

Är Finlands sak vår?

EN STUDIE AV FINLAND OCH SVERIGE
MOT BAKGRUND AV PISA-RESULTATEN



Innehåll

Förord	2
1 Inledning	4
Vad är PISA?	7
2 Finland i PISA-studierna	8
Provresultat	8
Attityder och inställningar i PISA	9
3 Utbildningssystemet	12
Ett homogent och likvärdigt samhälle	12
Från förskola till vuxenutbildning	14
Resurser	16
Nationella insatser i Finland och Sverige	17
4 Styrmedel	19
Läro- och kursplaner	19
1994 års läroplansgrunder	19
2004 års läroplansgrunder	20
Värdegrund	21
Kunskapssyn	23
Läroplanen – en process med många aktörer	24
PISA och läroplaner	25
5 Lärare och elever	26
Läroplaner i Finland	26
Läroplaner i Sverige	28
Att vara lärare i Finland	30
Lärare och elever i skolan	33
Stöd- och specialundervisning	34
Bedömning och betygssättning	36
6 Utvärdering och uppföljning	38
7 Sammanfattande diskussion	40
8 Referenser	44

Förord

Dagligen förs massmediala diskussioner mellan olika aktörer och intressenter inom utbildningsväsendet om tillståndet i den svenska skolan. Inte sällan framförs kritik mot denna. Kritiken kan rikta in sig på allt från lärarnas kompetens, behörighet och befogenheter till klimatet på skolorna och i klassrummen. Elevernas kunskapsnivå i olika ämnen är ett annat vanligt förekommande tema i debatten. Förslagen på hur man kan komma tillrätta med de problem som har identifierats är många och av olika slag.

På senare tid har hänvisningar till den finländska skolan duggat allt tätare. Man menar att den finländska skolan har lyckats väl i olika avseenden och att Sverige skulle kunna dra lärdomar av hur vårt östra grannland arbetat med dessa frågor. Den främsta anledningen till att Finland används som gott exempel inom skolans område är resultaten som finländska elever uppnått i den internationella undersökningen PISA som hittills har genomförts åren 2000 och 2003. I PISA, som studerar 15-åringars kunskande och förmågor i läsförståelse, matematik och naturvetenskap i ett stort antal länder, har finländska elever utmärkt sig med goda resultat i de tre ämnesområdena.

Denna rapport försöker att belysa olika aspekter av det finländska skolsystemet för att finna dess utmärkande drag. I rapporten görs också jämförelser med svenska förhållanden för att peka på de likheter och skillnader som finns mellan länderna. Faktorer som i ett land har identifierats som viktiga för goda förhållanden och resultat får naturligtvis inte alltid samma effekter i ett annat land beroende på att det råder olika förutsättningar och kulturer. Det inte alltså är möjligt eller kanske heller önskvärt att direkt överföra ett lands förhållanden till ett annat, men genom att blicka utanför det egna landets gränser kan man få referenser till och reflektioner över det egna systemet.

I rapporten som i synnerhet bygger på material från finländska forskare och tjänstemän diskuteras inledningsvis det finländska samhället som skolsystemet har sina rötter i. Mot en historisk bakgrund kan det finländska samhället beskrivas som homogent och präglad av konsensus. Sällan uppstår

konflikter kring utbildningspolitiken och en likvärdig skola har i stor utsträckning kunnat skapas. De finländska läroplansgrunderna med kursplaner konstateras spela en betydande roll för lärarnas delaktighet och engagemang i sitt arbete. Lärarnas status och professionalitet samt lärarutbildningen betonas tydligt som viktiga faktorer för att förklara de finländska goda resultaten i PISA. Det är viktigt att påpeka Finlands goda resultat i internationella sammanhang beror på en rad olika omständigheter vilka presentas mer i detalj i rapporten som är skriven av Fredrik Lind vid Skolverkets resultatbedömningsenhet.

Stockholm i december 2005

Staffan Lundh

Avdelningschef

Utredningsavdelningen

Anita Wester

Projektledare

Resultatbedömningsenheten

1. Inledning

Mångas blickar har på senaste tiden vänts mot Finland beroende på att landets femtonåriga elever presterat på toppnivå i den internationella OECD-studien PISA såväl år 2000 som år 2003.

PISA (Programme for International Student Assessment) är ett OECD-projekt som syftar till att undersöka i vilken grad respektive lands utbildningssystem bidrar till att femtonåriga elever, som snart kommer att ha avslutat den obligatoriska skolan, är rustade att möta framtiden. I PISA skriver varje elev ett två timmar långt prov som består av såväl öppna frågor som flervalsfrågor. Proven undersöker elevernas förmågor inom tre kunskapsområden: matematik, naturvetenskap och läsförståelse. År 2003 undersöktes också problemlösning. Utöver proven besvarar eleverna en enkät med bland annat frågor om sin bakgrund, sitt lärande samt engagemang och motivation. Dessutom besvarar skolornas rektorer frågor om t.ex. lärandemiljö, lärarnas kompetens och engagemang samt elevernas inställningar och beteenden.

Resultaten från PISA 2003 visar att svenska elever visserligen presterar signifikant bättre än OECD-genomsnittet inom de fyra kunskapsområdena men att finländska elever har ett signifikant högre medelvärde än svenska elever inom alla områdena. Denna studie syftar till att på ett mera djupgående sätt försöka begripa och få förklaringar till de finska resultaten och relatera dessa till Sveriges resultat i PISA. De finländska framgångarna i PISA är särskilt intressanta eftersom det finländska samhället och Finlands skolsystem har många likheter med det svenska. Ett av syftena med de internationella studierna är att deltagande länder får möjligheter att utbyta erfarenheter och lära av varandra.

Ett sätt att få en förståelse av hur samhällen utvecklats och fungerar är att studera deras historiska utveckling. På så sätt kan man få en inblick i och bättre förstå varför länder skiljer sig åt. Det är svårt att i detta sammanhang peka på tydliga avgörande historiska skillnader mellan Sverige och Finland, men man kan notera att länderna har haft olika utveckling vilket kan ha bidragit till skillnader i exempelvis utbildningspolitik och syn på lärande.

Från 1300-talet till tidigt 1800-tal var Finland en del av Sverige och från 1809 ett mer eller mindre autonomt område av Ryssland. 1917 blir landet självständigt. Därefter följer inbördeskrig och sommaren 1919 blir Finland officiellt en republik. Efter finska vinterkriget och det så kallade fortsättningskriget mot Sovjetunionen avtvingades Finland delar av sitt territorium i mitten av 1940-talet. Efter andra världskriget kom Finland att gå något av en balansgång mellan östliga och västliga intressen (Zetterberg 1992,

Gustafsson 1997). Finlands nutidshistoria har således varit mer turbulent än den svenska.

Har Finlands historia påverkat befolkningens syn på sitt land och folk dvs. den nationella och kulturella identiteten? Om den finska befolkningen i stort har en annan syn på den egna nationen och dess symboler än vad svenskar generellt har är svårt att uttala sig om. Däremot kan det mot bakgrund av den finländska historien tänkas att finländska medborgare generellt lägger andra betydelser och värden i ord som frihet och självständighet än vad t.ex. svenska medborgare gör. I IEA-studien Civic som genomfördes 1999 studerades 14-åringars uppfattningar, attityder och aktiviteter inom de tre områdena demokrati, nationell identitet och internationella relationer samt social sammanhållning och olikhet. Finländska ungdomar hade mycket goda resultat på de kunskaps- och färdighetsprov som genomfördes inom ramen för de tre områdena. De unga i Finland utskiljde sig från ungdomarna i de andra nordiska länderna i många av attitydfrågorna. Exempelvis hade de finländska eleverna positivare attityder till den egna nationen. Civic visar också att de finländska ungdomarna har ett större förtroende för staten och att de anser att staten bör ha ett omfattande ansvar. Denna syn delas med elever i de östeuropeiska staterna som deltog i studien (Suutarinen m.fl. 2001).

Några av forskarkommentarerna efter Civic-studien antydde att den finländska historieundervisningen i skolan har drag av nationalromantik. Det finska är relaterat till staten. Landets kamp mot yttre hot genom historien lyfts fram i undervisningen. (Suutarinen m.fl. 2001). Detta kan hänga samman med det finländska samhället som mer homogent, sammanhållet och konsensusbetonat än det svenska.

Landets historia kan också bilda fond till efterkrigstidens utbildningspolitik i Finland. Under hela 1900-talet har i Finland framtagandet av policies på utbildningsområdet fortskridit utan större konflikter mellan olika politiska intressen och med de olika regionernas och befolkningsgruppernas behov som styrande. Exempelvis när Finland på 1960- och 70-talen ersatte det parallella skolsystemet med en enhetsskola skedde det utan större motståndningar, menar Linnakylä & Välijärvi (2003). Ett exempel på nutida samförstånd på utbildningspolitikens område är landets utvecklingsplaner för utbildning och forskning som spänner över fem år. Den aktuella är sträcker sig mellan 2003 och 2008. Utvecklingsplanen bygger på regeringens mål för utbildnings- och forskningspolitiken och på regeringens strategidokument. Arvo Jäppinen på undervisningsministeriet i Finland menar att planen är framtagen i samförstånd över politiska gränser och att det finns en balans mellan förändring genom reformer och kontinuitet på utbildningens område (Jäppinen 2005).

I de finska läroplansgrunderna från 1994 som var i bruk under PISA-studiernas genomförande betonas elevens fostran tydligare än i de svenska styrdokumenten. Läraren ska i tätt samarbete med föräldrar och det omgivande

samhället verka för elevernas fostran. I ämnesbeskrivningarna för många ämnen tas en tydlig utgångspunkt i Finland som nation. Det är dessutom mer explicit uttalat i de finländska styrdokumenterna att läraren ska förmedla en känsla för den finländska kulturen och traditionen (Utbildningsstyrelsen 1994). Om detta ska ses som en konsekvens av att landet är en relativt ung nation och att det finns behov av att betona den nationella identiteten går bara att spekulera i inom ramen för denna studie. Att utgå från den egna nationen, närsamhället, för undervisningen i olika ämnen kan också vara ett pedagogiskt grepp för att eleverna inledningsvis lättare kan relatera till det som är nära och konkret.

Betyder betoningen på skolans fostrande roll i de finländska läroplansgrunderna att läraren i Finland får en annan roll än läraren i Sverige? Är läraren mer av en auktoritet i den finländska skolan, påverkar det undervisningen och har eleverna i det rådande klassrumsklimatet bättre förutsättningar att lära och inhämta kunskaper som kan resultera i goda resultat i exempelvis PISA-undersökningen? Om en av anledningarna till de finländska framgångarna i PISA är ett gott klassrumsklimat är svårt att uttala sig om då det råder delade meningar om hur disciplinen under lektionerna är i Finland (OECD 2004, Uljens 2004). Dessutom är det svårt att göra jämförelser mellan länder på detta område.

En studie av detta slag kan inte täcka in alla aspekter av det finländska skolsystemet utan fokus ligger på de faktorer som forskare och tjänstemän inom utbildningssektorn i Finland pekar på som viktiga för Finlands framgångar i PISA.

Vad är PISA?

PISA – Programme for International Student Assessment

PISA syftar inte till att utvärdera elevers förmåga att återge kunskaper i relation till kursplaner utan att mäta kunskaper och färdigheter som är nära relaterade till vardagslivet och av betydelse i det vuxna livet. Det livslånga lärandet, att eleverna fortsätter att lära sig under hela livet betonas. Stor vikt läggs i PISA vid elevernas förmågor att sätta kunskaper i ett sammanhang. Eleverna ska kunna förstå processer, tolka och reflektera över information samt lösa problem. Frågan om hur femtonåringar på ett konstruktivt sätt klarar att analysera, resonera och föra fram sina tankar och idéer ställs.

PISA syftar också till att öka förståelsen för orsakerna till och konsekvenserna av observerade skillnader i förmåga. Genom att undersöka dessa samband i internationella jämförande studier kan länderna upptäcka sina egna systems starka och svaga sidor vilket i förlängningen kan leda till en förbättrad skola.

PISA genomförs vart tredje år. Vid varje tillfälle står ett kunskapsområde i fokus men alla kunskapsområden undersöks varje gång, vilket möjliggör jämförelser över tid. Vid första tillfället, i PISA 2000, var läsförståelse huvudområde. I PISA 2003 var huvudfokus på matematik och i PISA 2006 står naturvetenskapen i centrum. I PISA 2003 ingick också problemlösning.

Deltagande länder

I PISA 2000 deltog totalt 32 länder och i PISA 2003 deltog 41 länder, däribland samtliga 30 OECD-länder.

Deltagande OECD-länder 2003: Australien, Belgien, Danmark, Finland, Frankrike, Grekland, Irland, Island, Italien, Japan, Kanada, Luxemburg, Mexiko, Nederländerna, Nya Zeeland, Norge, Polen, Portugal, Slovakien, Schweiz, Spanien, Storbritannien (resultat redovisas ej pga. för låg svarsfrekvens), Sverige, Sydkorea, Tjeckien, Turkiet, Tyskland, Ungern, USA och Österrike.

Deltagande icke OECD-länder 2003: Brasilien, Hong Kong-Kina, Indonesien, Liechtenstein, Lettland, Macao-Kina, Ryssland, Serbien, Thailand, Tunisien och Uruguay.

Fler än en kvarts miljon 15-åriga elever testades 2003. Dessa representerar ungefär 23 miljoner femtonåringar i de 41 ländernas skolor. I Sverige deltog cirka 4624 elever från 185 skolor. De flesta eleverna gick i grundskolans årskurs nio. Ett fåtal gick i årskurs åtta och i gymnasiet.

2. Finland i PISA-studierna

Provresultat

Finländska elever har utmärkt sig i PISA-studierna genom goda resultat i läsförståelse, matematik och naturvetenskap såväl år 2000 då läsförståelse fokuserades som år 2003 då huvudområdet var matematik. I *matematik* där medelvärdet för OECD-länderna fastställts till 500 poäng uppnådde de finländska eleverna i genomsnitt 544 poäng år 2003 (536 poäng år 2000). Tillsammans med elever i åtta andra OECD-länder presterade finländska elever signifikant bättre än svenska elever som i genomsnitt uppnådde 509 poäng (510 poäng år 2000). Mellan 2000 och 2003 har inga signifikanta prestationsändringar ägt rum i vare sig Finland eller Sverige.

Resultatskillnaden i matematik mellan de högst och lägst presterande eleverna i Finland var med internationella mått mått liten. Det innebär att lägstanivån är förhållandevis hög bland de finländska eleverna. De lägst presterande i Finland presterar dessutom år 2003 på en högre nivå än år 2000 i jämförbara delområden (*rum och form* samt *förändring* och *samband*) inom matematiken (OECD 2004).

I *läsförståelse* uppnådde de finländska och svenska eleverna 543 respektive 514 poäng i PISA 2003, i jämförelse med det internationella medelvärdet på 494 poäng. I den första studien år 2000 fick Finland 546 poäng och Sverige 516 poäng, vilka inte är signifikant skilda från resultaten 2003. En ytterst liten andel av de finländska eleverna presterade på den allra lägsta nivån. Skillnaden i resultat mellan högst och lägst presterande elever var liten i Finland också i läsförståelse år 2000. Variationen i resultat mellan de lägst och högst presterande i Sverige är något större än i Finland, men internationellt sett är den låg (OECD 2004).

I *naturvetenskap* låg Finland i PISA 2003 också i topp med 548 poäng medan svenska elever nådde 506 poäng. Jämfört med undersökningen år 2000 då Finland hade 538 poäng och Sverige 512 poäng är det för Sveriges vidkommande inga signifikanta skillnader, men Finland har förbättrat sig.

Finland tillsammans med Japan, Korea och Hong Kong presterade signifikant bättre än andra länder i *problemlösning* i PISA 2003. Svenska elever som i genomsnitt uppnådde 509 poäng presterade över OECD-genomsnittet.

Könsskillnaderna var relativt små i matematik i Finland och i Sverige i PISA år 2003. Pojkarna hade ett försprång på sju poäng i respektive land. I läsförståelse år 2000 var skillnaderna desto större. Flickor i Finland presterade i genomsnitt 51 poäng bättre än pojkarna vilket var den största prestationsskillnaden mellan könen av samtliga länder. I Sverige var skillnaden 37 poäng till flickor-

nas fördel. Genomsnittet i OECD var 32 poäng. Prestationsskillnader mellan könen framkommer också i de finländska nationella utvärderingarna i hemspråk och litteratur. De finländska flickorna håller en hög nivå men var tredje till var fjärde pojke har dåliga kunskaper i att skriva i år 9. Flickor är också bättre i muntliga test (Silverström & Mattila 2005). Det är svårt att dra alltför långtgående slutsatser från dessa resultat. De finländska nationella utvärderingarna och läsförståelsen i PISA skiljer sig åt, men det är ändå intressant att notera att man i Finland ser en så stor brist på målpuppfyllelse för finländska pojkar i hemspråk när de presterade markant bättre än genomsnittet för pojkar i OECD-länderna i läsförståelse i PISA 2000. En uppgift för det finländska skolsystemet är att få pojkar mer intresserade och engagerade i läsning, påpekar forskarna bakom den finska PISA-rapporten (Väljjarvi m.fl. 2003).

Finland och Island är de enda länder där flickor presterade bättre än pojkar i naturvetenskap vid den senaste mätningen. I Sverige finns inga könsskillnader. Slutligen, i problemlösning, presterar flickor bättre än pojkar i de nordiska länderna. Skillnaderna är dock inte signifikanta i Finland.

I Finland är effekten av en elevs socioekonomiska bakgrund på prestation mycket liten i jämförelse med Sverige och i stort sett samtliga andra OECD-länder. Samma mönster visades i PISA 2000. Samtliga nordiska länder karakteriseras av att skillnaderna i resultat framförallt finns inom skolorna och i mindre utsträckning mellan skolorna. I Finland uppstår inte heller någon effekt på elevers prestation av skolsegregering efter socioekonomiska grunder. De nordiska länderna uppvisar generellt små skillnader i detta avseende. I Sverige finns tendenser till att likvärdigheten kan ha försämrats något mellan 2000 och 2003 (Skolverket 2004c). Det ska poängteras att den relativt lilla mellanskolvariansen i t.ex. Sverige och Finland till stor del kan förklaras av att de 15-åriga eleverna där fortfarande går i grundskolan vilket innebär att ingen selektion har ägt rum ännu. I många andra länder börjar barnen i skolan när de är yngre och har följaktligen när de är 15 år övergått till gymnasieskolan eller motsvarande. I gymnasieskolan väljer eleverna skola, program och inriktning vilket medför att det blir större variation mellan skolorna.

Attityder och inställningar i PISA

Som en viktig anledning till att Finland klarade sig så väl i läsförståelse PISA 2000 framhålls de finländska elevernas intresse av och engagemang i läsning (Väljjarvi m.fl. 2003). Även elever från lägre socioekonomiska bakgrunder har ett relativt högt intresse och engagemang i läsning. Den finländska skolan har således varit framgångsrik med att få elever från olika bakgrunder intresserade av läsning t.ex. genom att erbjuda frivilliga ämnesval. Den flexibla läroplanen från 1994 antas också ha varit en bidragande orsak (Väljjarvi 2005). Svenska elever är också engagerade och intresserade av läsning (OECD 2003a). I

Sverige och Finland är dessutom korrelationen mellan engagemang och intresse för läsning och prestation högst av samtliga länder (OECD 2002).

En bidragande orsak till det i PISA uppvisade engagemanget och intresset tros vara det väl utbyggda biblioteks nätet i Finland. Finland är det land som har den största andelen elever (44 procent), särskilt flickor, som lånar böcker varje månad (framförallt på kommunala bibliotek). I Sverige är motsvarande siffra 24 procent. 75 procent av eleverna i Finland, återigen i synnerhet flickor, uppger att de läser för nöjes skull varje dag. I Sverige var motsvarande siffra 64 procent (Väljörvi m.fl. 2003).

I debatten framförs ibland att datorer till viss del övertagit den roll som böcker tidigare hade, det vill säga att elever läser texter på datorn oftare och böcker mindre ofta. Om så, får en sådan användning konsekvenser för elevernas språkutveckling och intresse och engagemang i läsning? PISA 2000 indikerade att finska barn använde datorn i olika sammanhang i minst utsträckning bland de nordiska länderna (Lie, Linnakylä & Roe 2003). PISA 2003 tyder också på att finska barn är de i Norden som använder dator mest sällan såväl i hemmet som i skolan. Det är framförallt i skolan som finska barn inte använder datorer i särskilt stor utsträckning. (Norge deltog inte i den frivilliga IKT-enkäten i PISA 2003.) På frågan hur ofta eleverna använder Internet för att söka information om personer, saker eller andra begrepp visar det sig att endast 13 procent av finska barn gör så dagligen eller nästan dagligen mot 34 procent av isländska barn och 23 procent av elever i Sverige (PISA Databas).

Det kanske inte är det finska språket i sig som har skapat ett intresse för läsning bland de finländska barnen, men det kan ha bidragit till att många av dem haft relativt lätt att lära sig det, anser vissa forskare. Det beror på att finskan skrivs precis som det talas. Varje bokstav står bara för ett ljud. Ibland hävdas därför att finländska elever klarar sig väl i läsning bland annat på grund av att det finska språket är så lätt att lära sig (Gautschi 2005).

Om engagemang och intresse gällande läsning är viktiga faktorer att förklara finländska elevers goda resultat i läsförståelse i PISA 2000 är det svårare att på samma sätt förklara framgångarna i matematik år 2003. Finländska elevers intresse och engagemang är inte alls lika högt i matematik. De finländska elevernas självuppfattning ligger på en genomsnittlig nivå och deras självtillit – tilltro till sin förmåga att överkomma matematiska problem – ligger under genomsnittet. Det är snarare så att de svenska eleverna utmärker sig med positiva inställningar. Svenska elever upplever ett större lärarstöd i matematik, bättre förhållande till sina lärare, känner en starkare matematisk självtillit och självuppfattning, har ett större intresse för matematik, upplever att det disciplinära klimatet på lektionerna i matematik är bättre samt känner en större tillhörighetskänsla till skolan. Finländska elever har dock en högre instrumentell motivation det vill säga drivs av faktorer som ligger utanför skolan såsom att få ett bra jobb eller en hög lön efter avslutad skolgång. De

har vidare mer positiva attityder till skolan i allmänhet och anstränger sig i större utsträckning (Brunell 2005, OECD 2004). Elever kan oro sig för att matematiklektionerna ska vara svåra och att de ska få dåliga betyg i ämnet. Den typen av ängslan för matematik är mycket låg, framförallt i Sverige, men också bland de finländska eleverna (OECD 2004).

Finländska elever upplever att det råder ett relativt dåligt disciplinärt klimat i klassrummen under matematiklektionerna. I Sverige har klimatet förbättrats något från en låg nivå år 2000 till en internationell genomsnittsnivå år 2003 men man ska komma ihåg att eleverna givit sina svar utifrån olika ämnen.

Skolklimatet i Finland och Sverige bedöms av skolledare vara snarklikt i de båda länderna. Enligt uppgifter är elevers negativa beteenden något vanligare än vad som gäller för OECD-länderna i genomsnitt. I PISA 2000 uppgav skolledare i Finland i större utsträckning än i de allra flesta andra länder att elevernas beteenden på olika sätt påverkade skolklimatet och prestationerna på ett negativt sätt. Det kan exempelvis röra sig om att elever är frånvarande eller att de stör undervisningen (OECD 2003b).

Det bör dock framhållas i detta sammanhang att jämförelser av attityder och bedömningar mellan länder har vissa begränsningar. Man ska komma ihåg att svaren på dessa enkätfrågor ges i en viss social och kulturell kontext och att det påverkar hur frågor tolkas och svar ges. Skolledare i ett visst land kan ha en lägre toleransnivå för elevers negativa beteenden än i andra länder.

Eleverna tillfrågas också om hur ofta de använder olika strategier för sitt lärande. Exempelvis kan eleverna använda kontrollstrategier genom att slå fast vad de behöver lära sig och under inläringen checka av sina kunskaper och försöka förstå det som de inte förstått. En annan strategi är att memorera, det vill säga lära sig utantill. Utgångspunkten är att inläring tenderar att bli mer effektiv om elever är aktivt delaktiga i inlärningsprocessen (Skolverket 2004b). Resultaten indikerar att finländska elever inte ofta använder någon av de i PISA efterfrågade strategierna i sitt lärande. Svenska elever är inte heller flitiga användare av olika strategier, men mer så än eleverna i Finland. Framförallt angav svenska elever i PISA 2000 att de memorerade relativt ofta. (OECD 2003a, OECD 2004). Det är viktigt att elever i Finland på ett tydligare sätt använder strategier för sitt lärande, menar Niemi (2005).

Andra skillnader mellan länderna gäller elevernas resurser i hemmen. En större andel elever i Finland än i Sverige säger att de i hemmet har tillgång till ett skrivbord, en lugn plats för studier, miniräknare och poesiböcker. Svenska elever uppper dock i större utsträckning att de har klassisk litteratur hemma.

3. Utbildningssystemet

Ett homogent och likvärdigt samhälle

I Finland har strategin för att nå en högkvalitativ skola bland annat utgått från en princip om likvärdighet och rättvisa. PISA visar att landet har lyckats väl med att minska spridningen mellan de lägst och högst presterande eleverna samtidigt som prestationsnivån totalt är på en hög nivå. De lägst presterande eleverna i Finland utgörs av en liten grupp elever. Det är främst de relativt sett höga resultaten bland de lägst presterande i Finland som medfört att landet varit så framgångsrikt i PISA. De högst presterande eleverna i Finland befinner sig nämligen inte på en särskilt hög nivå i förhållande till övriga OECD-länder. Att bibehålla en hög kvalitet och en liten variation i resultat samt höja de allra lägst presterande samtidigt som de elever som har högst resultat inte hålls tillbaka utan tillåts ge uttryck för sin fulla potential presenteras som en utmaning för den finländska grundskolan i den finska PISA-rapporten (Väljjarvi m.fl. 2003).

I Finland betyder socioekonomisk bakgrund, relativt andra i PISA deltagande länder, lite för prestationsskillnader. Var i landet en elev går i skolan är också av underordnad betydelse. Mellanskolvariansen är mycket liten, visar PISA, och det bekräftas också i andra studier. Exempelvis visar IEA: s internationella studie av undervisningen av samhällskunskap (Civic) 1999 i årskurserna 8 och 9 på små kunskapsskillnader mellan skolorna i landet. Resultaten är relativt enhetliga och på en hög nivå. Man kan dock konstatera att prestationsnivån var högre i den finsktalande skolan jämfört med den finlandssvenska i denna studie, precis som i PISA (Brunell & Suutarinen 2002). I den nordiska skolbarometern år 2000 svarar 74 procent av tillfrågade finländare att de anser att skolan i Finland har lyckats att ge en likvärdig utbildning dvs. att elevernas sociala bakgrund spelar en liten roll. Den positiva inställningen har endast 39 procent i Sverige (Nordiska ministerrådet 2001).

Likvärdighetstanken är i Finland något lättare att leva upp till då andelen elever med utländsk bakgrund i jämförelse med andra PISA-länder är liten. Endast en procent av eleverna i Finland var utlandsfödda (Väljjarvi m.fl. 2003). Det homogena och socialt sammanhållna landet kommer dock framöver att tvingas finna sätt att hantera en heterogenisering genom ökad invandring. Det återstår att se vilka konsekvenser det får för det finländska likvärdiga skolsystemet. För Sveriges vidkommande visade PISA 2000 att elever med utländsk bakgrund, födda såväl utanför som i Sverige presterade sämre än infödda elever dvs. med minst en föräldrar född i Sverige (Skolverket 2003). När man kontrollerar för utländsk bakgrund minskar prestationsskillnaden med cirka 8

poäng i matematik mellan Sverige och Finland i PISA. Det utgör ungefär en femtedel av gapet mellan länderna (Brunell 2005).

Det finländska systemet är alltså, likt det svenska, enhetligt och sammanhållet (Jäppinen 2005, Välijärvi m.fl. 2003). Oavsett boendeort eller social och kulturell bakgrund ska eleverna ha tillgång till en likvärdig utbildning. Finland har många små kommuner och följaktligen också ofta små skolor som är jämnt utspridda över landet vilket är viktigt för allas tillgång till likvärdig utbildning (Linnakylä & Välijärvi 2003). Det är möjligt att bättre studiero uppnås i en omgivning präglad av småskalighet och genom en större social kontroll. Kanske också intimiteten som uppstår i sådana situationer har en sammanhållande funktion det vill säga att ingen elev förbises. I en rapport från Skolverket noteras genom fallstudier av ett antal skolor att gemensamma nämnare för de skolor som hade den högsta måluppfyllelsen var en organisation av och/eller storlek på skolan som skapade få och nära relationer mellan lärare och elever. Genom relativt få lärare på få elever kan lärare få en närmare relation till eleverna och en bättre bild av deras sociala situation i och utanför skolan samt deras utveckling i förhållande till skolans mål. Skolorna präglas av social kontroll vilken medför att eleverna inte hamnar utanför (Skolverket 2005a).

Fristående skolor som är betydligt mer vanligt förekommande i Sverige lockar till sig elever med goda förutsättningar vilket skapar elitskolor och en större spridning i resultat i skolan, menar Brunell och Suutarinen (2002). De menar att ”utvecklingen i Sverige ger en antydning om växande skillnader mellan skolorna i takt med det växande antalet friskolor” och undrar i vilket håll utvecklingen kommer att gå i Finland. Hittills har antalet fristående skolor i Finland har varit försumbart. I Sverige ökar de fristående grundskolorna stadigt i antal från 66 läsåret 1991/92 till 371 skolor 1999/00 och 565 stycken hösten 2004 (Skolverket 2004a, Skolverket 2005e). I Sverige har valfrihetsreformerna som genomfördes på 1980- och 90-talen, särskilt möjligheterna till val av skola, ökat skillnaderna mellan elever i vissa avseenden, enligt en studie på Uppsala Universitet. Differentieringen har i synnerhet gällt i storstadsområden med en påtaglig bostadssegrering. Valfrihetsreformen har också förstärkt den befintliga sociala segregationen (Studies in Educational Policy and Educational Philosophy 2005). En annan reform i Sverige på 1990-talet och som påverkade skolväsendets ansvarsfördelning var kommunaliseringen av skolan. Huruvida den har bidragit till en ökad resultatspridning mellan kommuner är inte helt enkelt att avgöra. Enligt Sveriges kommuner och landsting visar forskning på att kommunaliseringen av skolan inte skapat större klyftor mellan kommuner, men däremot till en otydlig ansvarsfördelning mellan stat och kommun (Sveriges kommuner och landsting 2001).

I jämförelse med andra länder är undervisningsgrupperna små i Finland och Sverige (IEA 2000, OECD 2003a). Lärarna kan därför få lättare att fånga alla elevers intresse, oavsett deras sociala bakgrund. Som det ser ut

i nuläget med små elevgrupper, har lärarna i Finland tid att ägna särskild uppmärksamhet åt att stimulera särskilt begåvade elever, men med trenden att elevgrupperna blir större kan den möjligheten försvinna. Den nationella utbildningspolicyn kanske måste börja betona det individuella lärandet tydligare och inte bara fokusera på de kompetenser som ska vara gemensamma för samtliga elever, menar Linnakylä & Välijärvi.

I Sverige minskade antalet elever i grundskolan under 1980-talet men den trenden bröts läsåret 1992/93 (Skolverket 2000a). Då gick cirka 887 000 elever i grundskolan. Fem år senare var elevantalet 984 000 och läsåret 2003/04 hade antalet elever ökat till cirka 1 046 000 (Skolverket 2004a). En markant ökning av antalet elever i den svenska grundskolan har således ägt rum sedan tidigt 1990-tal vilket har ställt högre krav på skolsystemet. I Finland ser den demografiska utvecklingen annorlunda ut. Sedan början av 1990-talet har inte antalet elever i grundskolan förändrats nämnvärt utan de senaste 15 åren har antalet elever varit mellan ungefär 590 000 och 600 000 (Statistikcentralen 1998, WERA 2005).

Genom att inte dela in eleverna i grupper eller klasser efter vilken nivå de befinner sig på kan ett likvärdigt system lättare bibehållas eftersom alla elever får liknande möjligheter till lärande. Detta är naturligtvis inget finskt fenomen utan motsvarande grundläggande inställning finns t.ex. i samtliga nordiska länder. Det sammanhållna systemet gör att eleverna kommer från olika bakgrunder och har olika förutsättningar, intressen och motivation. Det ställer höga krav på läraren att vara flexibel i sin pedagogik. Lärarna i Finland är dock utbildade för att kunna ta hänsyn till olika sätt att lära och har erfarenhet av att undervisa heterogena elevgrupper (Välijärvi 2005).

Sammanfattningsvis kan konstateras att Finland har ett enhetligt och mycket likvärdigt system. Det finns dock tendenser till en ökad spridning i resultat, framförallt mellan skolor i urbana områden, menar Utbildningsstyrelsens generaldirektör Kirsi Lindroos. För att motarbeta sådana tendenser arbetar man i Finland med positiv diskriminering eller särbehandling. Utifrån vissa kriterier kan skolorna till sina budgetar få tilläggspengar att använda fritt. Kriterierna som kan variera från år till år kan t.ex. vara andelen arbetslösa vuxna och andelen invandrare inom skoldistriktet (Helsingfors Utbildningsverk 2005).

Från förskola till vuxenutbildning

Undervisningsministeriet är ytterst ansvarigt för utbildning i Finland. Ministeriet arbetar tillsammans med Utbildningsstyrelsen som ansvarar för utvecklandet av utbildning i Finland. Utbildningsstyrelsen svarar bland annat för att utveckla läroplansgrunder och timplan, utvärdera inlärningsresultat samt arbeta med utbildningsindikatorer och prognostisering. De har också en stödfunktion för utbildningen (Undervisningsministeriet, Utbildningsstyrelsen).

Den regionala nivåns betydelse i Finland är som i Sverige av underordnad betydelse i utbildningssammanhang. Det är i stället de 432 kommunerna som har de huvudsakliga lokala ansvaret för utbildningen (Pitkänen 2005). Varje kommun måste ha en utbildningskommitté för administrationen av utbildningen lokalt. Kommunerna förvaltar skolorna och budgetar, beslutar om klasstorlek samt rekryterar rektorer. I kommunerna beslutas också om hur stor autonomi skolorna ska ha. Rektor och skolledning ansvarar för skolans budget, övergripande arbete och policy samt för rekryteringen av lärare. Skolorna och lärarna är generellt ansvariga att skapa en skolbaserad läroplan utifrån Utbildningsstyrelsens läroplansgrunder, besluta om skolans profil, läromedel, gruppsammansättningar och andra praktiska omständigheter i skolan (Pitkänen 2005).

Förskoleundervisningen infördes år 2001, är frivillig och avsedd för sex-åringar som påföljande år ska skrivas in i skolan. Nästan samtliga barn deltar i förskoleundervisning, huvuddelen i daghem. En mindre del undervisas i separata förskoleklasser eller i sammansatta klasser i grundskolan. Förskolan syftar till att skapa en lek- och inlärningsmiljö för en strukturerande fostran och undervisning där leken står i centrum. Stor vikt läggs vid arbetssätt där barn lär sig att arbeta i grupp. Läroplansgrunderna för förskoleundervisningen som infördes under år 2000 och reviderades 2003 kommenteras nedan (Pitkänen 2005, Utbildningsstyrelsen).

Mellan åren 1972 och 1982 implementerades den sammanhållna grundskolan i Finland. 1985 avskaffades systemet med nivågruppering som tidigare funnits i vissa ämnen. Det mynnade ut i nuvarande system med **grundläggande utbildning** uppdelad i år 1–6 och år 7–9 (Pitkänen 2005). Grundskolan som alltså sträcker sig över nio år i Finland är obligatorisk och avgiftsfri. De första sex åren undervisas barnen av en klasslärare som undervisar i de flesta ämnen och de tre sista åren är det olika ämneslärare som ansvarar för undervisningen. Det finns också en ettårig påbyggnadsundervisning, ettionde år, för elever i behov av särskilt stöd. Endast 3 procent, mest pojkar, går 10 år i grundskolan (Utbildningsstyrelsen). Varje år mellan 1998 och 2003 gick cirka en halv procent eller ungefär 3000 elever i grundskolan om en klass (WERA 2005).

Det finns en **allmänbildande gymnasieutbildning** och en **yrkesutbildning**. Ungefär hälften av eleverna väljer den teoretiska varianten. Gymnasiekurserna som är minst 75 till antalet är planerade till att omfatta tre år men kan avklaras på kortare (eller längre) tid. Yrkesutbildningen är vanligen knuten till yrkesläroanstalter. Minst 20 studieveckors arbetsplatsförlagd undervisning är en del av alla yrkesutbildningar. Gymnasieskolan avslutas med examensskrivningar i en rad ämnen som ger behörighet till högre utbildning. Examen från en treårig yrkesutbildning ger också behörighet för högskolestudier (Utbildningsstyrelsen).

Vuxenutbildningen har blivit en allt viktigare del av den riksomfattande

utbildningsplaneringen och utbildningspolitiken, skriver Utbildningsstyrelsen. Vuxenutbildning ges på mer än 1000 läroanstalter och har många olika sidor. Vuxna kan t.ex. studera för grundexamina eller genom tilläggsutbildning och kompletterande utbildning fördjupa sin yrkesskicklighet. Ungefär en miljon människor deltar årligen i vuxenutbildningen i Finland (Utbildningsstyrelsen).

Resurser

I PISA beskrivs hur mycket länder satsar på utbildning vilket sätts i relation till hur eleverna presterar i PISA. Finländska elever uppnår ett högt resultat i skolan givet de resurser landet satsar på utbildning (OECD 2004). Finland får således en större avkastning än vad som kan förväntas av insatsernas storlek. I Sverige motsvarar prestationerna det som satsas på utbildningsområdet. I OECD-länderna i genomsnitt finns en tydlig samvariation mellan vad ett land spenderar och elevernas prestationsnivå. Det är uppseendeväckande att sambandet är negativt om man bara tar hänsyn till de nordiska länderna. Exempelvis spenderar Norge mer än Sverige per elev som i sin tur spenderar mer än Finland per elev men prestationsnivån i matematik är högst i Finland, följt av Sverige och därefter Norge. Det ska noteras att siffrorna från PISA bara säger något om hur stor satsning varje land gör på utbildning och inte vad medlen i själva verket går till. Ser man till bruttonationalprodukten uppträder samma mönster i Finland som med satsningen på utbildningsområdet. Eleverna presterar således på en högre nivå än förväntat utifrån landets BNP (OECD 2004).

I såväl Sverige som Finland var det svåra ekonomiska tider under stora delar av 1990-talet. Nedskärningar inom olika samhällssektorer ägde rum vilket också drabbade utbildningsområdet. I Finland genomfördes försämrade förhållanden för lärare. Genom att anlita obehöriga lärare endast för kortare anställningar – terminsvis – minskade statusen för läraryrket vilket ledde till ett minskat antal ansökningar till lärarutbildningarna i slutet av 1990-talet. Finland verkar dock ha hämtat sig väl från denna period (Luukkainen/Eurydice). I Sverige konstaterar Skolverket att 1990-talets ekonomiska besparingar påverkat de flesta verksamhetsformerna i barnomsorg och skola. Mellan 1991 och 1997 minskade totalkostnaderna med en tiondel per elev och undervisningskostnaden och lärartätheten med en femtedel. Skolverket menar att besparingarna har inneburit en stark press på verksamheterna. Minskade resurser har bland annat ökat stressen i skolan (Skolverket 2000b).

Nationella insatser i Finland och Sverige

Matematik och naturvetenskap är två ämnesområden som ingår i PISA och som dessutom var föremål för intresset i LUMA-programmet som genomfördes i Finland mellan åren 1996 och 2002. Syftet med LUMA var att utveckla elevernas kunskaper i de båda ämnena på alla utbildningsnivåer. I projektet deltog 78 kommuner och 270 skolor som arbetade i 16 nätverk över landet. Bakom projektet fanns Undervisningsministeriet och Utbildningsstyrelsen som stod för genomförandet.

Ambitionen var bland annat att lärare i matematik och naturvetenskap i de 16 nätverken skulle arbeta ämnes- och klassövergripande för att åstadkomma progression från förskolan och framåt. Man ville se en tydligare integrering av ämnena och en tydligare koppling till omvärlden. Matematik och naturvetenskap skulle också få en större roll i yrkesutbildning. Ambitionen var att sprida erfarenheter från deltagande skolor till skolor i hela landet.

Programmet hade tre mål. Alla elever skulle ha samma möjligheter att lära sig matematik och naturvetenskap. Såväl elever med svårigheter som särskilt begåvade elever skulle stödjas i sitt lärande. Särskilt viktigt ansågs det vara att öka intresset för och prestationerna i ämnena bland flickor. Tanken var att lärandemiljöerna skulle möjliggöra experimenterande för eleverna samt att de skulle få möjlighet att applicera sina kunskaper på vardagsituationer i problemlösande aktiviteter. En mer experimentell och laborativ ansats som LUMA-projektet hade anses vanligen göra de teoretiska ämnena matematik och naturvetenskap mer greppbara (Pahkin 2005).

I utvärderingen av LUMA blev det allmänna omdömet att det på många sätt varit ett framgångsrikt projekt. Många lärare menar att LUMA har underlättat att initiera nya idéer och projekt samt förenklat samarbete mellan t.ex. lärare, ämnen och skolor. Under perioden som LUMA pågick gavs också stora möjligheter för lärare att fortbilda sig på olika sätt inom de olika ämnena.

De skolor som deltog i LUMA har på ett framgångsrikt sätt lyckats lägga ökad vikt vid matematik och naturvetenskap i sina lokala läroplaner samt integrera de båda ämnena i skolan många andra ämnen. Förutom att LUMA bidrog till att skapa en tro på och en entusiasm för att utveckla undervisningen i matematik och naturvetenskap utvecklade projektet skolorna på dataområdet, genom labbutrustning, lärarnas ämneskunskaper och pedagogiska kunnande. Dessutom utvecklades den laborativa och experimenterande ansatsen i ämnena (Väljjarvi m.fl. 2003, Laurén 2005).

En annan positiv effekt är den ökade tillströmningen av studenter som studerar matematik, naturvetenskap eller teknik på eftergymnasial nivå. Även antalet flickor ökar på dessa utbildningar även om de andelsmässigt är långt mindre (Allen, Black & Wallin 2002). Många av de tidigare lägre presterande eleverna har dragit nytta av projektet (Laurén 2002).

Näringsliv och utbildningsväsendet tog ett steg närmare varandra genom LUMA. Näringslivet var delaktiga i projektet och man skapade t.ex. olika vetenskaps- och teknikläger och feriearbetstillfällen för ungdomar (Allen, Black & Wallin 2002). I Sverige framförs inte sällan krav på att näringslivet och, framförallt, de yrkesinriktade gymnasieutbildningarna bör ha ett tätare samarbete, något man kanske lyckats bättre med i Finland, åtminstone delvis tack vare LUMA-projektet.

De satsningar som genomförts i Sverige på senare år har enligt matematikdelegationen haft tillkortakommanden. 1986 publicerades departements-skrivelsen "Matematik i skolan" som ett svar på de dåliga resultat i matematik som svenska elever uppvisade i exempelvis IEA-studien SIMS 1980. Ett omfattande arbete inleddes. Bland annat utarbetades fortbildningslitteratur, en studiedag infördes och matematik fick en starkare ställning i lärarutbildningen. Många av de föreslagna insatserna kom dock aldrig att genomföras. Det tillfördes inte mer resurser för undervisning i mindre grupper och stödundervisning utan utvecklingen gick snarare åt motsatt håll. Antalet lärarutbildare på universitet och högskolor var inte tillräckligt, kompetensutbildning genomfördes endast i begränsad omfattning och föreslagna matematikdidaktiska forsknings- och utvecklingsarbeten blev inte av (Matematikdelegationen 2004).

Ett annat exempel på en finsk insats är "Läs och Skriv" som genomfördes 2001-2004. Målet med projektet är att stärka elevernas läs- och skrivfärdigheter. Utbildningsstyrelsen menar också att "målet är också att ge skolorna idéer och material för att kunna utveckla språkligt stimulerande pedagogiska miljöer och därmed höja inlärningsresultaten i modersmål och litteratur". I Utbildningsstyrelsen utvärdering av inlärningsresultaten i modersmål och litteratur 1999 framkom att en femtedel av alla elever i årskurs 9 är svaga i modersmål. Också resultaten i modersmålsprovet i studentexamen har i ett nationellt perspektiv blivit allt sämre och nivån har sjunkit under 1990-talet (Utbildningsstyrelsen). Det kan dock konstateras att eleverna i Finland är duktiga i läsförståelse i ett internationellt perspektiv även om PISA:s läsförståelseprov och de finska utvärderingsinstrumenten inte mäter exakt samma saker.

4. Styrmedel

Läro- och kursplaner

Grunderna för läroplanen i Finland är en norm som ska fungera som nationell ram då de lokala läroplanerna arbetas fram på skolorna runt om i landet. I de lokala planerna preciseras de mål och det innehåll som finns i läroplansgrunderna. För att läroplanen ska följas att det är viktigt att så många som möjligt som deltar i undervisningen är med i utformningen av den lokala läroplanen. Dit räknas barnets vårdnadshavare som i synnerhet bör vara delaktiga då målen för fostran planeras (Utbildningsstyrelsen 2000, 2004).

1994 års läroplansgrunder

Läroplansgrunderna från 1994 betonade tanken att läraren ska arbeta vidare med och lokalt utveckla de nationella läroplansgrunderna. Delaktigheten från lärarna förutsätts då varje skola ska ha sin egen lokala läroplan: ”En viktig förutsättning för att förändring och utveckling verkligen ska komma till stånd är att lärarna personligen är med om att utarbeta läroplanen.” (Utbildningsstyrelsen 1994). Den nationella läroplanen är således en grund för läraren att utgå ifrån och därmed ett levande och flexibelt dokument. Innan 1990-talet var läroplanen i Finland betydligt mer detaljerad och styrande än 1994 års läroplan. Den flexibla läroplanen framförs också som en bidragande orsak till att man har lyckats stimulera läsintresset bland finländska barn och ungdomar vilket kan vara en delförklaring till framgångarna i läsförståelse i PISA (Väljörvi m.fl. 2003).

Innebär det faktum att Utbildningsstyrelsen i Finland utarbetar läroplansgrunder att läraren i Finland blir tydligare medansvarig genom medverkan i upprättandet av en lokal läroplan? Lärarna är förvisso inget homogent kollektiv men generellt kanske den finske läraren åtnjuter en stor frihet i planeringen och upplägget av undervisningen och därför sannolikt känner en hög grad av autonomi i sitt arbete. I PISA noteras en samvariation mellan hög grad av lokal skolautonomi och goda resultat (OECD 2004).

Den svenska läroplanen är också tänkt att brytas ned och anpassas för lokal användning t.ex. genom upprättandet av lokala skol- och arbetsplaner (SKOLFS 1994:1). Läraren i Sverige är inte heller hänvisad och styrd av exempelvis särskilda läromedel eller ett visst stoff. Däremot diskuteras i Sverige om nuvarande antal mål och målnivåer är rimliga. I Sverige finns två målnivåer, strävans- och uppnåendemål, dels i läroplanen men också i kursplanerna. I naturvetenskap och samhällvetenskap finns dessutom ämnes-

övergripande mål. Läraren i Sverige har således många mål och målnivåer att förhålla sig till.

Skolverket menar att studier pekar på att lärarna uppfattar kursplanernas struktur och innehåll som otydliga. Myndigheten menar därför att ”tydligare kursplaner med ökad konkretisering av målen och ett mer lättillgängligt språk skulle underlätta för lärare att kommunicera målen med elever och föräldrar. Tydligare kursplaner främjar också en likvärdig bedömning och rättvis betygssättning samt ger ett ökat stöd för skolors uppföljning och bedömning av grundläggande kunskaper och färdigheter” (Skolverket 2005c).

I de finländska läroplansgrunderna från 1994 i vilka kursplanerna ingår finns bara en målnivå. Målen och det centrala innehållet definieras för varje ämne. I exempelvis matematik beskrivs mål och centralt innehåll för ämnet på en halv sida och därefter specificeras vad som är viktigt på låg- respektive hög-stadiet (som den grundläggande utbildningen då var indelad i). På lite mer än en sida beskrivs sedan studiernas karaktär och utgångspunkterna för undervisningen. Sammanfattningsvis var de finska läroplansgrunderna från 1994 mindre detaljerade och styrande än vad som är fallet med de som antogs 2004.

2004 års läroplansgrunder

De nuvarande grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen fastställdes av Utbildningsstyrelsen i Finland 2004 och var således inte i bruk under PISA 2000 och 2003. De kan ändå vara intressanta att belysa för att ge en bild av hur styrningen av den finska skolan förändras. Det är svårt att uttala sig om de finska framgångarna i PISA har uppkommit tack vare eller trots de läroplansgrunder från 1994 som var aktuella då studierna genomfördes. Oavsett vilket är det värt att notera att man i Finland frångått de läroplansgrunder som gällde under PISA-studierna.

Det finns olika bakomliggande anledningar till förändringen av läroplansgrunderna. En viktig sådan var de ökande skillnaderna i resultat mellan kommuner och mellan skolor, men även mellan elever i Finland som noterades. PISA visar dock att skillnaderna är små i förhållande till OECD-genomsnittet. Med de nya läroplansgrunderna önskade man alltså motverka en tilltagande ojämlikhet. En annan anledning var att motverka uppdelningen av grundskolan i stadier för att istället se utbildningen som ett kontinuum. Finland har gått från ett centralstyrt via ett mer decentraliserat system tillbaka till mer centralstyrning igen med de nya läroplansgrunderna (Halinen 2005a).

Skillnaderna mellan de finska läroplansgrunderna från 1994 och 2004 består bland annat i omfattningen. I naturvetenskap, som är ett av ämnesområdena i PISA, har målen för de lägre klasserna som läser miljö- och naturvetenskap blivit något fler och det centrala innehållet utökats en aning. Tillkommit har profiler för goda kunskaper som ska hjälpa läraren i elevbedömningen. Beskrivningarna i profilerna är överlag ganska omfattande

men följer strukturen för det centrala innehållet och borde därför vara relativt lätta att tillämpa. Det centrala innehållet i de finländska läroplangrunderna förtydligar och konkretiserar målen som kanske inte alltid i sig är särskilt konkreta.

För ämnena biologi och geografi samt fysik och kemi i de senare årskurserna finns i 2004 års läroplansgrunder en del där ämnena behandlas tillsammans och avser årskurserna 5–6 samt separata ämnesbeskrivningar, mål, centrala innehåll och kriterier för årskurserna 7–9. I 1994 års läroplansgrunder fanns för de senare årskurserna endast ett avsnitt om respektive ämne. För de senare årskurserna har också målen blivit flera, det centrala innehållet utökats och kriterier för vitsordet 8 (”goda kunskaper”) tillkommit. Målen i respektive ämne presenteras i Finland som att ”eleven skall” och målen finns bara på en nivå, vilket skiljer sig från situationen i Sverige där det finns mål att sträva mot och mål att uppnå såväl i den övergripande kursplanen för de naturorienterande ämnena som respektive ämnes kursplan. Dessutom finns mer allmänna mål i läroplanen. I Finland är allt samlat på ett och samma ställe, i läroplansgrunderna.

Sammanfattningsvis har den statliga styrningen i Finland blivit tydligare genom mer detaljerade skrivningar kring t.ex. anordnandet och genomförandet av undervisningen, fler antal mål, mer specificerat innehåll samt tillkomsten av kunskapsprofiler och betygskriterier. Å andra sidan är strukturen mellan 1994 års och 2004 års läroplansgrunder i Finland likartad. Att Finland gått mot mer innehållsrika läroplansgrunder med fler mål innebär att likheterna gällande styrdokumenterna mellan Sverige och Finland ökat även om lärarna i Sverige fortfarande har fler mål att förhålla sig till. Kvarstår gör också de strukturella skillnaderna såsom att Sverige har mål i olika dokument och på olika nivåer.

Enligt forskarna bakom den finska PISA-rapporten från 2000 är det något paradoxalt att finska politiker beslöt att ”harmonisera det pedagogiska systemet”. Genom att utöka de obligatoriska studierna i grundskolan och ytterligare betona vissa grundläggande ämnen hoppas man utjämna den ökade spridning i resultat som noterats (Väljörvi m.fl. 2003). Får den förändrade inriktningen konsekvenser för resultatnivån i grundskolan i Finland?

Värdegrund

Fostran är en term som är mer frekvent använd i de finska styrdokumenterna än i de svenska. I Finland har dessutom fostransaspekten ytterligare betonats mellan 1994 och 2004 års läroplansgrunder. Religion är kanske det ämne i Finland där fostranstanken lyser igenom allra tydligast. Det centrala innehållet i undervisningen för årskurserna 1–5 och 6–9 är på en ganska detaljrik nivå. Delar av innehållet strävar efter att lära eleven hur man blir en god kristen och med fokus på kunskapsinhämtning och att ge en känsla för den egna

traditionen och kulturen. (Utbildningsstyrelsen 1994, Utbildningsstyrelsen 2004).

I kursplanerna 1994 för samhällslära och historia (som till skillnad från 2004 hade en gemensam kursplan) var ett av målen med ämnena att eleverna ska ”sätta sig in i Finlands och hembygdens historia och kulturtradition så att deras nationella identitet stärks.” De ska också ”lära sig att uppskatta sitt folk och sin hembygd, respektera arbetet och de mänskliga rättigheterna[...]”. Kan man tänka sig att det mot bakgrund av den finländska historien finns ett tydligare behov i Finland av att betona gemensamma nationella värden och bibehålla den konsensuspräglade synen på utbildning? Kursplanerna 1994 i samhällslära och geografi i Finland fokuserar exempelvis hemlandet tydligare, medan de svenska kursplanerna är mer allmänt hållna.

I den svenska läroplanen, Lpo 94, finns också i beskrivningen av skolans värdegrund och uppdrag tankar om fostran. Skolan ska ”hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på” (SKOLFS 1994:1). Termen fostran används också på några enstaka ställen. I Sverige finns dock inte strävan till fostran på samma sätt. Termer som ”fostran” används mer sparsamt i de svenska dokumenten. Frågan är om det enbart är en fråga om olika användning av termer eller man ser olika uppdrag för skolan vad gäller att ombesörja (upp)fostran av eleven.

Skrivningarna om elevens fostran återfinns också i läroplansgrunderna för förskoleundervisningen som infördes år 2000 i Finland.

En av paragraferna anger målen för fostran, utveckling och lärande i förskolan. Man utgår från individen men poängterar också vikten av att skapa ansvarsfulla medlemmar av gemenskapen. En aspekt handlar t.ex. om att lära barnen, eller snarare att de ska lära sig, goda seder och bruk.

Fostran återkommer i flera av förskolans ämnesområden. Etisk fostran och kulturell åskådningsfostran ingår exempelvis i förskoleundervisningen. Grundlagen slår också fast att religionsfostran eller livsåskådningsfostran ska ingå i förskoleundervisningen men det är upp till vårdnadshavaren om barnet ska delta i denna undervisning. I denna fostran betonas aspekter som tolerans, rättvisa, hederlighet, mod och måttfullhet.

Ordvalet fostran här är intressant eftersom det indikerar att förskoleundervisningen har en något annorlunda roll än i Sverige där fostran inte poängteras på samma sätt i 1998 års läroplan för förskolan. Naturligtvis finns fostransdimensionen i den svenska läroplanen för förskolan, men betoningen på området är tydligare i Finland. Det kan, som ovan nämndes, också handla om olika användning av termen.

2003 ändrades några av paragraferna i förskoleundervisningens läroplan. Bland annat betonas ytterligare samarbetet med hemmen och elevvården i förskoleundervisningen som genomförs i samarbete med hemmen. Elevvården syftar bland annat till att i ett tidigt skede kunna upptäcka hinder för barnens utveckling och sätta in åtgärder (Utbildningsstyrelsen 2003).

Kunskapssyn

Innebär betoningen på (upp)fostran att de finländska eleverna har ett annat förhållande till sina lärare än vad som är fallet i Sverige? Är läraren i Finland en större auktoritet i och utanför klassrummet? Blir de finländska eleverna på grund av lärarens fostrande roll mer auktoritetsmedvetna? Är eleven mer sedd eller kontrollerad och medför det att eleverna tar sina studier på större allvar? I den finländska skolan råder dessutom läroplikt och inte skolplikt enligt lagen om grundläggande utbildning. Det innebär att ”läropliktiga skall delta i grundläggande utbildning som ordnas med stöd av denna lag eller annars förvärva kunskaper som motsvarar den grundläggande utbildningens lärokurs” (Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628). Betoningen ligger således på inhämtandet av kunskaper. Möjligen bidrar fostran av eleverna till ett klimat som gynnar inhämtande av kunskaper. Återigen kan det handla om att vissa termer, såsom skolplikt och läroplikt, har olika laddning och innebörder mellan olika kulturer och därför bör inte alltför långtgående slutsatser dras utifrån denna skillnad i terminologi.

Den finländska befolkningen är nöjd med skolans förmåga att ge elever i Finland goda kunskaper och färdigheter i skolämnen. 70 procent av finländska skolbarnsföräldrar uppger att skolan lyckats mycket eller ganska bra med detta uppdrag. Motsvarande siffra i Sverige är drygt 40 procent (Nordiska ministerrådet 2001).

Att den finländska skolan klarar av att ge eleverna goda kunskaper är ställt utom allt tvivel, men hur väl ställt är det med den kritiska, reflekterade förmågan som svenska elever är duktiga på enligt Skolverkets nationella utvärdering, NU-03 (Skolverket 2004e)? I PISA 2000 var Finland ett land där eleverna var betydligt säkrare på delskalorna som handlade om att inhämta information från texter och tolka texter jämfört med kompetensen att kunna reflektera över en text. Det ska dock nämnas att även svenska elever hade en något lägre poäng på delskalan över reflektion och att finländska elever presterade signifikant bättre än svenska elever på delskalan.

Henrik Laurén vid Utbildningsstyrelsen menar att den svenska skolan har ett försprång i förhållande till Finland gällande t.ex. synen på kunskap och elever men att situationen successivt börjar förändras i Finland. Man har börjat gå från kunskapsöverföring till kunskapsskapande, från individ- till nätverksbaserat, från resultat- till processorientering samt från detaljstyrning till att fokusera helheter. Laurén pekar på vikten av att ge eleverna redskap för att använda sina kunskaper och inte bara kunskaper i sig självt. Den finska skolan måste därför bli mer kreativ, menar Laurén (2005). Utbildningsstyrelsens generaldirektör Kirsi Lindroos är inne på samma spår. Hon menar att den finländska skolan framöver måste betona aspekter som innovation och kreativitet. Mer utrymme måste således ges till olika uppfattningar och synsätt (Lindroos 2005). Kunskapen i skolan kan inte bara inhämtas eller förmedlas

utan eleverna måste också utveckla redskap för att kunna hantera och värdera den. Den finländska skolan måste dessutom arbeta med samspelet mellan människor i skapandet av kunskap. Det innebär att social interaktionen är en kvalifikation som kommer att bli allt viktigare i framtiden (Niemi 2005).

Läroplanen – en process med många aktörer

1990-talet i Finland har präglats av en stark decentralisering genom t.ex. reformerna i läroplanen. Läromedelsgranskningen och examensprov har dessutom tagits bort och lärarnas autonomi när det gäller val av läromedel och undervisningsmetoder har ökat markant. Timplanen har dock behållits (Halinen 2005a).

Under arbetet med och implementeringen av läroplanen 1994 utvecklades också nya arbetsprocesser. Lärare och skolor inbjöds att delta i något som kallades ”akvariemetoden”. Processen var öppen för var och en och alla inbjöds att delta, kommentera och följa vad som hände. Det gav positiva erfarenheter av samarbete på olika nivåer i systemet och det upplevdes sedan självklart att utnyttja samma metod igen under den senaste läroplansreformen som startade 2000. Denna gång utsträcktes inbjudan att delta i utvecklingen av läroplanen också till lärarutbildare, forskare, journalister och människor representerande olika delar av samhället, inklusive ekonomin. Den nya läroplanen utarbetades i ett antal arbetsgrupper, med representanter från alla dessa sektorer. Dessutom deltog ett nätverk av 500 skolor från 160 skilda kommuner, som lämnade kommentarer på alla förslag till den nya läroplanen. Vissa av dessa kommuner och skolor startade också tidigare med att använda den nya läroplanen och kunde ge konstruktiv kritik på svagheter och styrkor i denna (Halinen 2005a).

De nationella läroplansgrunderna är alltså framtagna i samförstånd. Arbetet har framskridit under konsensusbetonade omständigheter. Eftersom ett stort antal aktörer inom utbildningsområdet, däribland lärare, har deltagit är läroplanen brett förankrad bland verksamma inom utbildningsområdet. Lärarna är högt värderade experter i läroplansutveckling på alla nivåer och läroplanen ses mer som en process än som en produkt och spelar en central roll i skolutvecklingen. Interaktion mellan nationell, kommunal och skolnivå är god och flexibel, menar Halinen (2005a).

PISA och läroplaner

PISA utgår inte från ett koncentrat av de deltagande ländernas läroplaner utan från en idé om kunskaper och färdigheter som elever är betjänta av i sitt framtida yrkesliv och som medborgare. Däremot kan de ramverk som finns för PISA överensstämma mer eller mindre väl med de deltagande ländernas kursplaner. I Finlands fall verkar en hög grad av överensstämmelse råda vilket kan bidra till att förklara en del av de goda finländska resultaten i läsförståelse, matematik och naturvetenskap i PISA (Sivesind 2005).

Å andra sidan gick det bra för Finland också i TIMSS 1999. (Sverige deltog inte den gången). Finland presterade i matematik på en genomsnittlig nivå. Sex av samtliga 40 länder och tre OECD-länder hade ett statistiskt signifikant bättre resultat än Finland. I naturvetenskap var fyra länder (varav endast ett OECD-land) signifikant bättre än Finland. Finland utmärkte sig, precis som i PISA-studierna, av mycket små skillnader i prestation mellan eleverna. Till saken hör att de finländska eleverna gick i sjunde klass medan de flesta andra länder deltog med årskurs åtta (IEA 2000). Av den anledningen ska betydelsen av harmonin mellan uppgifterna i PISA och den finländska läroplanen kanske inte överdrivas som en faktor för att förklara de finländska elevernas goda resultat i just PISA-studierna. Samtidigt finns betydande skillnader mellan TIMSS och PISA. Jukka Törnroos menar att studierna utvärderar olika slags kunskaper i matematik. I TIMSS finns mer av de områden som elever i Finland generellt har svårare för såsom algebra och geometri. Dessutom kräver en större andel av uppgifterna i TIMSS räkneoperationer utan miniräknare. De goda resultaten för finländska elever i PISA står mer i samklang med de betoningar som gjorts i de finska läroplanerna sedan 20 år tillbaka, menar Törnroos. Till dessa hör problemlösning, tillämpning av matematik i ordproblem och användning av miniräknare (Törnroos 2005).

5. Lärare och elever

Läraryrket i Finland

Läraryrket i Finland står enligt Leena Krokfors på tre ben. Det första är *interaktion* där kollegiet och samarbetet däri betonas. I *expertisen* ingår pedagogiskt tänkande, läraren med forskningsanknutet tänkande och med en bred kunskapsbas. *Orienteringen mot samhället* baseras på den etiska dimension som läraryrket innehåller samt lärarens roll som aktiv medlem av skolan och samhället (Krokfors 2005). Nedan ska innebörden av de olika delarna utvecklas.

Läraryrket är ett av de mest populära och högst aktade yrkena i Finland. Lärare anses av den finländska befolkningen ha ett stort ansvar och en viktig samhällsrelaterad funktion, enligt nordisk skolbarometer. I Finland är andelen som instämmer i påståendet att läraryrket har låg status minst av de nordiska länderna (Nordiska ministerrådet 2001).

Med antagningsprov kan man finna de elever som är mogna för de högre studierna samt de krav som läraryrket ställer. Sökanden får poäng i uttagningsprocessen utifrån betyg, tidigare poäng från högre utbildning och erfarenhet från arbete i skolan. Olika institutioner har olika krav på de sökandena. För att komma ifråga för Helsingfors Universitets klassläraryrket ska den sökande ha kapacitet att lära och utvecklas på olika sätt, vara talangfull och motiverad att lära och utvecklas. Uttagningsprocessen består av tre delar: litteraturprov, intervju och gruppövningar (Meri 2005).

I Finland väljer många att tillskriva en del av framgångarna i PISA läraryrket nära relation till forskning. Ambitionen i Finland är att kombinera forskning och undervisning. Samtliga lärare som är inblandade i läraryrket har kontakter med en forskningsinstitution, många driver något som kanske kan kallas för praktisknära forskning eller kvalificerade utvecklingsprojekt på sina skolor. Läraryrket är universitetslektorer eller professorer. Genom läraryrket ska eleverna ges en förmåga att reflektera över sitt eget arbete och kunna analysera pedagogiska problem med hjälp av vetenskapliga metoder och forskningsresultat. Läraryrket har möjlighet att söka direkt till forskarstudier (Kansanen 2005).

Klassläraryrket är särskilt populär och högt värderad vilket märks om inte annat på antalet sökande till utbildningen. Endast 10 procent av de sökande antas. **Klassläraren** undervisar elever mellan år 1 och 6. Lärarens roll och arbete är inte tydligt specificerat och det innebär ett stort ansvar. Hur mycket uppfostringsansvar ska dessa lärare ha och vad är en lämplig kunskapsbas för dem är frågor som måste diskuteras, menar Krokfors (2005).

Klassläraryrket utmynnar i en magisterexamen med pedagogik

som huvudämne. Studierna tar ungefär fem år (Malaty 2005). Utöver pedagogikstudier innefattar klasslärarutbildningen även grundläggande studier i flera läroämnen, specialiseringsstudier i ett eller två undervisningsämnen samt ett avsnitt med undervisningsövningar. Den teoretiska delen av utbildningen är forskningsanknuten och därtill finns en praktisk-pedagogisk del. Studenterna studerar mycket metodologi ("hur man löser problem i skolan") och samarbetet i kollegiet betonas (utveckling av "teachership") (Krokfors 2005).

Idén bakom klasslärarutbildningen är att utbilda pedagogiskt sinnade individer som är aktiva samhällsmedlemmar. Målen med utbildningen är att studenterna ska utvecklas personligen. De ska också få en historisk, kulturell och social förståelse för skolans betydelse. Dessutom ska studenterna få en förståelse för målen, innehållet och strategier för undervisning (Krokfors 2005). En fördel med att använda en lärare som undervisar i nästan samtliga ämnen är att ett nära band mellan elev och lärare kan knytas och förtroende skapas. Läraren lär känna elevens styrkor och svagheter på ett djupare sätt och svårigheter eller problem kan snabbare avhjälpas.

Ämnesläraren arbetar i klasserna 7 till 9 och i gymnasiet. Utbildningen består till största del av studier i ett huvudämne, samt ett biämne och pedagogiska studier. Till detta kommer utbildning i språk- och kommunikationskunskaper. Ämneslärarutbildningen är cirka fem år och leder till en magisterexamen (Lavonen 2005).

Efter lärarutbildningen är några av målen att lärarna ska vara medvetna om de många dimensioner som läraryrket innebär. Lärarna ska ha breda ämneskunskaper och kunskaper i forskning. De ska kunna tänka och agera på ett pedagogiskt sätt och reflektera över ett brett fält. Man betonar att läraren ska ha potential för ett livslångt lärande och utveckling. Lärare ska också kunna tänka pedagogiskt i sitt planerande, sin undervisning och utvärdering. De ska också kunna samarbeta och kommunicera väl i kollegiet och med elever samt behärska IKT i undervisningen. Samverkan mellan klass- och ämneslärare betonas. De lokala läroplanerna bör exempelvis utarbetas tillsammans (Lavonen 2005).

Även om lärarutbildningen håller en god standard finns i Finland en rad utmaningar, påpekar Lavonen. De består bland annat i att upprätthålla en forskningsanknuten lärarutbildning, kunna se och anpassa sig till studenters olika sätt att studera, ge en bred pedagogisk kompetens, att integrera IKT i lärarutbildningen och skapa möjligheter för e-lärande. Andra utmaningar består i att kunna finna en balans och ett samspel mellan teoretiska och praktiska studier samt att ge eleverna tid att reflektera över pedagogiska och praktiska frågor. Man vill också kunna utveckla pedagogiska studier tillsammans med bl.a. ämnesinstitutioner (Lavonen 2005).

Det har också framförts att lärarutbildningen är alltför forskningsrelaterad och att den består av för lite ämnesstudier. Många studerar också under utbildningen ämnen, framförallt idrott och hälsa, som de senare aldrig kom-

mer att undervisa i. Ett annat ”problem” som lyfts fram är den höga åldern på sökande. Många kommer in på utbildningen först efter flera försök. På grund av besparingar ges dessutom numer färre undervisningstimmar under utbildningen till lärare i matematik. Antalet observationer av lärarkandidaters ”provundervisning” under praktik har också minskat som en följd av besparingar, menar Malaty (2005).

Lärarytbildningen blev tudelad i augusti 2005 efter den europeiska modellen för examina från högre utbildning. En kombination av en treårig kandidatexamen och en tvåårig magisterexamen kommer att kvalificera lärare att undervisa på grund- och gymnasieskola (Niemi 2005). Om det kommer att innebära förändringar i praktiken återstår att se.

Ett program för att utöka lärarytbildningen genomfördes 2001–2003. Anledningen är att man behöver utöka antalet lärare med 3000. Det kommer framförallt att bli brist på lärare i t.ex. modersmål, moderna språk, matematik och no samt speciallärare och studievägledare. Å andra sidan visar beräkningar att det mellan år 2000 och 2007 kommer att bli 12 procent färre elever, vilket tyder på att behovet av lärare kommer att minska. Dock kommer det att behövas större andelar lärare till urbana områden eftersom landsbygden alltmer avfolkas (Luukainen/Eurydice).

De lärare som undervisar i den finländska grundskolan är naturligtvis i olika åldrar och har utbildat sig vid olika tillfällen. Några har inte genomgått den lärarytbildning som nu gäller och som många framhåller som en viktig bidragande orsak till de finländska framgångarna i PISA. Man kan i detta sammanhang nämna att lärarytbildningen 1974 helt och hållet var överförd till universiteten. Fem år senare ledde lärarytbildningen till en magisterexamen (Malaty 2005, Kansanen 2005). Finland har således över 25 års erfarenhet med den gällande lärarytbildningen.

Lärarytbildning i Sverige

Den svenska lärarytbildningen skiljer sig på en rad punkter från den finska. En skillnad är utbildningens längd. Lärarytbildningen i Finland ger en magisterexamen, medan i Sverige studerar lärarkandidater som ska undervisa i grundskolans tidiga år 140 poäng (3,5 år) och de som har inriktning mot grundskolan senare år 180 poäng (4,5 år) (Högskoleförordningen – Examinensordningen). En annan skillnad finns i attraktiviteten i utbildningen. Sökttrycket är betydligt starkare i Finland än i Sverige. Till höstterminen 2005 var det i Sverige 1,4 förstahandssökande till program mot en lärarexamen (SCB). En tredje skillnad tycks bestå i kopplingen till forskningen. I Sverige finns ambitioner att knyta an lärarytbildningen till aktuell forskning inom aktuella områden. Ett av målen i examensordningen är exempelvis att ta tillvara forskningsresultat för att utveckla den egna yrkesverksamheten. Kopplingen mellan lärarytbildningen och forskarvärlden tycks dock ha haft

vissa problem enligt den utvärdering av lärarutbildningarna vid de svenska lärosätena som Högskoleverket genomfört.

Utvärderingen ägde rum våren 2005. Den reform för lärarutbildning som trädde i kraft 2001 hade vid utvärderingens genomförande inte implementerats till fullo och variationerna mellan de olika lärosätena var stora. Högskoleverket påpekar att flera utvärderingar och översyner av den tidigare grundskollärarutbildningen från 1988 identifierat en rad problem med denna. Stark kritik riktades från olika håll mot utbildningen. Därför blev det nödvändigt att reformera utbildningarna för lärare (Högskoleverket 2005).

Högskoleverket framför kritik på en rad punkter mot den lärarutbildning som trädde i kraft 2001. En av tankarna med reformen var att lärosätena skulle få en större frihet att själva lägga upp utbildningen för lärare. Ett för stort utbud av kurser och inriktningar har blivit följden. Det har därför blivit svårt för lärarutbildningarna att skapa en naturlig progression för studenterna. Studenterna har också saknat en röd tråd genom utbildningen och gör ofta orealistiska val som kan försvåra deras möjligheter på arbetsmarknaden.

Lärarutbildningen består av tre delar. Förutom ämnesstudier och specialisering ingår det allmänna utbildningsområdet (AUO). Området ska omfatta 60 poäng och vara en för alla lärarstudenter gemensam kunskap. I praktiken har innehållet i det allmänna utbildningsområdet varierat kraftigt mellan lärosätena. Detta har lett till att arbetsgivarna har svårt att veta vilken kompetens lärarna som de ska anställa har. Alla studenter läser inte viktiga moment som behandlar t.ex. läs- och skrivutveckling samt prov och utvärdering.

Den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) hade inte heller funnit sin form vid utvärderingen. Samarbetet mellan kommuner och lärosäten har inte fungerat helt som det var tänkt.

En tanke med den nya lärarutbildningen var att knyta den närmare forskning och mer resurser till forskarutbildning i anslutning till lärarutbildningen skulle ges, men i detta avseende finns uppenbara brister t.ex. genom den låga andelen forskarutbildade lärare inom utbildningen. Studenterna kommer alltför sällan i kontakt med pågående forskning och introduceras inte heller till att ta del av den ackumulerade kunskap som forskning genererat (Högskoleverket 2005).

Skolverket har framfört flera förslag på hur man kan komma tillrätta med problemen som identifierats av Högskoleverket. Ett sådant är att införa en auktorisation för lärare dvs. att det ska finnas gemensamma krav på utbildade lärare. På så sätt kan lärarutbildningen lättare styras i önskad riktning och efter behov. Skolverket bör därför ha ett större inflytande över lärarutbildningen för att öka måluppfyllelsen och likvärdigheten i svensk skola (Skolverket 2005c, Skolverket 2005b). Det är också nödvändigt att lärare får kompetensutveckling i högre grad än vad som hittills varit fallet, menar Skolverket. Utbildningen i att undervisa heterogena undervisningsgrupper

behöver också förstärkas. Likaså bör utbildningen av lärare med specialpedagogisk kompetens förstärkas (Skolverket 2005c).

Att vara lärare i Finland

Det verkar finnas ett antal nyckelord som synen på lärarna i Finland kan hängas upp på. Ett av dessa är krav. Lärarutbildningen ställer krav på de blivande lärarna. Lärarna ställer i sin tur krav på elevernas uppförande och prestation. I en dansk uppföljningsstudie av IEA:s studie av läsförståelse 1991, Reading Literacy Study, framkommer att finländska och svenska lärare ställer högst krav och förväntningar på eleverna. Studien visar också att en hög kravnivå och goda elevprestationer samvarierade i IEA-undersökningen (Linnakylä & Välijärvi 2003). I studien deltog Sverige med 9-åringar och 14-åringar.

Ett annat nyckelord tycks vara förtroende vilket kan tänkas hänga samman med frånvaron av kontrollmekanismer som inspektion, detaljerade läro- och kursplaner (åtminstone 1994) och ett nationellt provsystem. Med den nationella läroplanen som utgångspunkt åtnjuter lärarna stor frihet att själva lägga upp sin undervisning. (Vad de mer detaljerade och måltäta läroplansgrunderna från 2004 kommer att innebära för lärarnas faktiska och upplevda autonomi är för tidigt att uttala sig om.) Lärarna bestämmer vilka läromedel som ska användas och har stort inflytande över vilka kurser som ska ges på skolan och vad dessa ska innehålla.

Eftersom det inte finns något utbyggt system med nationella prov eller examensprov är lärarna också betrodda när det kommer till bedömningar. På så sätt kanske lärarna får en känsla av att ha ett större förtroende än i system där staten utövar kontroll över verksamheten på ett annat sätt vilket kanske understryks av landets frånvaro av utbildningsinspektion.

Skolans krav på och engagemang i elevens lärande och välmående är påtagligt i Finland. En lärare arbetar inte ensam utan tillsammans med exempelvis de sociala myndigheterna och föräldrarna. Förhållandet mellan skolan och det omgivande samhället regleras i läroplanen. Där framkommer att läraren bör stifta bekantskap med elevernas uppväxtmiljö. Det är av yttersta vikt att skolan samarbetar med föräldrarna, ett samarbete som ska bygga på gemensamma överenskommelser och målsättningar. (Moore 2002, Utbildningsstyrelsen 1994). Samarbetet inskränker sig inte enbart till vad eleven presterar utan den finländska läroplanen poängterar samarbete mellan hemmen och skolan vad gäller elevernas välmående. Skolan är plikt-skyldig att underrätta hemmen i fråga om frånvaro och om hur det går i skolan och målsmän ska kunna motivera elevers frånvaro (Halinen 2005a). Enligt Nordisk skolbarometer som genomfördes år 2000 har finländarna i ett nordiskt perspektiv de mest positiva uppfattningarna om undervisningen och utbildningen i sitt land, medan svenskarna var mest kritiska. 71 procent

av de tillfrågade i Finland hade en stor tillit till skolan. Motsvarande siffra i Sverige var 25 procent. Däremot värderar den finländska befolkningen skolans information till föräldrar om undervisningen och elevernas resultat lägst av samtliga nordiska länder (Nordiska ministerrådet 2001).

I de finländska och svenska skolsystemen som är enhetliga och inte selekterar eleverna förrän i ett sent skede ställs lärare inför heterogena elevgrupper. Skolan befolkas av elever med varierande förutsättningar, intressen och motivation vilket ställer större krav på lärarna att vara flexibla.

Att lärarkåren i Finland håller en god standard och är väl ansedd kommer till uttryck i svaren från skolledare i PISA-undersökningen. I jämförelse med övriga Norden anser få skolledare i Finland att undervisningen påverkas negativt på grund av bristen på behöriga lärare i matematik. I Sverige säger 57 procent nej på den frågan medan motsvarande siffra i Finland är 80 procent. Lägst andel som instämmer finns i Norge (43 procent). Dessa siffror stämmer väl överens med kunskapsresultaten i PISA (OECD 2004). Brist på kvalifikationer eller erfarenhet hos lärarkåren är således ett minimalt problem i den finländska skolan. I ett nordiskt perspektiv anser den svenska befolkningen i minst utsträckning att det finns ett tillräckligt antal lärare i skolan, enligt Nordisk skolbarometer. I Finland och på Island är de tillfrågade mest nöjda i detta avseende. Vidare ansåg svenskarna i minst utsträckning i Norden att skolan lyckades med undervisningen i de olika ämnena. Den svenska befolkningen utmärkte sig också genom att i hög utsträckning anse att lärarna har för hög arbetsbelastning (Nordiska ministerrådet 2001). 85 procent av de 44 300 grundskollärarna i Finland var våren 2005 behöriga. Exkluderas vikarier, timlärare och speciallärare är cirka 90 procent av rektorer, lektorer och klasslärare behöriga (Utbildningsstyrelsen 2005). I Sverige var den andel av årsarbetskraften (dvs. efter omräkning till heltidstjänster) som hade pedagogisk utbildning 83,4 procent i grundskolan. I kommunala skolor var andelen behöriga lärare (omräknat till heltidstjänster) 84,7 procent och i fristående skolor var andelen lärare lägre, 64,7 procent. Mellan kommunerna varierade andelen av årsarbetskraften som hade pedagogisk utbildning från omkring 67 till 98 procent (Skolverket 2005e).

Mot ovanstående är det något anmärkningsvärt att 35 procent av skolledarna i Finland i PISA uppger att lärarna inte tillmötesgår elevers individuella behov och de upplever det som ett hinder för elevernas lärande. Det största upplevda problemet i Sverige enligt svaren från skolledare i PISA är istället att lärarkåren motsätter sig förändringar, vilket kan vara ett hinder för elevernas lärande. Synen på lärarna är i Sverige dock snarlik när hänsyn tas till resultatet av samtliga besvarade frågor. I PISA 2000 visar ett index över skolledarnas syn på "sina" lärares moral och engagemang att Finlands resultat var på en medelnivå i jämförelse med samtliga OECD-länder, medan de svenska skolledarna hade en betydligt mer positiv syn på "sina" lärares moral och engagemang (OECD 2001). Förändringar har således ägt rum mellan

2000 och 2003, men man ska komma ihåg att det rör sig om olika ämnesområden; matematik och läsförståelse. Det är också på plats att åter betona svårigheterna att jämföra svar från attitydfrågor mellan länder.

En nyexaminerad klasslärare lön ligger mellan 2181 och 2232 euros och en klasslärare har efter 20 år i tjänst mellan 2748 och 2813 euros i lön (Kuusela 2005c). Lönerna för lärare i de senare klasserna i grundskolan i Finland är i ett OECD-perspektiv på en genomsnittlig nivå (36 000 dollar/år vilket motsvarar cirka 280 000 sek). Lönerna ligger på samma nivå som i Danmark och Norge, men är bättre än i Sverige och Island (OECD 2005). Det är därför inte troligt att det är löneläget för lärarna i Finland som ger yrket dess status eller attraktionskraft.

De finländska elevgrupperna eller klasserna är bland de minsta av OECD-länderna i matematik/läsförståelse (Linnakylä, Välijärvi & Brunell 2003). Ser man till antalet elever i förhållande till lärare i samtliga ämnen och till den senare delen av grundskolan framkommer att Finland har bland det allra minsta antalet elever per lärare (OECD 2005). Den internationella undersökningen TIMSS 1999 visade också att Finland hade de minsta undervisningsgrupperna i såväl matematik som naturvetenskap (IEA 2000). Enligt TIMSS 2003 där Finland inte deltog var undervisningsgrupperna i matematik minst i Sverige av samtliga deltagande länder. Det finns inte ett odiskutabelt samband mellan liten gruppstorlek och höga prestationer, men man kan utgå ifrån att läraren har lättare att uppmärksamma den enskilde elevens behov av hjälp, stöd och utmaningar ju färre elever en grupp består av. Enligt nordisk skolbarometer är den finländska befolkningen mest nöjda med klasstorleken i grundskolan och i Sverige är de tillfrågade minst nöjda, men skillnaderna är små (Nordiska ministerrådet 2001).

Finska lärare har rätt till mellan tre och fem dagars kompetensutveckling varje år med bibehållen lön. Fortbildning kan ske på lärarens initiativ t.ex. genom att han eller hon uppdaterar sig inom sitt kompetensområde. Detta finansieras vanligen av kommunerna. Staten finansierar andra former av kompetensutveckling som anses vara viktiga ur ett utbildningspolicyperspektiv. Enligt Luukainen behöver såväl formerna som resurserna för fortbildning utvecklas och ökas. Framförallt finns regionala skillnader i tillgänglighet och deltagande i fortbildning (Luukainen 2001, Eurydice).

Eleverna i Finland och Sverige uppger i PISA att de blir undervisade ungefär lika många timmar, cirka 22,5 per vecka. Det är ungefär 3 timmar mindre än genomsnittet för OECD-länderna. Att lärare i Finland har färre undervisningstimmar än OECD-genomsnittet bekräftas också i Education at a Glance 2005 (OECD 2005). Det innebär att eleverna i Finland får cirka 0,7 timmar mindre undervisning också i matematikämnet, vilket är aningen oväntat med tanke på den goda prestationsnivån. TIMSS 1999 visade också att antalet undervisningstimmar i matematik var också relativt få i Finland i jämförelse med andra, i TIMSS deltagande länder. Varken gruppstorlek eller

antalet undervisningstimmar har dock ett kausalt samband med prestationer (IEA 2000, Kyrö 2004). Läxor förekommer också i relativt liten utsträckning i Sverige och Finland (OECD 2004).

Lärare och elever i skolan

Finns en skillnad mellan Sverige och Finland i hur eleverna upplever kraven som ställs från skolan? Acceptorar och försöker finländska elever i större utsträckning leva upp till de krav som lärarna ställer? I Finland där skolan jobbar tätt tillsammans med föräldrar och sociala myndigheter är det möjligt att eleven blir mer synlig. De många uppföljningar som görs av eleverna genom t.ex. betyg och samtal minimerar troligen risken för att en elev hamnar utanför. Det i lag reglerade och väl utbyggda systemet med specialundervisning fångar också de elever som har vissa svårigheter.

Uljens (2004) menar att läraren är mer auktoritär i Finland och att det kan innebära att han eller hon fortfarande har en naturlig respekt bland eleverna. På så sätt blir det ett lugnare arbetsklimat vilket kanske underlättar inlärningen, menar han. Inledningsvis konstaterades dock att finländska elever uppger i PISA 2003 att klimatet i klassrummet under matematiklektioner är relativt dåligt i jämförelse med Sverige och OECD-genomsnittet. De finländska skolledarnas svar ger en annan bild. I Finland uppges det vara mindre vanligt att elever saknar respekt för sina lärare. Att elever stör undervisningen är ungefär lika vanligt i Finland som i genomsnitt i OECD-länderna. I Sverige är sådana störningar vanligare enligt skolledare. Det är också anmärkningsvärt, vad gäller relationerna mellan lärare och elever, att elever i Finland inte är lika nöjda med stödet från sina lärare som elever i Sverige men de är ändå något mer nöjda i jämförelse med OECD-genomsnittet (OECD 2004).

Det är således inte en entydig bild som framträder av klimatet i finländska skolor och klassrum. Tidigare diskuterades om det kanske är lugnare och finns mer arbetsro i klassrummen i Finland vilket kan skapa förutsättningar för goda kunskaper hos eleverna men hur ser det ut med deras kritiska och reflektiva förhållningssätt? Uljens menar exempelvis att disciplinen i Finland kanske skapar en passiviserande återhållsamhet bland eleverna.

Har möjligen finländska lärare för höga krav på sina elever? En mindre positiv aspekt av (för) höga krav och förväntningar kan vara att elevernas trivsel är liten och att de inte känner någon tillhörighet till skolan. Svenska elever trivs väldigt bra i skolan, medan finländska barn trivs ungefär lika bra som genomsnittet i OECD-länderna visar PISA 2003. Är det nödvändigt att kompromissa mellan trivsel och goda resultat eller är det möjligt att förena de båda? PISA visar att det inte finns någon samvariation mellan trivsel och prestationer utan i högpresterande länder kan eleverna uppges en låg trivsel medan skoltrivseln kan vara hög i länder där prestationerna är lägre (OECD 2004).

Finländska elever menar i högre utsträckning än svenska elever att de anstränger sig i matematik för att de vill vara en av de bästa eleverna i klassen. Graden av ansträngning bland elever i Finland ligger dock på en genomsnittsnivå jämfört med samtliga OECD länder (OECD 2004). I läsning visade PISA 2000 att finländska elever inte lika ofta som svenska elever ansåg sig anstränga sig till det yttersta när de studerade. Finländska elever befann sig under OECD-genomsnittet i detta avseende (OECD 2003a). Är det möjligt att kombinera hög trivsel med ansträngning och goda resultat eller är det nödvändigt att offra lite av trivseln i svenska skolor för att kunna höja ansträngningsgraden hos eleverna och därmed också förhoppningsvis deras prestationer?

Det bör påminnas om att frågor som mäter attityder är svåra att jämföra mellan länder eftersom frågorna tolkas och svar ges utifrån olika sociala och kulturella sammanhang. Vilka föreställningar skolledare och elever i Finland respektive Sverige har om disciplin i skolan och hur de bedömer den skiljer sig åt. Resultaten ger dock vissa indikationer på hur situationen ser ut i länderna.

Inte heller mellan god självförtroende och goda prestationer finns ett samband. I Finland var i PISA 2000 flickornas tilltro till sin egen förmåga i läsförståelse på en genomsnittlig nivå, medan de finländska pojkarna i detta avseende låg under genomsnittet. De nationella utvärderingarna i Finland visar också att de finländska pojkarna inte har särskilt högt självförtroende när det kommer till studier i det finska språket (Silverström & Mattila 2005). I PISA 2003 rådde för matematikämnet i Finland i stort sett det omvända förhållandet. Pojkar hade ett självförtroende runt medeltalet för OECD-länderna, medan flickorna i Finland var lite mindre säkra på sin egen kapacitet (OECD 2004).

Skolans ansvar för elevernas välmående och trivsel i skolan regleras i läroplanen eftersom det är av stor vikt för elevernas lärande. I Finland, liksom i Sverige, satsar skolor på ett förebyggande arbete och att sätta in insatser i ett tidigt skede för elever som så behöver. På skolorna är det vanligt att ha ett "elevvårdsteam" bestående av t.ex. hälso- och tandvård, psykologer och socialarbetare. Andra viktiga aspekter av elevernas välfärd som finns i Finland och som regleras i läroplanen är exempelvis avgiftsfria måltider i grund- och gymnasieskola, skolskjuts och aktiviteter före och efter skolan (fritids) (Halinen 2005b). I Sverige stipulerar skollagen att det ska finnas gratis skolmat i grundskolan, vilket däremot inte är fallet i t.ex. Norge och Danmark. Inte heller skolskjuts ska föräldrar i Sverige behöva betala för.

Stöd- och specialundervisning

Stöd- och specialundervisning är en rättighet inte bara för elever med stora problem utan varje elev som under kortare eller längre period hamnar i svårigheter har tillgång och lagstadgad rätt till sådan undervisning (Koivula 2005a).

Stödundervisning ges av klasslärare under eller utanför lektionstid till elever som noterats ha vissa svårigheter i ett eller flera ämnen. Stöd sätts in omgående innan elevens progression i studierna försämrats. Det kan t.ex. också handla om att en elev varit sjuk och frånvarande och behöver stödundervisning för att komma ikapp. De flesta elever i Finland har någon gång varit föremål för stödundervisning (Koivula & Laitinen 2005).

Drygt en femtedel av eleverna i Finland får *specialundervisning* av klass- och speciallärare på deltid, under kortare eller längre perioder och i vissa ämnen år 2004 (Koivula & Laitinen 2005). I klasserna 1–6 då klasslärare har hand om undervisningen, prioriteras läsning och skrivning samt matematik. I de högre klasserna blir också främmande språk ofta föremål för extra stöd (Linnakylä, Välijärvi & Brunell 2003). Specialundervisning på deltid arrangeras i den allmänna undervisningen, i små grupper eller individuellt (Koivula & Laitinen 2005).

Den finska skollagen stipulerar att stöd- och specialundervisningen i möjligaste mån ska vara del av den ordinarie skolundervisningen. Det innebär att en elev i första hand alltid ska integreras i den reguljära undervisningen. Om det visar sig vara omöjligt kan *överföring till specialundervisning* bli aktuellt. Cirka 7 procent av de finländska eleverna är överförda till specialundervisning 2004. Denna siffra har ökat från knappt 3 procent 1995. 20 procent av dessa var integrerade i den vanliga undervisningen, 20 procent var delvis integrerade och ungefär 60 procent hade sin undervisning i specialgrupp eller –klass, vilket kan vara såväl i allmänna skolor som i specialskolor. Hur stor andel som är i respektive grupp kan inte statistiken visa (Koivula 2005b). Beslut om överföring till specialundervisning fattas av skolans elevvårdsteam, men föräldrarnas samtycke krävs. Överförda elever följer inte den allmänna läroplanen utan för dem upprättas en ”individuell läroplan” som är speciellt framtagen för varje elev. Dessa elever deltar inte i de nationella utvärderingarna (Koivula 2005c). Överföring av elever till specialundervisning är alltid det sista alternativet om det inte finns möjlighet till inkludering i ordinarie klasser (Koivula & Laitinen 2005).

Den individuella läroplanen eller åtgärdsprogrammet ska baseras på läroplansmålen och omfatta en beskrivning av elevens styrkor och behov av särskilt stöd, men också vilka behov av att utveckla undervisningen och förändra omgivningen som finns. Mål sätts upp på både kort och lång sikt. Eventuella avsteg från timplanen och antal lektioner per vecka som ska studeras i ämnet ska också noteras. Avsikten med åtgärdsprogrammet sägs vara att ge möjlighet att kontinuerligt stödja elevens lärandeprocess, att kunna ge positiv feedback på elevens framsteg och utveckling, att kunna erbjuda positiva erfarenheter av lärande, samt att kunna följa och utvärdera elevens lärande. Vid upprättande av åtgärdsprogrammet ska föräldrar, elev, lärare och andra berörda delta. I planen ska också regleras vilken typ av bedömning av eleven som är lämplig (Eurydice). Målet är alltid att en överförd elev ska

gå över till allmän undervisning när och om det är möjligt, men det händer sällan i praktiken. Elever med särskilt svårt handikapp eller sjukdom kan bedömas vara i behov av tio eller elva års skolgång. De ett eller två extra åren sätts in innan ordinarie skolgång inleds (Koivula 2005c).

Det finns en mängd grunder för intagning eller överföring till specialundervisning och den vanligaste enskilda grunden är ”försenad utveckling” (39 procent). Andra anledningar är svår utvecklingsstörning, olika grader av störning i hjärnfunktioner, rörelsehandikapp eller motsvarande, störningar i känslolivet/sociala anpassningssvårigheter, inlärningssvårigheter på grund av autism eller Aspergers syndrom, inlärningssvårigheter på grund av dysfasi, synskada och hörselskada. Närmare 70 procent av de elever som tagits in eller förts över till specialundervisning var pojkar (Koivula 2005c).

Eleverna i Finland har också god tillgång till studievägledning eller handledning i sina studier. Varje elev ska ha en klar bild över vilka möjligheter som finns efter avslutat obligatorisk skolgång och de ska också ha en plan för sin omedelbara framtid (Linnakylä & Välijärvi 2003).

Även i Sverige ska elever i svårigheter ges särskilt stöd. Det svenska särskilda stödet utgår också från princip om inkludering och närhet. Särskild undervisning ska så långt som möjligt motsvara den vanliga undervisningen och genomföras i ordinarie klasser (Skolverket 2004d, SFS 1994:1194). Skolverket har noterat att det råder stora brister i stödet till elever. Stödbehov upptäcks inte sällan för sent, det inte utreds tillräckligt väl och kvaliteten på stödet är i vissa fall för lågt. (Skolverket 2001, Skolverket 2005).

Den svenska befolkningen är minst övertygad om att skolan lyckas att ge särskilt stöd åt de elever som så behöver i jämförelse medan den finländska befolkningen har ett större förtroende för skolan i denna fråga, enligt Nordisk skolbarometer (Nordiska ministerrådet 2001).

Bedömning och betygssättning

Betygsliknade bedömningar eller skriftliga betyg som inte finns eller får förekomma i Sverige förrän i årskurs 8 tas i bruk på ett tidigt stadium i Finland. Bedömningsskalan går från 4 till 10 där 5 motsvarar ”hjälpiga”. Det finns nationella kriterier för betyget ”goda” (betyg 8), men samtidigt ska lärarna ta hänsyn till elevernas ansträngning och engagemang i skolarbetet (Utbildningsstyrelsen 2004). I de grunder för förskoleundervisningens läroplan som i Finland togs i bruk år 2000 står att läraren i samarbete med vårdnadshavare *kan* göra en plan för barnets lärande eller en plan för hela förskolegruppen. Utvärderingen av planerna baseras på de allmänna målen för förskolan och eventuellt individuella mål som kan ha ställts upp. Samma grad av frihet gäller för grundskolan men senast i årskurs åtta ska elevernas måluppfyllelse betygssättas med siffror, även om få skolor enligt Kuusela (2005a) väntar så länge. Skriftliga omdömen ges efter varje läsår och tar sin början redan i

årskurs ett. Det är inte möjligt att beskriva mer precist hur bedömning och betygssättning praktiseras i Finland eftersom det skiljer sig mellan kommuner och mellan skolor. Det beror på att varje kommun och skola gör sin egen läro- och kursplan. Det finns således en stor frihet för de finländska skolorna och lärarna att själva besluta i bedömningsfrågor. Generellt kan dock sägas att bedömningar och betyg eller betygsliknande omdömen är betydligt vanligare i Finland och förekommer tidigare i grundskolan än vad som är fallet i Sverige (Kuusela 2005a).

För att förbättra resultaten i grundskolan anser Skolverket bland annat att en tidig och tydlig uppföljning och bedömning av elevernas kunskapsutveckling är nödvändig. Utvecklingssamtal och de införda individuella utvecklingsplanerna är viktiga i detta sammanhang. Uppföljningen måste också i större utsträckning omfatta fler ämnen än svenska, matematik och engelska. Skolverket menar därför att frågan om betyg i årskurs sju bör diskuteras. Eleverna behöver dessutom bli vana vid betygssättning tidigare än i årskurs åtta som nu är fallet (Skolverket 2005c).

6. Utvärdering och uppföljning

1998 antogs en ny skollag i Finland. I denna slås fast att kommunerna är ansvariga för tillhandahållandet av grundläggande utbildning och att de också är ansvariga för utvärdering. Huvudmännen, som i regel är kommuner, ska utvärdera undervisningen och dess effektivitet samt delta i nationella externa utvärderingar som vanligen Utbildningsstyrelsen genomför utifrån Undervisningsministeriets riktlinjer. Det finns således två typer av externa utvärderingar av skolorna. Tanken med utvärderingen är att utveckla verksamheten samt ge information om eventuella utvecklingsområden. Det finns inga sanktionsmöjligheter så det är inte fråga om någon form av inspektion (Yrjölä 2001).

Kommunerna kan organisera sin utvärdering på valfritt sätt. Utbildningsstyrelsen har inget mandat att föreskriva hur utvärderingarna ska genomföras. Till de externa utvärderingarna kommer interna utvärderingar som genomförs av de individuella skolorna. Även de lokalt externa utvärderingarna kan kommunerna delegera till den enskilda skolan att genomföra, vilket kanske indikerar vilket förtroende som finns för skolledning och lärare samt att dessa aktörer växer med det förtroende som ges dem. Utvärderingarna riktar sig sällan in sig på lärarnas arbete och man använder inte lektionsbesök som en metod. Att en enskild kommun utvärderar sin egen verksamhet kan dock ibland bli problematisk. Genom att välja särskilda aspekter av verksamheten kan man lättare producera resultat som är önskvärda dvs. där verksamheten framställs i god dager (Yrjölä 2001).

Utbildningsstyrelsens utvärderingar av utbildningssystemets funktion och måluppfyllelse utgår från effektivitet och ekonomi. Bedömningar av hur hög måluppfyllelsen är och hur väl har resurserna utnyttjats görs. I utvärderingarna används olika tillvägagångssätt och typer av material som underlag. Förhoppningen är att kunna stödja kommunerna och utveckla skolorna samt ge underlag för beslutsfattande på utbildningsområdet (Yrjölä 2001). I Finland samlar Utbildningsstyrelsen in statistik över betyg, men de används främst för urval till gymnasieskolan och inte till skolstatistik (Kuusela 2005b).

Det finns enligt Yrjölä (2001), en hel del i övrigt att önska i utförandet och rapporteringen av utvärderingsresultaten. Exempelvis är verksamheten på lokal nivå inte tillräckligt systematiserad, utan blir i nuläget (läs 2001) lite ojämn och sporadisk. Utvärderingarna skulle kunna vara mer mångfacetterade och visa verkligheten från fler vinklar t.ex. genom användning av olika former av kvalitativa metoder. Ibland saknas resurser och kompetens för att genomföra utvärderingarna på ett givande sätt och ibland saknas också en insikt hos kommunerna om vikten av utvärderingarnas betydelse.

För att säkra att landets utbildningssystem håller en hög och likvärdig standard finns i Finland sedan 2003 ett nationellt utvärderingsinstitut, Rådet för utbildningsutvärdering, som är ett sakkunnigorgan för utbildningsutvärderingen och fungerar i anslutning till undervisningsministeriet. Rådets uppgifter är att ”bistå undervisningsministeriet och stödja utbildningsanordnarna i frågor som gäller utvärdering av utbildningen, utarbeta ett program för den externa utbildningsutvärderingen för rådets mandatperiod och inom ramen för de riktlinjer och ekonomiska resurser som undervisningsministeriet anvisar, i form av ett expertnätverk för utvärdering, organisera externa utvärderingar som ansluter sig till utbildningspolitiken och utbildningsanordnarnas verksamhet och handha offentliggörandet av de viktigaste utvärderingsresultaten samt komma med förslag till utveckling av utbildningsutvärderingen och främja forskning och samarbete som gäller utbildningsutvärdering”. Målen för rådet består i att ”inhämta och analysera information till underlag för det utbildningspolitiska beslutsfattandet och utvecklingen av utbildningen på riksnivå, inhämta och analysera information till underlag för det lokala utvecklingsarbetet och beslutsfattandet inom utbildningen på riksnivå samt stödja inläringen hos de studerande, det arbete som personalen inom undervisningsverksamheten har och utvecklingen av läroanstalterna” (Rådet för utbildningsutvärdering).

I Finland finns ingen nationell examen efter genomgången grundskola, men däremot avlägger de studerande efter gymnasiet studentexamen. Resultaten samlas in för statistik. Man genomför nationella utvärderingar med ett urval som består av mellan 5 och 10 procent av alla grundskolor. Utvärderingarna med ämnesprov har hittills främst genomförts i år 9. Matematik samt modersmål och litteratur har utvärderats mer frekvent, medan andra ämnen utvärderats vid något enstaka tillfälle. Utbildningsstyrelsen utvärderar årligen mellan 5 och 10 procent av eleverna. Dessutom säljer Utbildningsstyrelsen prov som skolorna kan köpa (Pitkänen 2005). Skolornas resultat redovisas inte officiellt på skolnivå utan endast genomsnittliga värden presenteras. På så sätt utpekas inte vissa skolor utan utvärderingen syftar till att utveckla verksamheterna. Ett ömsesidigt förtroende utvecklas på så sätt också (Väljörvi 2005).

Ett utbyggt utvärderingssystem är att vänta, menar Metsämuuronen (2005), bland annat som en konsekvens av att den nya läroplanen har tydligare profilbeskrivningar för ”goda kunskaper” samt att målbeskrivningarna för de olika kurserna är tydligare och på sätt blir övergångarna skarpare mellan olika årskurser. Hösten 2005 genomfördes en utvärdering i år 3 i ämnena modersmål och litteratur samt matematik (Utbildningsstyrelsen). Resultaten från de nationella utvärderingarna som baseras på små stickprov tillsammans med självutvärderingar som genomförs på olika sätt i olika kommuner och skolor kan göra det svårt att upprätta hållbara nationella indikatorer på utbildningsområdet t.ex. för trendmätningar.

7. Sammanfattande diskussion

Finländska elever presterar signifikant bättre än svenska elever i matematik, naturvetenskap och läsförståelse i den internationella OECD-studien PISA. I denna studie har ett antal faktorer till varför så kan vara fallet presenterats.

Finland har under 2005 varit värdar för ett antal konferenser med varianter på temat ”Finland in PISA studies”. Där har forskare och tjänstemän försökt ge en bakgrund till varför finländska elever presterar så väl i en internationell jämförelse. Under dessa konferenser har det visat sig att det finns ett flertal tänkbara anledningar till de goda resultaten. Några återkommer dock mer frekvent än andra.

En omständighet som ofta lyfts fram är utbildningen av lärare i Finland. Denna skiljer sig något från hur situationen ser ut i Sverige. Såväl klasslärarsom ämneslärarutbildningen leder till en magisterexamen. Utbildningens anknytning till aktuell ämnes- och pedagogisk forskning är tydlig. Lärarstudierande är efter fullgjord utbildning behöriga för forskarutbildning. Tanken är bland annat att lärare ska få redskap för att kunna reflektera över sin egen praktik i klassrummet. I Sverige har den tidigare grundskollärarutbildningen utsatts för kritik liksom den nu gällande som Högskoleverket utvärderade under 2005. En av invändningar som myndigheten hade rörde exempelvis anknytningen av utbildningen till forskning.

Läraryrket har en hög status i det finländska samhället. Det vittnar inte minst det stora intresset av att utbilda sig till lärare, i synnerhet klasslärare. Det finns indikationer på att läraren i den finländska grundskolan är en tydlig auktoritet och att det finns en god ömsesidig respekt mellan lärare och elever. De många mindre kommunerna i Finland medför att skolenheterna är relativt små i Finland. Undervisningsgrupperna är också relativt små i landet. Av dessa anledningar kan en större social kontroll åstadkommas, vilket i sin tur kan motverka att elever ramlar utanför och att elevers eventuella sociala eller studiemässiga problem upptäcks på ett tidigt stadium.

Systemet med stöd- och specialundervisning i den finländska grundskolan är en annan viktig aspekt att lyfta fram. Undervisningen ska i möjligaste mån vara en del av den ordinarie undervisningen. Stödundervisning finns i olika varianter och är mycket vanligt förekommande. Stöd sätts in tidigt för att elevernas progression i studierna inte ska behöva bli lidande. Specialundervisning på deltid berör cirka 20 procent av eleverna och cirka sju procent av eleverna är överförda till specialundervisning. Överförda elever som har en individuell läroplan kan vara integrerade eller delvis integrerade i den ordinarie undervisningen eller gå i specialskolor eller -klasser. Den svenska

stöd- och specialundervisningen utgår också från tanken om inkludering. Skolverket har dock till regeringen påpekat att det finns brister i denna undervisning. Elevers behov upptäcks ofta för sent och stödet är inte sällan bristfälligt.

Att läraren i Finland åtnjuter förtroende i sitt yrkesutövande framkommer också tydligt. Det finns ingen nationell inspektionsverksamhet och inget nationellt provsystem till skillnad från Sverige. I Finland styrs skolan av läroplansgrunder, utfärdade av Utbildningsstyrelsen. I framtagandet av dessa har en mängd aktörer i utbildningsväsendet, däribland lärare, varit engagerade. Läroplansgrunderna ska i kommuner och skolor brytas ner till lokala läroplaner. I denna process är lärarna också högst involverade. På så sätt kan lärare uppleva stor delaktighet och autonomi i sitt arbete.

Läroplanen och kursplanerna finns i Finland i ett och samma dokument, läroplansgrunderna. De läroplansgrunder från 1994 som gällde i Finland under PISA-studierna hade en enkel struktur. Det fanns endast en målnivå för varje ämne. Ämnesbeskrivningar och specificering av centralt ämnesinnehåll var korta och tydliga. Studiernas karaktär och utgångspunkterna för undervisningen var också kortfattat beskrivna. En bidragande orsak till att Finland lyckats så väl i PISA kan vara att landets kursplaner rimmar väl med de ramverk som finns för läsförståelse, matematik och naturvetenskap i PISA. Den svenska läroplanen och de svenska kursplanerna är betydligt mer ordrika. Målen är av olika slag och finns beskrivna i såväl läroplan som kursplaner. Dessutom finns också ämnesövergripande mål. Skolverket har pekat på att kursplanernas struktur och innehåll kan uppfattas som otydliga och att de måste konkretiseras och göras mer lättfattliga. För omfattande kursplaner kan leda till att undervisningen blir av skiftande kvalitet. Tydligare kursplaner kan också underlätta för skolor att göra bedömningar av grundläggande kunskaper och färdigheter, menar Skolverket.

Ytterligare en påtaglig skillnad mellan de svenska och finländska skolsystemen gäller betyg och bedömningar som är mer vanligt förekommande i Finland. Skriftliga omdömen om elever ges efter årskurs ett och därefter efter varje läsår. Bedömning och betygssättning skiljer åt inom landet men senast i årskurs åtta ska sifferbetyg sättas. För detta finns nationella kriterier för ”goda” kunskaper. Lärarna ska dessutom bedöma elevernas ansträngning och engagemang i skolan. Det är således inte som i Sverige där det enbart är måluppfyllelsen som ska bedömas. För att förbättra resultaten i grundskolan anser Skolverket bland annat att en tidig och tydlig uppföljning och bedömning av elevernas kunskapsutveckling är nödvändig genom tydliga utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. Skolverket menar dessutom att frågan om betyg redan i årskurs sju bör aktualiseras.

Skol- och klassrumsklimatet som i Finland ofta beskrivs som gott kan i viss utsträckning bero på att läraren ska bedöma även andra aspekter än endast elevernas kunskaper i relation till målen. Disciplinen kan också ha

en relation till den starkare betoningen i läroplansgrunderna på lärarens och undervisningens fostrande roll. Den sociala kontrollen kan bidra till att skapa ett lugnare klimat präglat av ömsesidig respekt mellan lärare och elev. I Sverige har Skolverket framfört i sitt remissvar till regeringen om ny skollag att det är viktigt att tydliggöra vilket ansvar och vilka befogenheter som rektor, lärare och annan personal har gällande elevers rätt till trygghet och studiero. Skolverket pekar också på vikten att ta fram lokala ordningsregler. Skolverket anser dessutom att det på ett tydligare sätt bör regleras vad rektor och lärare kan vidta för åtgärder i mer akuta situationer i skolan (Skolverket 2005d). Baksidan av högst ställda krav och en stark betoning på disciplin kan vara att elever blir återhållsamma, mindre kritiska och trivs sämre, vilket det finns tecken på i den finländska grundskolan. Att lyckas kombinera ett ordnat skolklimat och förväntningar och krav på med att elever trivs och anstränger sig i sitt lärande kan vara en svår uppgift.

Utöver de faktorer som mer direkt kan hänföras till skolsystemet och skolan finns en rad andra samhälleliga aspekter som kan vara viktiga att lyfta fram.

Ländernas historia skiljer sig åt. Det är naturligtvis inget som är möjligt att påverka, men kan vara viktigt att belysa för att få att förstå aspekter av landets skolsystems organisering av idag. Finland har under stora delar av 1900-talet tvingats förhålla sig till såväl östliga intressen som de västliga demokratierna. Nationen och dess symboler kan därmed få en tydligare framtoning i det finländska samhället på olika sätt t.ex. i undervisning. I de finska läroplansgrunderna är betoningen på den egna nationen mer påtaglig än i Sverige. Det kan också ha bidragit till den konsensuspräglade syn på utbildningsfrågor som har funnits och finns i landet. I detta avseende finns en viss skillnad gentemot Sverige och svenska förhållanden.

Finland är också socialt och kulturellt mer homogent sammansatt i jämförelse med t.ex. Sverige. Andelen invandrare är betydligt mindre än i Sverige och följaktligen också deltagande elever med utländsk bakgrund i PISA. Finland och Sverige har sammanhållna skolsystem och alla elever ska få likvärdiga villkor. Mellanskolvariansen i Finland är liten. Finland har lyckats väldigt väl, visar PISA, med att hålla de lägst presterande eleverna på en, relativt andra länder, hög nivå. I Sverige finns tendenser till en ökad spridning i resultat mellan högt och lågt presterande.

Till några andra faktorer som skiljer Finland och Sverige åt och som kan vara bidragande orsaker till att förklarar prestationsskillnader, framför allt i läsförståelse hör det utbyggda biblioteks nät. Finländska elever lånar mer böcker än svenska elever. Kanske är det så att svenska barn har minskat sina besök på biblioteken till förmån för att söka information och läsa texter på datorn, medan finska barn fortfarande i stor utsträckning lånar och läser böcker istället.

Att jämföra PISA-elevernans attityder och inställningar till olika delar av

skolan och dess verksamhet mellan länder är problematiskt, men det kan ändå vara intressant att notera att finländska elevers intresse och engagemang i matematik befinner sig på en låg nivå internationellt sett och i förhållande till Sverige. Därmed inte sagt att finska elever kan vara reellt mer intresserade och engagerade än elever i många andra länder, men det är knappast en bidragande orsak till de finska framgångarna i matematik. Däremot är ett stort intresse och engagemang en vanlig delförklaring till de finländska elevernas goda resultat i läsförståelse. Det gäller i stor utsträckning också elever från lägre socioekonomisk bakgrund. I Finland tyder mycket på att de goda resultaten till stor del beror på att man har lyckats med att minska spridningen mellan de högst och lägst presterande eleverna. I Sverige är eleverna också relativt intresserade och engagerade i läsning vilket kan ha bidragit till de goda resultat svenska elever uppnår i läsförståelse.

Avslutningsvis bör också noteras att den finländska grundskolan under 1990-talet inte har varit utsatt för den ökning av antalet elever som varit fallet i Sverige vilket har medfört ett ökat tryck på skolsystemet här.

8. Referenser

- Allen, A., Black, P. & Wallin, H. (2002). *An evaluation report on the Luma programme prepared for the Ministry of Education*. Helsingfors.
- Brunell, V. & Suutarinen, S. (2002). *IEA:s studie av undervisningen i samhällsfrågor: Prestationsskillnader i samhällskunskap mellan skolorna och några orsaker till mellan- och inomskolskillnader i Finland*. Jyväskylä Universitet.
- Brunell, V. (2005). *De finländska framgångarna i PISA – Vad beror de på?* (Presentationsmaterial på Skolverkskonferens i Stockholm 2005-03-21.)
- Eurydice (The information network on education in Europe). *The Education System in Finland* (2003/2004).
- Gautschi, E. (2005). *What We Can Learn from Finland: Facts and Reflections on the PISA Study*. Ur Current Concerns No 4 2005.
- Gustafsson, H. (1997). *Nordens historia – En europeisk region under 1200 år*. Studentlitteratur. Lund.
- Halinen, I. (2005a). *The Finnish Curriculum Development Processes*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.
- Halinen, I. (2005b). *Comprehensive schools – The Culture of Learning and Welfare*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.
- Helsingfors Utbildningsverk (2005). *Personlig kommunikation* 2005-11-03.
- Högskoleverket (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*.
- IEA (2000). TIMSS 1999. *International mathematics/science report – Findings from IEA's repeat of the third international mathematics and science study at the eighth grade*. Boston college.
- Jäppinen, A. (2005). *Development and structure of the Finnish education system – Finland in PISA-studies*. Utbildningsministeriet. Helsingfors.
- Kansanen, P. (2005). *Konferensanförande/Skolvärlden* 26 Maj 2005.
- Koivula, P. (2005a). *Special Support in Education*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.
- Koivula, P. (2005b). *Personlig kommunikation* 2005-05-25
- Koivula, P. (2005c). *Personlig kommunikation* 2005-11-16

- Koivula, P. & Laitinen, K. (2005). *Special needs education and student welfare*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.
- Krokfors, L. (2005). *The idea of class teacher education*. Helsingfors universitet.
- Kuusela, J. (2005a) *Personlig kommunikation 2005-09-17*
- Kuusela, J. (2005b) *Personlig kommunikation 2005-12-13*
- Kuusela, J. (2005c) *Personlig kommunikation 2005-12-15*
- Kyrö, M. (2004). *De unga åldersklasserna välutbildade*. Spektri – Utbildningsstyrelsens nättidning. Helsingfors.
- Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628.
- Laurén, H. (2005). Presentationsmaterial på Skolverkskonferens i Stockholm 2005-03-21.
- Lavonen, J. (2005). *Challenges for subject teacher education*. Helsingfors universitet.
- Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (eds.) (2003). *Northern lights on PISA – Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. University of Oslo.
- Lindroos; K (2005). *Finland in PISA Studies – Reasons behind the results*. International conference, Helsinki, March 14–16, 2005. Closing speech. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. (2003). *Finnish students' performance in PISA – Why such a success?* University of Jyväskylä.
- Linnakylä, P. ,Välijärvi, J. & Brunell, V. (2003). *Why are Finnish students doing so well in PISA?* Erziehung & Unterricht Heft 1–2 2003.
- Luukkainen, O. Finland. Eurydice Finland.
- Luukkainen, O. (2001). *Läraren år 2010 Rapport 15 i projektet för prognostisering av behovet av grundutbildning och fortbildning för lärare (OPEPRO)*. Sammandrag av slutrapporten. Helsingfors.
- Malaty, G. (2005). *Mathematics Teacher Training in Finland*. University of Joensuu.
- Matematikdelegationen (SOU 2004:97). *Att lyfta matematiken – intresse, lärande, kompetens* – Betänkande av matematikdelegationen. Stockholm.
- Meri, M. (2005). *Reasons behind the results – case admission test for class teacher education*.
- Metsämuuronen, J. (2005). *The Samplebased and Schoolbased student assessment system*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.

- Moore, A. (2002). *Learning from PISA – Reasons and remedies for student underperformance in reading, math and science*. EMBO reports vol3. no. 4. 2002.
- Niemi, H. (2005). *Future challenges for education and learning outcomes*. Helsingfors Universitet.
- Nordiska ministerrådet (2001). *Nordisk skolbarometer – Attityder till skolan år 2000*. Köpenhamn.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life – First results from PISA*. Paris.
- OECD (2002). *Reading for change – performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris.
- OECD (2003a). *Learners for Life – Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris.
- OECD (2003b). *Literacy skills for the world of tomorrow – Further results from PISA 2000*. Paris.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world – First results from PISA 2003*. Paris.
- OECD (2005). *Education at a glance 2005*. Paris.
- Pahkin, L. (2005). *Development of mathematics education in Finland*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.
- PISA Databas. (<http://www.pisa.oecd.org>)
- Pitkänen, K. (2005). *Education Structures and Management*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.
- Rådet för utbildningsutvärdering. (<http://www.edev.fi/svenska/radet.htm#mal>)
- SCB. (<http://www.scb.se>)
- SFS 1994:1194. Grundskoleförordningen. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Silverström, C. & Mattila, L. (2005). *National assessments in mother tongue and mathematics*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.
- Sivesind, K. (2005). *Norsk utdanningsdebatt – på vilke veier?* Universitetet i Oslo.
- SKOLFS 1994:1. *Förordning om läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*.
- Skolverket (2000a). *Beskrivande data om barnomsorg och skola 2000*. Stockholm.

- Skolverket (2000b). *Barnomsorg och skola 2000 – Skolverkets lägesbedömning*. Stockholm.
- Skolverket (2001). *Utan fullständiga betyg – Varför når inte alla elever målen?* Stockholm.
- Skolverket (2003). *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund*. Stockholm.
- Skolverket (2004a). *Beskrivande data 2004 – Förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm.
- Skolverket (2004b). *Att lära för livet – elevers inställningar till lärande. Resultat från PISA 2000*. Stockholm.
- Skolverket (2004c). *PISA 2003 – Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Resultaten i koncentrat*. Stockholm.
- Skolverket (2004d). *Specialundervisning och specialsolan. Faktablad: "Skolan i Sverige"*. Stockholm.
- Skolverket (2004e). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm.
- Skolverket (2005a). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör? – Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Stockholm.
- Skolverket (2005b). *Skolverkets kommentarer till högskoleverkets utvärdering av lärarutbildningen*. Stockholm.
- Skolverket (2005c). *Skolverkets lägesbedömning 2005 av förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm.
- Skolverket (2005d). *Yttrande över Lagrådsremiss med förslag till en ny skollag m.m.* Stockholm.
- Skolverket (2005e). *Beskrivande data 2005 – Förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm.
- Statistikcentralen (1998). *Statistisk årsbok*. (<http://www.stat.fi/>)
- Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. (2005). *Valfrihet i skolan förstärker segregationen av elever*. Uppsala Universitet
- Suutarinen, S., Brunell, V., Poutiainen, A., Puhakka, E., Saari, H. & Törmäkangas K. (2001). *Kunskaper, färdigheter, uppfattningar, attityder och aktiviteter i samhällsfrågor på grundskolans högstadium i Finland och 27 andra länder. Internationell studie av undervisningen i samhällsfrågor (IEA Civic Education Study)*. (<http://www.jyu.fi/ktl/civics.htm>)
- Sveriges kommuner och landsting (2001) *Vem styr egentligen skolan?* (<http://www.skl.se>)

- Tiihonen, R. (2005). *Educational Finance at National Level – Statutory government transfer system – primary education*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.
- Törnroos, J. (2005). *Matematikkunskaperna i Finland i internationell jämförelse*. Jyväskylä Universitet.
- Uljens, M. (2004). *PISA-resultat 2004 – förklaringar och utmaningar*. *Spektri – Utbildningsstyrelsens nättidning*. Helsingfors.
- Undervisningsministeriet (<http://www.minedu.fi/uvvm>)
- Utbildningsstyrelsen (<http://www.oph.fi>)
- Utbildningsstyrelsen (1994). *Grunderna för grundskolans läroplan 1994*. Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen (2000). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2000*. Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen (2003). *Ändring av grunderna för förskoleundervisningens läroplan*. Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen (2005). *Kvantitativa indikatorer för utbildningen 2005*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.
- Väljjarvi, J. (2005). *The system and how does it work – Some curricular and pedagogical characteristics of the finnish comprehensive school*. Educational Journal, Vol. 31, No.2, 2003 & Vol. 32, No.1, 2004.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. (2003). *De finländska framgångarna i PISA – några orsaker*. Jyväskylä Universitet.
- WERA (2005). (web-raportointipalvelu avattu). (<http://www.oph.fi>)
- Zetterberg, S. (1992). *Huvudlinjerna i Finlands historia*. (<http://virtual.finland.fi/finfo/svenska/histruo.html>)
- Yrjölä, P. (2001). *Approaches to the evaluation of schools which provide compulsory education*. Eurydice Finland.