on aliarvostettu oppiaine ja oppiaineen arvostus pitäisikin saada nostettua muiden oppiaineiden tasolle. Haastateltavien mukaan avustajia ei juurikaan riitä maantiedon opetuksen tueksi, kun tukiresursseja suunnataan äidinkielen, vieraiden kielten ja matematiikan opetukseen ja tukemiseen. Haastateltavat vertasivatkin maantietoa paljon matematiikkaan ja vieraisiin kieliin. Edellisten oppiaineiden luonne on erilainen kuin maantiedon luonne reaaliaineena. Tukiresurssit heidän mielestään suunnataan matematiikkaan ja kieliin, ei reaaliaineisiin. Maantiedon opettajien mukaan niin opettajat kuin erityisopettajatkin suhtautuvat eri oppiaineisiin eri tavoin. Osa maantiedon opettajista kaipasikin enemmän resursseja ja tukea omaan opetukseensa sekä oppiaineen sisäistä koulutusta siitä, miten tukea erilaisia oppilaita. Aineenopettajien yhteiset koulutukset eivät riitä.

H9: Mutta mä huomaan, että reaaliaineissa, niin ei reaaliaineissa opettajat aktivoitu, jos oppilaat saa viitotia tai kuutosia, mutta sitten jos

matematiikassa tai äidinkielessä on viitosen kuutosen tasolla niin erityisopettajatkin aktivoituvat. En tiedä aktivoituvatko aineenopettajat, mutta niihin haetaan helpommin ne tehostetun tuen päätökset vähintään.

H2: Ja se on koskenut lähinnä semmoisia aineita missä on suuria tuntimääriä, matikka, kielet, äidinkieli. Niissä on aina ollut tätä käytäntöä, että oppilaat on niistä jonkin verran erityisopetuksessa. Mutta se on ollut vähän semmoinen... Oon huomannut muissakin kouluissa, että semmoinen hymähdys vaan, että kyllähän te siellä maantieteessä ja biologiassa pärjätte. Että on annettu ymmärtää, että joko meidän pitää pärjätä tai meihin luotetaan niin paljon, että me pärjätään tai että ne aattelee, että tämä aine on niin helppoa tai tämä aine on niin kivaa, että jostain syystä tavallaan aatellaan, että kyllähän te siellä niitten kanssa pärjätte. Että eihän teiltä hirveesti tarvi mihinkään erityisopetuksen ryhmiin ottaa.

”Kyllähän te siellä niitten kanssa pärjätte” -lausahdus on paljon puhuva. Kommentti voidaan tulkita kertovan maantiedon heikommasta arvostuksesta. Samalla se kuulostaa siltä, ettei maantiedon opettajan työtä arvosteta samalla tavalla kuin esimerkiksi matematiikan opettajan työtä. Yhdellä maantiedon opettajalla oli juuri tästä asiasta kokemusta. Hänen oppilaistaan useampi oli kirjoittanut maantieteen ylioppilaskirjoituksissa laudaturin arvosanan. Koulun rehtori näki hyvien arvosanojen johtuvan lahjakkaista oppilasta, ei opettajan opetustaidoista. Kun oppilaat pärjäävät pitkän matematiikan kirjoituksissa erinomaisesti, vastaus löytyy juuri opettajan opetustaidoista, ei oppilaiden lahjakkuudesta! Tässä on mielenkiintoinen ristiriita.

Kahdessa haastattelussa haastateltavat totesivat kokevansa selvästi syyllisyyttä siitä, etteivät kykene aina huomioimaan kaikkia oppilaita juuri parhaalla mahdollisella tavalla. Vielä useampi opettaja vaikutti kokevan välillä riittämättömyyttä omassa työssään. Asia ilmeni inkluusiosta keskusteltaessa. Vastauksista kävi ilmi, että inkluusio ei ole toimiva, jos luokassa on liian paljon tukea tarvitsevia oppilaita. Tällöin opettaja ei ehdi eikä pysty tukea jokaista luokan oppilaista. Haastatteluissa mainittiin, että opettaja on ”ison edessä”, ”opettaja jää aika yksin” ja että ”joskus inkluusio on aika mahdoton paketti”. Kommenteista paistavat turhautuneisuus vaikeisiin tilanteisiin sekä riittämättömyyden tunne.

H1: Niin se perusjuttuhan on siellä se, että kun opettaa ryhmässä niin tuntee itse sen koko ajan, että ei huomioi tarpeeksi lahjakkaita eikä heikkoja.

H10: Semmoista syyllisyyttä tässä työssä kantaa kuitenkin, että tunnistanko kuitenkin, onko mulla tarpeeksi tietoa ja osaanko riittävästi tukea? Se on ihan semmoinen arjen ajatus, että olenko tavallaan riittävä tässä asiassa.

9 Pohdinta ja johtopäätökset

9.1 Tutkimuksesta

Tulokset ovat suuntaa-antavia yläkoulun maantiedon opettajien tilanteesta Keski- ja Pohjois-Pohjanmaalla. Haastateltavilla on paljon kokemusta yläkoulun maantiedon opetuksesta, keskimäärin 20 vuotta ja aineistossa on tasaisesti sekä miehiä että naisia. Haastateltavien opetuskokemuksen mediaaniarvo on 20,5 vuotta (taulukko 2). Maahanmuuttajien epätasainen sijoittuminen Suomessa vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaiden sijoittumiseen Suomen peruskouluissa. Näin ollen esimerkiksi pääkaupunkiseudulla maantiedon opettajilla on todennäköisesti opetuksessaan enemmän maahanmuuttajaoppilaita kuin Keski- ja Pohjois-Pohjanmaalla, jossa maahanmuuttajataustaisten asukkaiden osuus on suhteellisen pieni (SVT 2016c). Täten aineiston keruualueella on suuri merkitys siinä, millaisia tuloksia juuri maahanmuuttajaoppilaita saadaan.

On todennäköistä, että opettajat ovat olleet vielä enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa tekemisissä, mitä he haastattelussa mainitsivat. Haastattelutilanteessa on varmasti vaikea muistaa yhtäkkiä kaikkia oppilaitaan, jotka ovat tukea tarvitsevat. Esimerkiksi kysyttäessä haastateltavalta, millaisia tukea tarvitsevia oppilaita hänellä on ollut, haastateltava mainitsi muutaman. Myöhemmin kysyttäessä, miten hän on huomionnut tukea tarvitsevia oppilaita, haastateltava mainitsi, että hän on yrittänyt palkita ja kannustaa oppilasta, jolla on ADHD-diagnoosi. Näin hän on siis ollut tekemisissä oppilaan kanssa, jolla on tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö, mutta asia ilmeni vasta myöhemmin haastattelussa, ei suoraan asiaa kysyttäessä. 60 minuuttia tai vähemmän aikaa kestävässä haastattelussa ei ole mahdollista käsitellä tai muistaa kaikkia oppilaita, jotka ovat tarvitsevat tukea maantiedon opiskelussa. Jokaisella haastateltavalla oli kuitenkin esimerkkejä maantiedossa tukea tarvitsevistä oppilaita.

Haastattelutilanteessa haastateltavilta on saattanut jäädä sanomatta joitakin asioita, pelkästään sen takia, että haastateltaville asiat saattavat näyttäytyä itsestäänselvyyksinä. Esimerkiksi se, että oppilailla on lukivaikeus, diagnoosi tai itsesäätelyn ongelmia, on voinut olla opettajille itsestään selvä asia, eikä siksi tullut mainittua haastattelutilanteessa. Haastateltava saattoi haastattelussa todeta että "kyllähän sää tiedät tässä meidän oppiaineessa" tai antaa ymmärtää, että haastatteliija tulevana maantiedon opettajana tietää asiasta. Näin joitakin asioita on voinut jäädä tulematta ilmi haastattelutilanteessa.

9.2 Tuloksista

Tämän tutkimuksen mukaan maantiedon opettajat kohtaavat työssään sekä maantiedossa tukea tarvitsevia, että maantiedossa lahjakkaita oppilaita. Tulosten mukaan lahjakas oppilas maantiedossa on oppilas, jolla on abstraktin ja loogisen ajattelun taitoja, joita tarvitaan maantiedon opiskelussa. Lahjakkailta oppilailla oli erinomaisia visuaalisia taitoja, he ymmärsivät hyvin syy-seuraussuhteita ja osoittivat aktiivisuutta oppitunnilla. Tukea tarvitsevilla oppilailla oli hahmotusvaikeuksia, fyysisiä vammoja, diagnooseja ja vaikeuksia abstraktissa ajattelussa.

Haastateltavat mainitsivat tunnistavansa maantiedon opiskelussa tukea tarvitsevia oppilaita ja lahjakkaita oppilaita. Suurin osa haastateltavista mainitsi tunnistamisen olevan aika helppoa ja nopeaa mutta haastateltavat mainitsivat, että sekä maantiedossa lahjakkaita, että tukea tarvitsevia oppilaita jää myös tunnistamatta. Myös Kuorelahden ym. (2005: 49) mukaan osa oppimisvaikeuksista jää aineenopettajilta tunnistamatta ja Lehtosen (1994) mukaan lahjakkaiden tunnistaminen on vaikeaa. Tukea tarvitsevan oppilaan tunnistus tehtävien kautta korostui haastateltavien vastauksissa. Kahdeksan opettajaa kymmenestä mainitsi, että maantiedossa tukea tarvitsevalla oppilaalla ei tehtävien teko onnistu.

Maantiedossa lahjakas oppilas tunnistettiin haastateltavien mukaan koetulosten ja kirjallisten vastausten, kiinnostuksen sekä tuntityöskentelyn kautta. Tehtävien kautta lahjakkaan oppilaan tunnistaminen sai hieman enemmän mainintoja kuin tunnistus vuorovaikutuksessa. Kuitenkin tunnilla tapahtuva vuorovaikutus oli tärkeä maantiedossa lahjakkaan oppilaan tunnistuskeino. Laineen (2010) mukaan keinoja lahjakkaiden

oppilaiden tunnistamiseen tulisi yhä kehittää. Kuitenkin tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni maantiedon opettajilla olevan hieman enemmän tunnistuskeinoja lahjakkaille oppilaille kuin tukea tarvitsevalle oppilaalle ja haastateltavat totesivat tunnistavansa yleensä maantiedossa lahjakkaan oppilaan. Kokemukset erityisistä oppijoista olivat opettajilla erilaisia ja yksilöllisiä, mutta kuitenkin pitkälti samankaltaisia.

Maantiedon opettajat huomioivat tukea tarvitsevia oppilaita ryhmäopetuksessa. Mainintoja tukea tarvitsevien oppilaiden huomioimisesta oli paljon. Yksilölliset tehtävät sekä yksilöllinen opetus korostuivat käytetyimmiksi tukikeinoiksi ryhmäopetuksessa. Haastatteluissa tukea tarvitsevien oppilaiden mainittiin vievän runsaasti aikaa ryhmäopetuksessa koska he tarvitsevat yksilöllistä apua. Oppilaita tuettiin myös luomalla rauhallinen oppimisympäristö sekä tarvittaessa ulkopuolisen avun hyödyntäminen oppilaan oppimisen tueksi. Haastateltavien vastausten perusteella voidaan todeta heidän käyttäneen tukikeinoja monipuolisesti sekä useampia tukikeinoja samanaikaisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Tukea tarvitsevat oppilaiden huomioiminen on korostunut inklusion voimaan tulon jälkeen ja tukea painotetaan voimakkaasti myös vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (POPS 2014). Kuorelahti ym. (2005: 54) mukaan aineenopettajat ovat huolissaan tukitoimien riittävydestä ja toimivuudesta tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Myös tässä tutkimukseen osallistuneista aineenopettajista oli huolissaan ovatko heidän tarjoamansa tukitoimet oppilaille riittäviä.

Maantiedon opettajilla on keinoja tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen. Ongelmia tulee kuitenkin enemmän ajan ja resurssien riittämättömyyden kanssa. Aineistosta ilmeni, että tukeminen maantiedon opetuksessa on ongelmallista, jos liian monta tukea tarvitsevaa oppilasta on samassa opetusryhmässä. Haastateltavat kaipasivat lisää resursseja sekä kouluille että maantiedon opetukseen. Koulujärjestelmä on panostanut tukimenetelmiin tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla ja tästä yhtenä todisteena on kolmiportainen tukijärjestelmä. Oma tukijärjestelmä lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen voisi auttaa opettajia huomioimaan lahjakkaita oppilaita omassa opetuksessaan.

Aineiston mukaan keinoja tukea maantiedossa lahjakasta oppilasta mainittiin suppeammin (18) mitä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisen keinoja (42) (taulukot 6

ja 13). Eriytetyt tehtävät ja opetuskeskustelut olivat käytetyimpiä tukimenetelmiä tukea lahjakasta oppilasta yksilöllisesti ryhmäopetuksessa. Ryhmätyöt ja projektityöskentely olivat yleisin ryhmäopetuksessa käytetty yhteisen opetuksen huomioimiskeinot. Sekä maantiedossa lahjakkaiden, että maantiedossa tukea tarvitsevien huomioimismenetelmissä ryhmäopetuksessa korostuivat eriytettyjen tehtävien käyttö ja ryhmätyöskentely. Myös 2000-luvun opetussuunnitelmissa koulun käynnin tuki keskittyy pitkälti tukea tarvitseviin oppilaisiin (katso POPS 2004 ja POPS 2014). Lahjakkaiden huomioiminen nähtiin haastavampana kuin tukea tarvitsevien oppilaiden huomioiminen maantiedon opetuksessa. Useampi haastateltava totesikin, ettei nykyinen koulujärjestelmä ja opetussuunnitelma mahdollista eikä opasta lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen. Tällä hetkellä maantiedossa lahjakkaan oppilaan tukeminen on opettajasta riippuvainen.

2014 opetussuunnitelmassa lahjakkuus mainitaan ja lahjakkuuden tukemiseen annetaan myös keinoja. Lahjakkaiden oppilaiden tukeminen ei näyttäydy enää 2010-luvulla turhana ja elitistisenä kuten 1990-luvulla Uusikylän (1994: 166) ja Lehtosen (1994: 7) mukaan. Opettajilla tulee olla taitoja kohdata ja tukea erilaiset oppijat (Halinen & Järvinen 2008: 94). Tämän tutkimuksen aineiston perusteella voidaan todeta maantiedon opettajilla olevan erityisille oppijoille tuki- ja kohtaamistaitoja. Monipuolisten tukitoimien käyttö maantiedon opetuksessa kertoo maantiedon opettajien sisäistäneen vastuun erityisten oppijoiden tukemisesta.

Oppilaan kannalta ajateltuna haastateltavat näkivät inklusion oikeudenmukaisena ja siinä nähtiin toteutuvan oppilaiden välinen tasa-arvo. Inklusio maantiedon opetuksessa nähtiin etuna ihmisenä kasvamisen, ei niinkään maantiedon opiskelun kannalta. Erilaisuuden näkeminen johtaa toivottavasti erilaisuuden ymmärtämiseen ja hyväksymiseen. Oppiainekohtaisten tietojen ja taitojen lisäksi peruskoulussa saadaan myös tietoja ja taitoja myöhempään elämään. Kuitenkin haastateltavat mainitsivat, että yhteinen yleisopetuksen ryhmä ei ole ehdottomasti aina oppilaalle paras opiskelupaikka. Näin ollen haastateltavien mukaan inklusio ei ole aina oppilaalle hyödyksi eikä myöskään oppilasryhmän etu. Kuorelahden ym. (2005: 44) mukaan inklusio ei ole oppimisen este. Kuitenkin tämän tutkimuksen tulosten mukaan inklusio voi myös olla pois oppimisesta.

Jokainen oppilas tarjoaa muille mahdollisuuden erilaisuuden ymmärtämiseen ja tämä oli haastateltavien mielestä arvokas oppia ja inklusion ehdoton etu. Myös Kuorelahden ym. (2005: 44) aiempi tutkimus aineenopettajien suhtautumisesta inklusioon osoitti aineenopettajien näkevän inklusion etuna erilaisuuden ymmärtämisen. Pohjoismaisen koulutusmallin perustana on ollut ajatus tasa-arvosta (Telhaug ym. 2006). Tasa-arvon ajatus näkyy myös inklusiossa (Halinen & Järvinen 2008: 77). Erityisyys ei ole syy eristämiseen ja kaikilla oppilailla on oikeus samaan opetukseen. Tavoite yksilöiden väliseen tasa-arvoon näkyy yhä vahvasti 2000-luvun koulujärjestelmässä.

Osassa tuloksissa ilmeni opettajan työn muuttuneen haastavammaksi inklusion seurauksena. Myös maantiedon opettajat tarvitsivat työssään enemmän tukea, kuten oppiainekohtaista täydennyskoulutusta tai kollegiaalista yhteistyötä. Aineiston perusteella tässä tutkimuksessa ei voida kiistää kokemuksen merkitystä valmiuksien antajana erityisten oppijoiden kohtaamiseen ja huomioimiseen. Aineenopettajakoulutuksessa on mahdollisesti tarvetta suuremmalle erityispedagogiikan painotukselle. Saloviidan (2009: 359) mukaan erityispedagogiikan tulisi olla läsnä koko aineenopettajaopintojen ajan, ei pelkästään kursseissa, jotka on nimetty erityispedagogiikaksi. Koulutus on kuitenkin pohja, jonka perusteella opettaja opettaa jo ennen kokemuksen karttumista.

Resursseja kaivattiin inklusioon, jonka haastateltavat näkivät olevan vielä kaukana tavoitteistaan. Valtion kouluissa valtiolla ja kunnilla on iso merkitys siinä, miten peruskouluihin varoja suunnataan ja mihin varoja käytetään. Onko mahdollista, että koulut joutuvat resurssien ja vaativien oppilaiden kanssa eriarvoiseen asemaan? Tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että tukea tarvitsevat oppilaat vievät opettajan resursseja. Kun tukea tarvitsevia oppilaita on paljon, opettajalta vaaditaan paljon. Tämä ei voi olla vaikuttamatta maantiedon opettajien työpaikkoihin hakeutumiseen ja näin ollen toisissa kouluissa ja paikkakunnilla voi olla enemmän valinnanvaraa siinä, kuka otetaan töihin maantietoa opettamaan. Maahanmuuttajaoppilaat nähtiin vieraan kielen vuoksi tarvitsevan tukea omassa opiskelussaan. Maahanmuuttajavoittoiset alueet voivat näyttäytyä haastavina työpaikkoina, joissa oppilaat tarvitsevat enemmän kielellistä tukea. Tasa-arvoisen koulutuksen kannalta riittävät resurssit sekä tukea tarvitsevien oppilaiden

tasainen jakautuminen ovat tärkeitä. Oppilaiden eriarvoistumisen riski on sekä valtion sisäisten alueiden välillä, että suurten kaupunkien kaupunginosien välillä.

Jatkotutkimuksen mahdollisuuksia aiheista on useita. Suomen laajuinen maantiedon opettajien tai aineenopettajien suhtautuminen inklusioon antaisi varmasti apua yhteisen koulun kehittämiseen. Lisätutkimus lahjakkaiden ja tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeista antaisi lisää mahdollisuuksia kehittää tukikeinoja ja esimerkiksi oppimisympäristöjä, jotka vastaavat paremmin oppilaiden tarpeisiin.

Lähteet

- Ahonen, T. & T. Aro (toim.) (1999). *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. 411 s. Juva: WSOY.
- Ahonniska, J. & T. Aro (1999). Hahmotusvaikeuksien kuntoutus. *Teoksessa* Ahonen, T & T. Aro (toim.): *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*, 102-117. Juva: WSOY.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Allegri, R. (2015). Geography and disability: a reflection on opportunities offered by teaching geography to dyslexic students. *J-Reading-Journal of Research and Didactics in Geography*, 2, 85-93.
- Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian journal of educational research*, 50(3), 229-243.
- Arnesen, A. L. & L. Lundahl, (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Butt, G. & D. Lambert (2014). International perspectives on the future of geography education: an analysis of national curricula and standards. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(1), 1-12.
- Cantell, H. & R. Hakonen (2012). Vaikeuksia ilmiöiden selittämisessä ja soveltamisessa: maantiedon oppimistuloksia yhdeksäsluokkalaisten kansallisesta arvioinnista. *Terra 124 (2012): 3*, 141-149.
- Cantell, H. (2005). Uudet opetussuunnitelmat ja maantieteen opetuksen haasteet. *Terra 117 (2005): 4*, 280-282.
- Cantell, H. (2011). Maantieteen opetus globaalin ymmärryksen edistäjänä. *Terra 123 (2011): 1*, 3-15.
- Clifford, N. J. (2002). The future of geography: when the whole is less than the sum of its parts. *Geoforum*, 33(4), 431-436.
- Eskola, J. & J. Suoranta (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. p. 5. 266 s. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. 293 s. New York: Perseus Books.
- Goodfellow, A. (2012). Looking through the learning disability lens: inclusive education and the learning disability embodiment. *Children's Geographies*, 10(1), 67-81.
- Hakala, J. & M. Leivo (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9 (4), 9-23.

- Halinen, I. & R. Järvinen (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77-97.
- Handcock, M. S. & K. J. Gile (2011). Comment: On the concept of snowball sampling. *Sociological Methodology*, 41(1), 367-371.
- Hernandez, D. J. (2004). Children and youth in immigrant families: Demographic, social, and educational issues. *Teoksessa* J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Toim.). *Handbook of research on multicultural education*, p. 2. 404-419. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Hirsjärvi, S. & H. Hurme (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. 213 s. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holopainen, L. & H. Savolainen (2008) Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. *Teoksessa* Takala, M. & E. Kontu (Toim.). *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. p. 2. 203-229. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holopainen, L. & H. Savolainen 2005: Erityisopetus ja oppimisvaikeudet. *Teoksessa* Korkeakoski, E. (Toim.). *Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10*. 67-81. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hopwood, N. (2004). Pupils' conceptions of geography: Towards an improved understanding. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 13(4), 348-361.
- Kivirauma, Joel & Klemelä, Kirsi 2005: Turkulainen erityisopetusristivalossa. Korkeakoski, Esko (Toim.). *Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10*. 59-66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Koski, E. (2015). Luokanopettajien käsityksiä lahjakkaista oppilaista ja lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta. Pro Gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 67 s.
- Kuorelahti, Matti. Savolainen, Pirjo & Puro, Erika 2005: Kaikille yhteisen koulun rakentaminen. Korkeakoski, Esko (Toim.). *Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10*. 43-58. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Laakso, O. (2012). Kolmiportainen tuki opettajan työssä. Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa? Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Luokanopettaja koulutus, Helsingin yliopisto. 87s.
- Laine, M. (2012). Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset peruskoulussa saadusta tuesta. Pro Gradu-tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, Turun yliopisto. 81 s.
- Laine, S. (2010). The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High Ability Studies*, 21(1), 63-76.
- Lakkala, S. Uusiautti, S. & K. Määttä (2016). How to Make the Neighbourhood School a School for All?: Finnish Teachers' Perceptions of Educational Reform Aiming towards Inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46-56.

- Lambert, D., Solem, M. & S. Tani (2015). Achieving human potential through geography education: A capabilities approach to curriculum making in schools. *Annals of the Association of American Geographers*, 105(4), 723-735.
- Lehto, J. (2008). Tekstin ymmärtäminen ja sen vaikeus. *Teoksessa* Takala, M. & E. Kontu (Toim.). *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. p. 2. 125-148. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lehtonen, H. (1994) *Lahjakas oppilas koulussa*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3. 117 s. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & B. A. Shaywitz (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Marran, J. F. (2003). Geography: An essential school subject-Five reasons why. *The Journal of Geography*, 102(1), 42.
- Moore, T. (2008). Finnish education system. *Research Paper*, 46(08), 1-24.
- Mulhern, J. D. (2003). The gifted child in the regular classroom. *Roeper Review*, 25(3), 112-115.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä *Teoksessa* Ruusuvuori, J., Hyvärinen, M. & P. Nikander (Toim.). *Haastattelun analyysi*. 212-241. Tampere: Vastapaino.
- Rimpiläinen, P., Bruun, J. & A. Kekäläinen (Toim.). (2007). *Värikkäät oppilaamme: inkluusio, tiimityö ja oppimistyylit Kuopion Pirtin koulussa*. 90 s. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Rinne, R., Virta, A., Tuittu, A. & J. Kivirauma (2011). 6. Yhteenveto ja Pohdinta. *Teoksessa* Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & R. Rinne (Toim.). *Vieraana koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. 297-315. Turku: Painosalama Oy.
- Ruusuvuori, J. (2010). Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – Keskusteluanalyttinen näkökulma. *Teoksessa* Ruusuvuori, J., Hyvärinen, M. & P. Nikander (Toim.). *Haastattelun analyysi*. 269-299. Tampere: Vastapaino.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Saloviita, T. (2009). Antaako opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta. *Kasvatus*, 40(4), 359-363.
- Sternberg, R. J. (2004). Introduction to definitions and conceptions of giftedness. *Definitions and conceptions of giftedness*. 2/4/04, xxiii.
- Takala, M. (2008). Mitä on dysleksia? *Teoksessa* Takala, M. & E. Kontu (Toim.). *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. p. 2. 65-85. Helsinki: Yliopistopaino.
- Talib, M., Löfström, J. & M. Meri (2004). *Kulttuurit ja koulu avaimia opettajille*. 247 s. Vantaa: Dark Oy.
- Tani, S. (2004). Curriculum reform and primary geography in Finland: A gap between theory and practice?. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 13(1), 6-20.

- Tani, S. (2011). Is there a place for young people in the geography curriculum? Analysis of the aims and contents of the Finnish comprehensive school curricula. *Nordidactica-Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 26-39.
- Tani, S. (2014). Geography in the Finnish school curriculum: part of the 'success story'?. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(1), 90-101.
- Telhaug, A., Mediås, O. & P. Aasen (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian journal of educational research*, 50(3), 245-283.
- Thrift, N. (2002). The future of geography. *Geoforum*, 33(3), 291-298.
- Tirri, K. (1997). How Finland meets the needs of gifted and talented pupils. *High Ability Studies*, 8(2), 213-222.
- Toivanen R. (2012). Lahjakas oppilas koulussa - tapaustutkimus matematiikan opetuksesta salamamenetelmällä. Pro Gradu-tutkielma. Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto. 93 s.
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R., & M. Räsänen (2011). 1. Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. *Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & R. Rinne (Toim.). Vieraana koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, opettajien ja rehtoreiden kokemana.* 9-34. Turku: Painosalama Oy.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. p. 11. 182 s. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Uusikylä, K. (1994). *Lahjakkaiden kasvatusta*. 279 s. Helsinki: WSOY.
- VanTassel-Baska, J. & T. Stambaugh (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217.
- Virta, A. & E. Yli-Panula (2012). History, Social Science and Geography Education. *Miracle of Education* (pp. 189-207). SensePublishers.
- Virta, A., Räsänen, M. & A. Tuittu (2011). 4. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. *Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & R. Rinne (Toim.). Vieraana koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, opettajien ja rehtoreiden kokemana.* 159-233. Turku: Painosalama Oy.
- Watters, J. J. & C. M. Diezmann (2003). The gifted student in science: Fulfilling potential. *Australian Science Teachers Journal*, 49(3), 46-53.

Verkkolähteet

- Aineenopettajakoulutus: pedagogiset opinnot (2016). Oulun yliopisto.
 <https://weboodi.oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Org=160&vl_tila=1&Opas=1451>. 23.7.2016
- Kasvatus, koulutus ja tutkinnot. Opetushallitus (2016).
 <http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot>. 8.6.2016

- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>>. 1.6.2016
- Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. Opetushallitus (2016).
<http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat>. 22.6.2016
- Maantieteen opiskelu ja maantiede oppiaineena 2016 (2016). Oulun yliopisto.
<<http://www oulu.fi/maantiede/opiskelu>>. 8.8.2016
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & T. Saloviita (2010). Yhteinen koulu kaikille. 18.01.2010.
<http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille>. 15.12.2015.
- Oppivelvollisuus ja koulupaikka. Opetushallitus (2016).
<http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka>. 1.6.2016
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (2004). 320 s. Opetushallitus.
<http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf>. 1.8.2016
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2014).473 s. Opetushallitus.
<http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>. 1.8.2016
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 (2011). 58 s. Opetushallitus.
<http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf>. 1.6.2016
- Perusopetus. Opetushallitus (2016). <http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus>. 1.6.2016
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>>. 1.6.2016
- SVT 2016a = Suomen virallinen tilasto 2016. Erityisopetus. Liitetaulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2015. Tilastokeskus, Helsinki.
<http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tau_001_fi.html>. 29.6.2016
- SVT 2016b = Suomen virallinen tilasto 2016. Erityisopetus. Peruskoulun oppilaista 16 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. Tilastokeskus, Helsinki.
<http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tie_001_fi.html>. 29.6.2016
- SVT 2016c = Suomen virallinen tilasto 2016. Maahanmuuttajat väestössä. Karttavisualisaatio maahanmuuttajataustaisen väestön alueellisesta jakautumisesta. Tilastokeskus, Helsinki.
<<http://pxnet2.stat.fi/explorer/Maahanmuuttajat/maakuntakartta.html>>. 30.6.2016
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994).
<http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF>.7.6.2016

Liitteet

Liite 1. Haastateltavien esittely

Haastateltavat	Sukupuoli	Ikä vuosina	Opettanut maantiedettä yläkoulussa vuosina	Opetettavat aineet	Haastattelun kesto minuutteina
H1	Mies	51	21	Maantieto Biologia	57
H2	Mies	40	15	Maantieto Biologia Maa- ja metsätalous	42
H3	Nainen	39	10	Maantieto	41
H4	Nainen	51	29	Maantieto Biologia	29
H5	Mies	63	34	Maantieto Biologia	37
H6	Nainen	59	30	Maantieto Biologia	35
H7	Mies	48	20	Maantieto Terveystieto	47
H8	Mies	57	30	Maantieto Biologia Terveystieto	30
H9	Nainen	38	4	Maantieto Biologia	63
H10	Nainen	41	14	Maantieto Biologia	30

Liite 2. Haastattelun runko

Taustamuuttajat:

- Ikä?
- Sukupuoli?
- Missä toimit opettajana?
- Kuinka kauan olet opettanut maantietoa yläkoulussa?
- Opetatko muitakin aineita?
- Milloin olet valmistunut aineenopettajaksi? Mistä?
- Paljonko olet opiskellut erityispedagogiikkaa?
- Onko sinulla muuta opetukseen liittyvää koulutusta?

Kerrataan ylimääräistä tukea tarvitsevan oppilaan määritelmä tässä haastattelussa.

Ylimääräisellä tuella tarkoitetaan tässä haastattelussa kolmiportaisen tuen tukitoimia. Eli ylimääräistä tukea tarvitsevaa oppilasta tuetaan kolmiportaisen tuen yhdellä tai useammalla tukitoimella.

- Oletko urasi aikana ollut tekemisissä maantiedon opettamisessa ylimääräistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa?
Kuinka paljon? Kuinka usein?
- Tunnistatko luokassa maantiedon opiskelussa ylimääräistä tukea tarvitsevan oppilaan?
- Millaisia keinoja sinulla on ylimääräistä tukea tarvitsevan oppilaan tunnistamiseen?
- Millaisten ylimääräistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa olet ollut tekemisissä maantiedon opetuksessa?
Mihin tarvinnut ylimääräistä tukea ja miksi? muita?
- Millä tavoin olet huomionnut ylimääräistä tukea tarvitsevia oppilaita maantiedon opetuksessa?
Jos kyllä, niin miten? Käytännön esimerkkejä? Jos ei, niin miksi ei?

Millainen on mielestäsi maantiedossa lahjakas oppilas?

- Oletko urasi aikana ollut tekemisissä maantiedon opettamisessa lahjakkaiden oppilaiden kanssa?
Kuinka paljon? Kuinka usein?
- Tunnistatko luokassa maantiedon opiskelussa lahjakkaan oppilaan?
Millaisia keinoja sinulla on lahjakkaan oppilaan tunnistamiseen?
- Millaisten lahjakkaiden oppilaiden kanssa olet ollut tekemisissä maantiedon opetuksessa?
Miten lahjakas oppilas? Muita?
- Millä tavoin olet huomionnut lahjakkaita oppilaita maantiedon opetuksessa?
Jos kyllä, niin miten? Käytännön esimerkkejä? Jos ei, niin miksi ei?

Opettajän valmiudet erityisten oppijöiden huomioimiseen:

Erityisellä oppijalla tarkoitan tässä haastattelussa sekä ylimääräistä tukea tarvitsevia oppilaita, että lahjakkaita oppilaita.

- Koetko, että sinulla on opettajana valmiudet tunnistaa erityinen oppija maantiedon opiskelussa?
Miten? Miksi?
- Koetko, että sinulla on opettajana valmiudet huomioida maantiedon opetuksessa erityiset oppijat?
Miten?
- Mistä koet saaneesi valmiudet erityisten oppijöiden huomioimiseen ja tukemiseen maantiedon opetuksessa?
Koulutus? Kokemus? Täydennyskoulutukset?

Millaisia ajatuksia inkluusio sinussa herättää? Vai mitä ajattelet inkluusiosta?

Jos haastateltava ei tiedä, mitä inkluusio tarkoittaa, määrittelen inkluusion seuraavalla tavalla.

Inkluusio tarkoittaa yhteistä koulua kaikille. Inklusiossa yleisopetus ja erityisopetusluokat ovat yhdistetty, jolloin kaikki oppilaat käyvät koulua yhdessä. Yhteisessä koulussa oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioidaan opetuksessa.

- Oletko toiminut opettajana ennen inklusiota?
- Onko opetuksessasi mikään muuttunut inklusion myötä?
 Jos on, niin miten? Jos ei, niin miksi ei?
- Toimiko erityisten oppijoiden inklusio sinusta maantiedon opetuksessa yläkoulussa?
 Perustele, haasteita, mahdollisuuksia?
- Mitä hyötyä ja mitä haittaa inklusiosta maantiedon opetuksessa on erityiselle oppijoille?
- Mitä hyötyä ja mitä haittaa muulle opetusryhmälle on siitä, että erityinen oppija opiskelee maantietoa osana tavallista opetusryhmää?

Onko vielä jotain mitä haluaisit sanoa?

Kiitos haastattelusta!

Liite 3. Kuvan 1 lähteet

Kauhajoki. Perusopetus. Kolmiportainen tuki (2016).

<http://www.kauhajoki.fi/tiedostot/Koulut/koulukeskus/Kolmiportainen_tuki.jpg>.

3.2.2016.

Kolmiportainen tuki. Kangasalan kunta (2016).

<<http://www.kangasala.fi/@Bin/1864164/Kolmiportainen%20tuki.jpeg>>. 3.2.2016.

Peda.net. Huhtasuon yhtenäiskoulu. Kolmiportainen tuki (2016).

<https://peda.net/jyvaskyla/huhtasuonyhtenaiskoulu/oppiminen/koulutyontukeminen/kolmiportaintuki/21j:file/download/bdc717af0cbf0a93f73050ddb3abafbf8e6ac672/2013-03-21T12-53_866585430_247%5B1%5D.jpg>. 3.2.2016.