

**KUUSIVUOTIAIDEN OPETUS
ENGLANNISSA, TANSKASSA JA SUOMESSA**

KANSAINVÄLINEN VERTAILEVA TUTKIMUS

JOHDANTO JA KANSAINVÄLINEN TAUSTA

1. Tämä raportti vertailee kuusivuotiaiden opetusta ja hoitoa pienessä otannassa päiväkoteja ja kouluja Englannissa, Tanskassa ja Suomessa osallistuen kansalliseen keskusteluun esiopetuksesta Englannissa. Kaksi tämän keskustelun erityistä näkökantaa ovat vaikuttaneet tämän tutkimuksen ajoitukseen ja painopisteeseen.
2. Ensinnäkin, äskettäinen Englannin kansallisen alkuopetusstrategian julkaisu synnytti uudenlaisen keskustelun alkuopetussuunnitelmasta ja sen päätösvallan laajuudesta, joka opettajilla tulisi olla opetussisältöjen ja -metodien valinnassa. Tanskalainen ja suomalainen koulujärjestelmä antavat meille mahdollisuuden tarkastella toisenlaisia ja kevennetysti säänneltyjä opetussuunnitelmaan ja oppilaiden arviointiin liittyviä lähestymistapoja, jotka muistuttavat niitä, joita Englannissakin sovellettiin ennen kansallisen opetussuunnitelman käyttöönottoa. Kummallakaan maalla ei käytännöllisesti katsoen ole kansallista testausta tai suoritustavoitteita ja opettajilla on laaja autonomia opetussuunnitelman suunnittelussa.
3. Toisekseen, eri aloitusten vaikutus oppilaiden saavutuksiin oppivelvollisuuskoulun aikana ja sen loppuessa on myös vilkkaan keskustelun kohteena Englannissa. Keskustelu on kiihtynyt sen seurauksena, että on julkaistu muutamia kansainvälisiä tutkimuksia, jotka ovat vertailleet oppilaiden taitoja eri maissa. Englannissa lasten on aloitettava koulu heidän viidettä syntymäpäiväänsä seuraavalla lukukaudella. Vastakohtana tälle Suomi, Tanska ja muutamat muut maat viivyttävät oppivelvollisuuskoulun aloittamista sen lukuvuoden alkuun, jolloin oppilas täyttää seitsemän. Tämä raportti ei suorasti ota kantaa eri aloitusikien vaikutukseen, eikä anna lopullisia selityksiä eroille, jotka esiintyvät kansainvälisissä selvityksissä lasten suorituksissa kolmessa eri maassa. Raportti valottaa kuitenkin huomattavasti niitä olosuhteita, jotka synnyttävät nuo erot.
4. Viime vuosina tehtyjen useiden kansainvälisten tutkimusten joukosta on erityisen huomion arvoinen se, joka käsitteli oppilaita niistä kolmesta maasta, joissa vierailtiin myös tämän tutkimuksen yhteydessä. Ensimmäisen kansainvälisen oppilasarviointiohjelman (PISA)¹ tulokset tuottivat aineistoa muun muassa englantilaisten, tanskalaisten ja suomalaisten oppilaiden suorituksista. Siinä kun aikaisemmat tutkimukset, kuten kolmas kansainvälinen matematiikka- ja luonnontiedetutkimus (TIMSS) ovat keskittyneet oppilaiden tietoon ja matematiikan ja luonnontieteen ymmärtämiseen, PISA arvioi viisitoistavuotiaiden kykyä käyttää tietoaan ja taitojaan lukemisessa, matematiikassa ja luonnontieteissä, jotta kohdattaisiin todellisuuden haasteita pikemmin kuin vain tutkittaisiin miten hyvin he olivat oppineet tietyn opetussuunnitelman sisällön. Englantilaiset oppilaat suoriutuivat paremmin kuin useimmat 31 osallistuneesta maasta kaikilla kolmella osa-alueella, mutta suomalaiset olivat parhaita. Tanskalaiset sijoituivat hieman sekä Englannin että Suomen jälkeen. Niiden maiden joukosta, jotka saivat korkeat

¹ Kansainvälinen oppilasarviointiohjelma. OECD 2000

keskiarvotulokset, Suomella oli vähiten variaatiota opiskelijoiden lukutaidon tuloksissa, huomattavasti vähemmän kuin Englannilla ja Tanskalla, jolla variaatiota oli suhteellisen paljon.

5. Yrittäessään selittää joitakin näistä eroista kolmen maan välillä tutkimus on ottanut huomioon vaikeuden erottaa ei-kasvatuksellisten tekijöiden suhteellisen vaikutuksen oppilaiden suoritukseen: sosiaaliset, kulttuuriset, taloudelliset ja perheeseen liittyvät tekijät. Tämä vaikeus todettiin Ofstedin tilaamassa tutkimuksessa, jossa David Reynolds ja Shaun Farrell² tarkastelivat kansainvälisiä selvityksiä opintosaavutuksista.
6. Tanskalla ja Suomella on muitakin yhtäläisyyksiä kuin myöhäisempi oppivelvollisuuskoulutuksen aloitus ja koulujen sekä opettajien suurempi opetussuunnitelmallinen autonomia. Molemmat maat painottavat kuusivuotiaiden koulutuksessa henkilökohtaista ja sosiaalista kehittymistä, oppimaan oppimista ja valmistautumista kouluun. Tämän lisäksi kodin ja koulun välillä vallitsee yhteisymmärrys esiopetuksen tavoitteista. Huolimatta näistä yhtäläisyyksistä tanskalaisen ja suomalaisen järjestelmän välillä, ne tuottavat PISA-tutkimuksen mukaan erilaisia tuloksia oppilaiden saavutuksissa viiteentoista ikävuoteen päästäessä. Tämä kuvaa vaikeutta eristää minkään muissa maissa opetustuloksiin vaikuttavan tekijän osuutta ja korostaa vaaraa, joka piilee yrityksessä istuttaa näitä tekijöitä minnekään muualle siinä uskossa, että ne johtaisivat johonkin parempaan.
7. Näistä vaikeuksista huolimatta keskustelu siitä laajuudesta, jolla erot esiopetuksessa ovat saattaneet vaikuttaa kansainvälisten vertailevien tutkimusten, kuten PISAn, lopputuloksiin on tärkeää. Tämän raportin on tarkoitus edistää keskustelua analyysin ja kysymysten avulla. Tanskalaisilla ja suomalaisilla esikouluopettajilla oli esimerkiksi alemmat odotukset oppilaidensa luku-, kirjoitus- ja laskutaidosta kuin englantilaisilla ensimmäisen vuoden opettajilla, mutta 15 ikävuoteen mennessä suomalaiset oppilaat ohittivat englantilaiset ikätoverinsa PISA-tutkimuksessa huomattavalla erolla. Miten paljon suomalainen lähestymistapa esiopetukseen vaikuttaa lasten myöhempään edistykseen oppivelvollisuusopetuksessa? Miten paljon lasten lukutaidon edistymiseen vaikuttaa suomalaisen äänne/tavausjärjestelmän säännöllisyys ja vahva kansallinen lukemiskulttuuri? Onko mahdollista, että suomalaisen alkuopetuksen painopiste sosiaalisessa, moraalisisessa ja fyysisessä kehityksessä, keskinäisessä tuessa ja positiivisissa asenteissa tuottaa hyvin joustavia, välittömiä, epäitsekkäitä ja yhteiskunnallisesti valveutuneita aikuisia ja lisäksi motivoituneita ja menestyviä lukijoita. Näkökulma ei ole täysin spekulatiivinen, sillä englantilaisten tarkastusten todisteet vuodesta 1978, jolloin kansallisen alkuopetustutkimuksen tulokset julkaistiin, jatkuvasti osoittavat ala-asteen oppilaiden saavuttavan korkeimmat luku-, kirjoitus- ja laskutaitostandardit laajan ja tasapainotetun opetussuunnitelman yhteydessä.
8. Tätä taustaa vasten tutkimus asetti vastattavaksi seuraavat keskeiset kysymykset.
 - Miten esiopetusyksiköt, joissa suurinta osaa suomalaisista ja tanskalaisista kuusivuotiaista hoidetaan ja opetetaan, eroavat samanikäisten englantilaisten lasten ensimmäisen vuoden luokista oppimisympäristöiltään, opetukseltaan ja oppimiseltaan?

² Reynolds D. ja Farrell S. Worlds apart? Selvitys kansainvälisistä opintomenestystutkimuksista, jotka koskevat Englantia. Lontoo: HMSO 1996.

- Mitkä ovat yhtäläisyydet ja erot vanhempien, opettajien, ja kansallisen ja paikallisen hallinnon odotusten välillä kolmessa eri maassa lasten täyttäessä kuusi vuotta?
 - Miten nämä odotukset ja niitä tukevat arvot vaikuttavat opetussuunnitelmaa ja pedagogiikkaan näissä kolmessa maassa?
 - Mitkä ovat erot kuusivuotiaiden opetussuunnitelmien välillä?
 - Miten koulut vastaavat oppilaiden yksilöllisiä tarpeita?
 - Miten opettajat ovat mukana opetussuunnitelman kehittämisessä ja miten tämä vaikuttaa heidän ammatilliseen autonomiaansa ja tyytyväisyyteensä työtään kohtaan?
 - Mitä eroja on opettajien tavassa arvioida ja kirjata lasten edistystä, ja miten he käyttävät tätä tietoa?
 - Mitkä ovat kouluavustajien roolit näissä kolmessa maassa ja miten he vaikuttavat lasten oppimiseen ja opettajien työmäärään?
9. Tutkimuksen toteutti seitsemän tarkastajaa (HMI), paikallisten opetusviranomaisten (LEA) esiopetusneuvoja, jonka alueella Englannin 6-vuotiaiden opetus tutkittiin, ja professori Robin Alexander Cambridgen yliopistosta, koulutuskonsultti, jolla on laaja kokemus kansainvälisestä tutkimuksesta ja useiden kansallisten neuvottelukuntien ja tutkimusryhmien jäsenyys. Professori Alexander teki huomattavan osuuden tutkimuksen suunnittelusta ja tämän raportin valmistelusta. Koulutusneuvoja Tanskassa ja sivistystoimentarkastaja Suomessa olivat myös mukana tutkimuksessa vierailujen aikana ja kielenkääntäjät palkattiin avustamaan tutkimusryhmän jäseniä luokkahuoneisiin. Metodologia ja havaintotaulukot testattiin muutamissa englantilaisissa kouluissa ja muokattiin alustavien Tanskan ja Suomen vierailujen jälkeen syksyllä 2002. Kaikki käynnit englantilaisissa, tanskalaisissa ja suomalaisissa kouluissa tehtiin maaliskuussa 2003 (katso otantakoulujen ja tutkimuksen metodologian yksityiskohdat liitteestä 2).
10. Vaikka koulujen otanta kolmessa maassa on pieni – 12 Englannissa, 7 Tanskassa ja 8 Suomessa – se antaa tarpeeksi havainnollista materiaalia tietojen keräämiseen kolmen maan kasvatuksellisista arvoista ja tavoista, joilla ne vaikuttavat 6-vuotiaiden opetuksen lähestymiseen.

KESKEISET LÖYDÖT

- Opetussuunnitelma on paljon keskitetympi ja tiukemmin määrätty Englannissa kuin kahdessa muussa maassa. Molemmissa, Tanskassa ja Suomessa, koulut työskentelevät sallivammassa opetussuunnitelmakehyksessä, jossa ammatillinen autonomia ja itsesäätely ovat korkeasti arvostettuja. Tästä seuraa, että lähestymistavat suunnitteluun ja opetukseen ovat paljon vaihtelevampia Tanskassa ja Suomessa kuin Englannissa.
- Monet englantilaiset opettajat olivat epävarmempia kuin heidän suomalaiset tai tanskalaiset kollegansa ensimmäisen vuoden opetussuunnitelman luonteesta ja tarkoituksesta. Noin puolet heistä tunsivat olevansa ristipaineessa toisaalta alkuopetuksen ja toisaalta toisen vuoden kansallisen opetussuunnitelman saavutusjärjestelmän odotusten välillä. Suomessa ja Tanskassa opettajat olivat varmoja roolistaan valmistaa lapsia oppivelvollisuuskouluun eikä heillä ollut samoja vaikeuksia.
- Suomessa ja Tanskassa annetaan paljon enemmän arvoa tavalle, jolla kuusivuotiaat kehittyvät ihmisinä kuin sille, mitä heidän pitäisi tietää ja olla kykeneviä tekemään. Vaikka luku-, kirjoitus- ja laskutaito ja muut oppimisen alueet ovat tärkeitä

tanskalaisissa ja suomalaisissa ohjelmissa, henkilökohtaista ja sosiaalista kehitystä, oppimaan oppimista, kehittyvää itsekontrollia ja valmistautumista kouluun pidetään tärkeimpinä.

- Englantilaisilta kuusivuotiailta odotetaan paljon enemmän lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa, vaikka laajempi ammatillinen autonomia Tanskassa ja Suomessa aiheutti huomattavaa vaihtelua tässä suhteessa ja joskus luku/laskutaidon opetus oli yhtä haastavaa Suomessa kuin Englannissakin. Näillä oppimisen alueilla englantilaisten kuusivuotiaiden saavutukset olivat yleensä paljon edellä verrattuna tanskalaisiin ja suomalaisiin.
- Englantilaiset luokkahuoneet olivat hyvin varustettuja mutta ahtaita verrattuna tanskalaisiin ja suomalaisiin luokkiin ja niiden monimutkaiset pohjapiirroukset tekivät niistä joskus joustamattomia. Suomessa suunnittelun, kalustuksen ja välineiden laatu oli poikkeuksellisen hyvä, samoin kuin tilan väljyys.
- Kuusivuotiaiden luokkakoot olivat vertailukelpoisia Englannissa ja Tanskassa, mutta huomattavasti pienempiä Suomessa. Luokkakokoa kuitenkin haasteellisempaa olivat pienissä ja keskikokoisissa englantilaisissa kouluissa opetuksessa toimivat yhdistetyt luokat, erityisesti silloin kun kuusivuotiaita oli yhdistetty peruskoulun alemmien luokkien kanssa.
- Kuusivuotiaille asetetut oppimistehtävät painottivat Englannissa enemmän tietoja ja taitoja, kun taas Tanskassa ja Suomessa positiivisten oppimisasenteiden hankkiminen ja tietoisuus toisten ihmisten tunteista ja tarpeista olivat etusijalla. Tanskalaiset ja suomalaiset opettajat myös käyttivät enemmän suullisia ja yhteistyötä vaativia tehtäviä ja aktiviteetteja.
- Kun englantilaisissa luokkahuoneissa lasten työskentelyä eriytettiin toisinaan kykyjen ja tehtävien mukaan, eriyttämistä kahdessa muussa maassa tapahtui vain työn tulosten perusteella. Painopiste oli sen sijaan, erityisesti Tanskassa, inklusiossa, yhteistyössä ja lasten kehittämisessä yhdessä.
- Koko luokan opetusta hallitsivat Englannissa yksiselitteiset kysymykset, lyhyet vastaukset ja suhteellisen vähäinen vuorovaikutus. Tanskassa ja Suomessa koko luokan opetus oli väljemmin rakennettu, avoimempi ja pohdiskelevampi. Englantilaiset lapset olivat arempia puhumaan koko luokan kuullen, kun taas Tanskassa vahvasti yhteisöllinen henki enemmän kuin kannusti esti heidän osallistumistaan.
- Tanskassa ja Suomessa ei ollut perusarviointia tai alkutason profilointia vaan painotus oli läheisissä neuvotteluissa vanhempien kanssa, usein lasten läsnäollessa.
- Luokassa oppimisen arviointia rajoitti kaikissa kolmessa maassa liian usein opettajan huoli siitä, että päivittäisen palautteen oppilaille tulisi hinnalla millä hyvänsä olla positiivista. Tehokkaimmat opettajat säilyttivät kannustavan ilmapiirin mutta käyttivät luokkahuonekeskustelua ottaen rakentavasti mukaan oppilaiden ajatuksia ja ideoita.
- Kaikissa kolmessa maassa vanhemmat halusivat tietenkin lastensa olevan onnellisia koulussa ja suhtautuvan hyvin toisiin, mutta kuusivuotiaiden opettamisen tyylistä oli suurempi yhteisymmärrys Suomessa ja Tanskassa. Englantilaisten vanhempien keskuudessa oli enemmän keskenään erilaisia näkemyksiä ja huolta ensimmäisen

vuoden opetussuunnitelmasta, jota jotkut pitivät liian jyrkkänä muutoksena alkutason opetussuunnitelmaan.

OPETUSYMPÄRISTÖT JA OPETTAJAT

Opetusympäristöt

11. Kuusivuotiaita opetettiin hyvin erilaisissa ympäristöissä kyseisissä kolmessa maassa. Englannissa kaikki kuusivuotiaat olivat koulussa. Ainoat erot olivat koulun koossa ja tyypissä – esikoulu, ensikoulu ja ala-aste – ja lasten ikähaarukka luokissa, joissa oli kuusivuotiaita. Neljässä kahdessatoista englantilaisesta koulusta luokat koostuivat vain lapsista, joilla oli kuudes syntymäpäivänsä kouluvuoden aikana. Puolessa kouluista oli kuusi- ja seitsemänvuotiaiden sekaluokka ja lopuissa viisi- ja kuusivuotiaiden sekaluokka. Lasten lukumäärä luokissa vaihteli pienen koulun sekaluokan kymmenestä lapsesta yli 200-lapsisen koulun sekaluokan 30 lapseen. Keskimääräinen lasten lukumäärä oli 22,6 kuten tanskalaisissakin kouluissa, mutta Suomen luokkiin verrattuna luku oli lähes kaksinkertainen.
12. Suomessa, lukuun ottamatta kahta oppilaitosta, jossa vierailtiin, kuusivuotiaat olivat päiväkodin esikouluryhmässä. Lopuissa tapauksista he olivat 7-16-vuotiaiden lasten peruskouluihin liitetyissä esikoululuokissa. Luokkakoot vaihtelivat seitsemästä kahteenkymmeneenkahteen, joista jälkimmäinen oli yksi peruskouluun yhdistetyistä luokista. Luokkien keskimääräinen oppilasmäärä oli näin 12,5. Kaikissa esikouluryhmissä lapset täyttivät kuusi lukuvuoden aikana, vaikka joissakin tapauksissa opetusryhmät muuttuivat, esimerkiksi nuorempien lasten liittyessä opetukseen tai molempien ryhmien pitäessä lepotaukoa tai leikkiessä ulkona. Kaikki päiväkodit tarjosivat pidennetyn päivähoidon sitä tarvitseville, joissakin tapauksissa varhaisen aamun puoli seitsemästä myöhäiseen iltaan.
13. Kaikki Tanskassa vierailun kohteina olleet oppimisympäristöt toimivat ns. *folkeskolen* yhteydessä, eli 6-16-vuotiaiden oppilaiden kouluissa. Koulujen koko vaihteli 150 oppilaan kasvavasta uudesta koulusta 850 oppilaan kouluun. Esikouluryhmien koko vaihteli 16:sta 25 lapseen keskiarvon ollessa 21, vaikka seuratuissa luokissa oli kaksi *pædagogia* eli nuorten lasten kanssa työskentelyyn koulutettua henkilöä, joilla oli kuitenkin alempi status kuin pätevällä opettajalla. Näiden *folkeskolen* yhteydessä olevien esikouluryhmien lisäksi lapsille tarjottiin myös laaja iltapäivähoito (nimeltään *Skolefritidsordning* tai *SFO*) noin ilta puoli kuuteen saakka. Useimmiten lapset aloittivat esiopetuksessa aamulla ja siirtyivät sieltä suoraan iltapäivähoitoon.

Rehtorin/johtajan rooli

14. Kaikissa kolmessa maassa rehtorit/johtajat puhuivat luottavaisesti vastuustaan taata koulujensa tarkoituksenmukaisuus ja päämäärät. Heillä ei kuitenkaan ollut yhtäläinen vapaus päättää valittavista kulkusuunnista eivätkä he samassa määrin tunteneet olevansa niitä toteuttavien keinojen ohjaksissa.
15. **Englannissa** kaikki rehtorit olivat kiinnostuneita opetussuunnitelmista, mutta oli selvää, että osa heistä tunsivat kykenevänsä ohjaamaan sen organisointia enemmän kuin muut. Monet esimerkiksi kuvailivat asioita, joita he haluaisivat muuttaa, kuten tuoda opetussuunnitelman suunnitteluun enemmän oppiaineiden integraatiota tai lisätä leikkiin pohjautuvaa oppimista ensimmäisen vuoden aikana, mutta he tunsivat

olevansa kykenemättömiä tekemään näin, koska se saattaisi vaarantaa vaikeasti saavutettavan hyödyn keskeisten aineiden standardeissa. Toiset olivat kuitenkin valmiimpia seuraamaan ihanteitaan ja tekemään sen, minkä uskoivat olevan parhaaksi oppilailleen. Eräs rehtori esimerkiksi kuvaili, miten koulu oli käyttänyt opetuksessa rankkaa lumisadetta, kannustaen opettajia seuraamaan lasten mielenkiinnon kohteita ja hyödyntämään niiden antama virike sinä pitkänä kautena, jonka lumi tarjosi.

16. **Suomessa** suurin osa rehtoreista/johtajista piti roolinsa kasvatuksellisia näkökulmia tärkeimpänä osana työtään. Yhdellä heistä oli kokonaisvastuu opetussuunnitelmasta ja pedagogiikasta alueensa seitsemässä päiväkodissa ja esiopetusluokassa. Vain yksi rehtori/johtaja näki roolinsa puhtaasti hallinnollisena ilman osallistumista opetukseen ja vastuuta opetussuunnitelmasta. Vastakohtana tälle muilla rehtoreilla/johtajilla oli selkeä näkemys roolistaan. He tarjosivat henkilökunnalleen ammattimaista johtajuutta keskustelemalla heidän työstään lasten kanssa, johtamalla henkilökunnan tapaamisia ja kysymällä henkilökunnalta muutosehdotuksia. Suurimmassa osassa Suomen kouluja oli vahva tunne siitä, että rehtorilla/johtajalla oli avainrooli tavoitteiden asettamisessa, koulun hengen kehittämisessä ja sen takaamisessa, että kaikki jakoivat samat arvot ja toteuttivat niitä luokkahuoneessa.
17. **Tanskassa** huomattava osa autonomiasta, josta koulut nauttivat, näkyi rehtorien selkeässä ja varmassa visioiden ilmaisussa ja filosofiassa omille kouluille. Uusimmassa koulussa, jossa vierailtiin, koulun visio oli muotoiltu ennen kuin rakennus oli suunniteltu; koulun arkkitehtuuri toteutti visiota käytännössä tilan käytössä ja tavassa, jolla päärakennukset oli järjestetty. Koulun rehtori esimerkiksi halusi yhteistyötä pääkoulun ja iltapäivähoidon välille; siksi suunniteltiin, että nämä käyttäisivät samoja rakennuksia. Tämän tueksi hänen velvollisuutensa sisälsivät iltapäivähoidosta vastaavan henkilön järjestämisen. Rehtori uskoi vahvasti siihen, että kannatti antaa opettajien käyttää monenlaisia työskentelymetodeja ja ilmaisi uskonsa siteeraamalla erästä kiinalaista sanalaskua: 'Jos haluat, että leijasi lentää korkealla, sinulla täytyy olla pitkä naru'.
18. Eräässä toisessa tanskalaisessa koulussa kaupungin keskustassa oli suuri määrä etnisiin vähemmistöihin kuuluvia lapsia. Rehtori uskoi sosialisoinnin elintärkeäksi, ei vain etnisten vähemmistöjen lapsille vaan kaikille. Hän halusi lasten oppivan miten olla osa ryhmää, sillä hänestä tuntui, että he olivat usein liian itsekeskeisiä. Hän ilmaisi näkemyksensä koulusta ja sen roolista talometaforalla: seinät ja katto ovat elintaidot, jotka jokainen tarvitsee; putkisto ja sähkö sosiaalisia taitoja, jotka tekevät elämästä mukavan kaikille; kalustus – mikä voi olla vanha, uusi tai korvattu kun muoti vaihtuu – symbolisoi opetussuunnitelman oppiaineita.
19. Jotkut näkökulmat rehtoreiden/johtajien rooleista ja vastuualueista olivat yhteisiä kaikissa kolmessa maassa. Kaikilla oli vastuuta rahallisesta johtamisesta, vaikka englantilaisilla rehtoreilla oli suurin autonomia ja vapaus sijoittaa varansa suhteessa koulun tarpeisiin ja olosuhteisiin. Englantilaisilla oli ollut käytössään suuri osuus koulun saatavilla olevasta rahoituksesta, kun taas Tanskassa osa rahoituksesta, esimerkiksi henkilöstön rahoitus, jäi kuntien vastuulle. Kaikki rehtorit/johtajat olivat vastuussa koulun yleisestä hallinnosta, mukaan lukien yhteistyön vanhempien kanssa, henkilökunnan sijoittamisen ja kehittämisen, sekä rakennusten, materiaalien ja varojen hallinnan.

20. Suurimmat erot olivat toimivallassa koskien rehtoreiden/johtajien vaikutusta opetuksen ja oppimisen tehokkuuden valvontaan ja arviointiin. Englantilaisissa kouluissa nämä aktiviteetit olivat vakiintuneita piirteitä rehtorin roolissa ja edistivät huomattavasti koulutyön parantamista ja opettajien ammatillista kehitystä. Opettajien suunnittelutyön valvonta, kaikkien luokkien opetuksen havainnointi, mitä seurasi palautteen anto ja keskustelu yksittäisten opettajien kanssa ja oppilaiden työskentelyn silmälläpito olivat tapoja, joilla koulu heijasti omaa edistystään ja saavutuksiaan sekä toimi korjatakseensa heikkouksiaan.
21. Nämä roolit eivät olleet tavallisia Suomen ja Tanskan rehtoreille. Suomalaisissa kouluissa oli vahva kulttuuri, joka arvosti ammatillista itsemääräämisoikeutta. Tämän tuloksena rehtorit/johtajat luottivat opettajiensa tekevän työnsä hyvin ja nämä nauttivat suuresta autonomiasta luokkahuoneissa. Kuten eräs suomalainen opettaja sanoi, 'Ovi on auki, mutta kukaan ei tule'. Luottamus oli myös tärkein syy opetuksen valvonnan puuttumiseen rehtorin/johtajan taholta suurimmassa osassa oppilaitoksia, vaikka muutamia poikkeuksia löytyikin. Kolmessa koulussa rehtorit/johtajat havainnoivat ajoittain opettajia luokissa ja käyttivät tätä pohjana heidän työnsä tarkasteluun ja kehitystarpeiden huomioimiseen. Kahdessa muussa koulussa rehtorit/johtajat opettivat säännöllisesti muun henkilökunnan rinnalla; tämä auttoi heitä pedagogisissa keskusteluissa henkilökunnan kanssa. He eivät kuitenkaan käyttäneet tätä minkäänlaiseen muodolliseen palautteen antamiseen kollegoille. Yhdessä paikassa rehtori/johtaja katsoi, että opettajien itsearviointi oli tärkeämpää kuin se, että hän havainnoisi heitä ja että opettajien huomio voitaisiin mieluummin suunnata lasten oppimisen havainnointiin ja kollegojen ammatillisen kehityksen tukemiseen.
22. Tanskassa rehtoreilla oli nimitys 'Skoleinspektor' eli kirjaimellisesti koulutarkastaja, mutta tämä ei tarkoittanut, että rehtori olisi ollut jonkinlainen koulun vakituinen tarkastaja. Kuten Suomessakin, rehtorit puhuivat luottamuksesta, joka heillä oli opettajiin. Itse asiassa opetuksen muodollinen valvonta ja arviointi ei ollut osa yhdenkään rehtorin roolia tanskalaisissa kouluissa. Sen sijaan todisteita opettamisen vaikutuksista lapsiin kerättiin muilla tavoilla. Jotkut rehtorit opettivat osan ajasta itse saaden tarpeellista tietoa lasten edistymisestä. Toiset valvoivat lasten työtä ja viettivät aikaa henkilökunnan kokouksissa kuunnellen keskusteluja suunnittelusta, opettamisesta ja lapsista. Yhdessä koulussa, jossa henkilökuntaa käytettiin havainnoimaan toisiaan ja jossa vallitsi vahva avoimuus, opettajat oikeastaan halusivat rehtorin havainnoivan heidän opetustaan enemmän kuin mitä hän teki, mutta hänestä siihen ei ollut riittävästi aikaa; kaikkien niiden asioiden joukosta, joista hän oli vastuussa, se ei ollut hänelle prioriteetti.

Opettaminen ja aikuisten tukiroolit

23. Kaikilla kolmen maan opettajilla (tai *pædagogeilla* Tanskassa) oli vastuu oman luokkansa oppilaista. Apuopettajat työskentelivät opettajan rinnalla kaikissa englantilaisissa luokissa ja samanlaisia avustajia oli Tanskassa ja Suomessa. Yksi tärkeä ero täytyy kuitenkin huomata. Sekä Englannissa että Suomessa oli selkeä ammatillinen ero pätevyyksissä (ja tavallisesti vastuussa) pätevän opettajan ja epäpätevän – vaikkakin koulutetun - apuopettajan välillä. Tanskassa olivat kuitenkin molemmat osapuolet koulutetut, eivät opettajiksi vaan *pædagogeiksi*. Heidän koulutuksensa tapahtuu erityisissä korkeakouluissa (*pædagogseminarium*) ja kestää 3,5 vuotta – lähes yhtä kauan kuin nelivuotinen *folkeskole*-opettajan harjoittelu. Suomalaiset opettajat olivat useimmiten suorittaneet kolmevuotisen

lastentarhanopettajan koulutuksen tai sen tuoreemman vastineen, lastentarhanopettajan tutkinnon yliopistossa.

24. Englannissa opettajien rooli oli suurimmaksi osaksi sidottu heidän omien luokkiensa opettamiseen, vaikka heillä tavallisesti oli erityisenä vastuualueenaan tietyn aineen tai aineryhmän koordinoiminen ja johtaminen koulussa.
25. Suomessa esiopetusryhmien opettajat työskentelivät myös päiväkodin nuorempien lasten kanssa tiettyinä aikoina päivästä. Muutamissa tapauksissa opetusryhmien ikärakenne vaihteli 4- ja 5-vuotiaiden yhdistyessä esiopetuksen kuusivuotiaiden kanssa musiikki-, leikki- tai liikuntatuokioon.
26. Tanskassa *pædagogit* yleensä pysyivät omien luokkiensa kanssa, vaikka muutamat kouluista kertoivat, että esiopetusryhmän ja *folkeskolen* kahden ensimmäisen luokan välillä sovellettiin jaettua opettajuutta. Koska luokat olivat suurempia kuin 20 oppilasta, kaikissa luokissa oli kaksi *pædagogia*. Huolimatta heidän tasa-arvoisuudesta koulutuksen ja pätevyyden suhteen tanskalaisilla *pædagogeilla* oli erisuuruinen vastuu: tavallisesti toinen heistä johti suunnittelua ja opetusta, kun taas toinen työskenteli näiden ohjeiden mukaan, vaikka joissakin tilanteissa roolit vaihtuivat.
27. Englantilaiset apuopettajat toimivat monenlaisissa rooleissa. Toiset toimivat yleisinä apulaisina ohjeiden mukaan, toiset työskentelivät autonomisemmin tiettyjen ikä- tai opetussuunnitelmaan perustuvien ryhmien kanssa (esimerkiksi nuorempien lasten tai sekalaisen ikäryhmän kanssa taideaineen tunnilla) tai yksittäisten lasten kanssa, joilla on tiettyjä oppimisvaikeuksia, mukaan lukien erityistä kasvatuksellista tukea tarvitsevat lapset (SEN, special educational needs).
28. Suomessa apuopettajat ohjattiin myös erityistä tukea tarvitsevien avuksi mutta myös lain perusteella kaikkiin luokkiin, joissa oli yli 12 lasta. Tanskassa työnkuva liittyi kuitenkin enemmän opetussuunnitelmaan kuin tiettyihin lapsiin.
29. Järjestelmällinen läsnäolevien aikuisten seuraaminen tuntien aikana kaikissa kolmessa maassa osoitti avustajien usein tekevän muutakin kuin katselevan. Tämä oli helpointa huomata koko luokan opetuksessa, esimerkiksi luku-, kirjoitus- ja laskutaidon tunneilla Englannissa, mutta myös vastaavassa opetuksessa kahdessa muussa maassa. Joskus apuopettajat työskentelivät taloudenhoitajan tai talonmiehen rooleissa: välineiden järjestelyä, siivousta, luokan silmälläpitoa, kun opettaja työskenteli pienemmän ryhmän kanssa. Apuopettajan tuella oli enemmän vaikutusta, kun he työskentelivät erityisten lasten kanssa ja ottivat vastuun tietyistä opetusohjelman aktiviteeteista ryhmän kanssa, vaikka se vaihteli myös paljon. Jotkut apuopettajat sitoutuivat suoraan omiin ryhmiinsä, tehden kysymyksiä, seuraten kiinnostavien kysymysten sarjaa ja antaen palautetta, kun taas toiset pelkästään valvoivat.
30. On selvää, että kaikissa kolmessa maassa oli herännyt kysymyksiä sen tavan tehokkuudesta, jolla apuopettajia on sijoitettu kuusivuotiaiden luokkiin. Oli odotettavissa, että apuopettajien työllistäminen olisi vaikeinta Suomessa, koska luokat olivat siellä niin pieniä. Osittain tämä johtui siitä, että opettajat eivät olleet halunneet jakaa seitsemän tai kahdentoista lapsen ryhmää. Englannissa suurempien luokkien aiheuttama ilmeinen paine ei kuitenkaan näyttänyt johtavan

suhteessa suurempaan apuopettajien aktiviteettitasoon, paitsi kun he tukivat lapsia, joilla oli kasvatuksellisia erityistarpeita.

Ammatillinen kehitys

31. Keskeinen ero toisaalta Tanskan ja toisaalta Englannin ja Suomen välillä on se, että koulutetut opettajat ovat vastuussa kuusivuotiaiden luokista Englannissa ja Suomessa. Näin ei ole Tanskassa, jossa esiopetusta antavat *pædagogit*.
32. Englannissa opettajilla oli tavallisesti joko nelivuotinen kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto (Bed) tai perusopetuksen jatkotutkinto kasvatustieteessä (PGCE), joka käsittää kolmivuotisen kurssin yhdessä tai useammassa oppiaineessa.
33. Suomessa opettajat, jotka opiskelivat vuoden 1996 jälkeen, suorittivat kolmivuotisen kandidaatin tutkinnon. He, jotka valmistuivat aiemmin, suorittivat kolmivuotisen lastentarhanopettajan koulutuksen, jota täydennettiin myöhemmin 15 opintoviikon jaksolla. Opettajilta, jotka työskentelevät peruskoulussa, eli 7 - 16 -vuotiaiden oppilaiden kanssa, vaaditaan maisterin tutkinto.
34. Tanskassa useimmat *pædagogit* olivat suorittaneet kolme- ja puolivuotisen kurssin, joka johti vastaavaan kasvatustieteen tutkintoon (*Bevis for Pædagoguddannelsen*). Tällainen koulutus mahdollistaa heidän työskentelynsä lasten kanssa koulujen lisäksi myös päiväkodeissa, kasvatuskodeissa, yksityisoppilaiden (one to one care) kanssa ja muissa laitoksissa. Heidän opintojansa ei ollut suunniteltu valmistamaan heitä erikoistumaan erityisesti esiopetukseen eivätkä ne, päinvastoin kuin Englannissa, sisältäneet oppiaineiden opettamista. Kokemus esikoululaisten opettamisesta oli hankittu joko harjoittelukurssin aikana tai työssä. Kaikissa nähdyissä luokissa oli kaksi *pædagogia*. Apulais*pædagogille* tämä saattoi olla hänen ensimmäinen työpaikkansa esikoulussa (yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaikki *pædagogit* olivat naisia). Varsinaisia *folkeskolen* luokkia opettaa koulutettu opettaja, joka on käynyt nelivuotisen koulutuksen.
35. Englannissa, Tanskassa ja Suomessa mahdollisuus ja hyväksyminen ammatilliseen täydennyskoulutukseen vaihteli yksilöstä toiseen.
36. Englannissa opettajat olivat osallistuneet monenlaisille harjoituskursseille, lähes aina myös kansalliseen luku-, kirjoitus- ja laskutaitostrategiakoulutukseen. Kurssit käsittivät harjoittelua muissa aineissa, mukaan lukien tieto- ja viestintätekniikkaa, ja niille, jotka opettivat sekaluokkia (YR/1 tai YR/2) myös koulutusta alkutason opetukseen tai kansallisia testejä varten. Jotkut opettajat kävivät muissa kouluissa tai tunnustettujen asiantuntijoiden luona havainnoimassa opetusta. Vastavalmistuneet opettajat olivat osallistuneet paikallisten opetusviranomaisten (LEA) järjestämään koulutukseen. Opettajat myös viittasivat toisilta opettajilta saatuun tukeen, kuten valmiiden opetusohjelmien saamiseen käyttöönsä. Silloin tällöin joku kertoi pitkäaikaisesta koulutuksesta, kuten huonokuuloisten oppilaiden opettamisen harjoittelusta.
37. Suomessa suurin osa koulutuksesta, jota opettajat olivat viime vuosina saaneet, oli liittynyt esiopetuksen opetussuunnitelman uudistukseen, jotka keskushallinto esitteli 2001. Ensimmäistä kertaa esikouluvuosi määriteltiin erillisenä valmistautumisena kouluun ja erotettiin sitä edeltävästä lastenhoidosta. Koulutuksen järjesti kunta ja

siihen liittyi läsnäolo päiväsaikaan paikallisissa keskuksissa. Koulutuksen määrä vaihteli kahdesta yhdeksään päivään, josta jälkimmäinen sisälsi etäopiskeluun käytetyn ajan. Toinen kurssi käsitti matematiikan kursseja ja 3-5-vuotiaiden opetussuunnitelman. Useat opettajat kuvailivat koulutusta, jota oli annettu työpaikalla kollegojen tai vierailevan asiantuntijan toimesta. Jälkimmäinen liittyi erityisoppilaiden opetukseen ja suomi vieraana kielenä –opetukseen.

38. Tanskassa *pædagogit* osallistuivat kunnan järjestämille kursseille. Nämä kattoivat äänneoppia, varhaista lukemista, laskutaitoa, sosialisatiota, oppimistyylejä ja ryhmäopetuksen metodologiaa. *Pædagogit* viittasivat usein henkilökohtaiseen lukuharrastukseen tapana pitää itsensä selvillä uusista innovaatioista ja ideoista, kuten myös tapaamisiin kollegoiden kanssa ja säännöllisiin kunnan järjestämiin kursseihin. Yksi *pædagogi* arvioi, että hän osallistui 50-60 koulutustuntiin vuosittain; toinen viittasi äänneopin kurssiin, joka kesti 20-25 tuntia. Koulutus tapahtui sekä koulupäivän jälkeen (eli kello kahdesta eteenpäin) että myös sen aikana. Koska vierailuissa esiopetusluokissa oli tavallisesti kaksi *pædagogia*, otti toinen ohjat käsiinsä, kun toinen oli poissa koulutuksessa.

OPETUSSUUNNITELMA JA ARVIOINTI

Opetussuunnitelman kontrollointi ja pyrkimykset

39. Verrattuna kahteen muuhun järjestelmään englantilaisella opetussuunnitelmalla, arvioinnilla ja laadunvarmistuksella on paljon keskitetympi hallinto. Tutkimukseen osallistuneet englantilaiset opettajat toivottivat opetussuunnitelmamääräysten tuoman ohjauksen tervetulleeksi sekä luku-, kirjoitus- ja laskutaidon että opetussuunnitelmien kehysten ja materiaalien osalta, mitkä ovat nyt ajantasaisina myynissä ja verkossa. Kuitenkin heitä huolestuttivat huomattavasti määräysten aiheuttamat paineet heille ja oppilaille sekä se, että kaikkea kansallisissa opetussuunnitelmissa ja ohjelmissa kirjattua on vaikea käsitellä opetuksessa. Harvat kuitenkaan tiesivät, että heillä oli jo vapaus muuttaa joka aineeseen käytettävää aikaa sekä painottaa joitakin opinto-ohjelman näkökulmia enemmän kuin muita. Department for Education and Skills -viraston julkaisu toukokuussa 2003 ala-asteiden kansallisesta strategiasta ”Laadukkuus ja ilo” kiinnittää huomiota opettajien jo olemassa oleviin ja suunniteltuihin vapauksiin tässä suhteessa.
40. Tanskalaisessa koulutuksessa on vähemmän keskushallinnollista johtamista ja kansallinen mieliala tuntuu olevan perinteitä kunnioittaen sitä vastaan. Näin ollen mieltiessämme mahdollisuutta, että hallitus vastaisi huoliin, joita Tanskan asema kansainvälisissä tutkimuksissa on aiheuttanut, tiukentamalla kontrollia siitä mitä opetetaan ja miten, eräs rehtori vastasi, että tämä olisi epätodennäköistä, mutta jos se tapahtuisi ja uudet määräykset osoittautuisivat mahdottomiksi hyväksyä, tanskalaiset opettajat eivät luultavasti huomioisi niitä.
41. Tanskassa kuusivuotiaiden koulutuksen opetussuunnitelman kehys on tämän vuoksi suhteellisen yleinen ja salliva. Koulut rakentavat omat aktiviteettisuunnitelmansa huomioiden kuntansa julkaisemat suuntaviivat. Yhdessä tanskalaisessa kunnassa esiopetusohjeet sisälsivät seuraavat osa-alueet: lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys, fyysinen kehitys, kielen kehitys (kattaen kommunikaation, äänneopin, varhaisen luku-, kirjoitus- ja kirjoitustaidon),

matemaattinen, tieteellinen, esteettinen ja ympäristötuntemuksen kehitys, lapsi oppijana, opetusmetodit ja yhteistyö *pædagogien* ja vanhempien välillä.

42. Tanskalaisen esiopetuksen odotetaan ennen kaikkea valmistavan lapsia kulttuuria, muodollisen koulutuksen asettamia vaatimuksia ja rutiineja varten ja keskittyvän erityisesti antamaan heille turvallisen ja kannustavan ympäristön, jossa he voivat omaksua luottamusta, alkaa ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja suhtautua rakentavasti ja harmonisesti muihin lapsiin ja aikuisiin. Kuten eräs rehtori sanoi, ”koko ihminen on tärkeä”, toinen sanoi ”Kun he aloittavat tässä koulussa kuusivuotiaina [eli esiopetusryhmässä] heidän annetaan olla lapsia vuoden ajan”.
43. Suomalaiset päiväkodit ja esiopetusryhmät työskentelivät esiopetussuunnitelman perusteiden antamissa kehyksissä, jotka hallitus oli luonnostellut ja joita kunnat olivat täydentäneet paikallisesti. Tämä tarkoittaa astetta tiukempaa ohjantaa kuin tanskalainen malli, mutta ei vastaa lähellekään englantilaisen opetussuunnitelman yksityiskohtaisuutta, puhumattakaan sen juridisesta sitovuudesta. Kuten Tanskassa Suomessakin esiopetussuunnitelma painottaa lasten henkilökohtaista ja keskinäistä kehitystä, suvaitsevaisuuden ja keskinäisen kunnioituksen ilmapiiriä ja aktiivista ja yhteistyöhön perustuvaa oppimista, mutta se tekee näin erityisillä tärkeillä opetussuunnitelman aloilla kuten kieli ja kommunikaatio, matematiikka, luonto ja ympäristö, etiikka, fyysinen kehitys, terveys ja taiteet. Eettisille ja fyysisille näkökohdille annetaan enemmän painoarvoa kuin Tanskassa.
44. Näkyvin seuraus hallinnon hajautuksesta Tanskassa ja Suomessa on se, että asenteet opetussuunnitelma-asioihin ovat rennompia ja opettajilla on suurempi vapaus päättää opetussuunnitelman rakenteesta ja sisällöstä. Yleisesti tanskalaiset ja suomalaiset opettajat olivat tyytyväisiä kehyksiin, joissa heidän odotettiin työskentelevän, ja he käyttivät heille suotua toimintavapautta. Lähestymistavoissa opettamiseen ja opetukseen oli kuitenkin laajaa vaihtelua tanskalaisissa ja suomalaisissa luokissa ja kuusivuotiaiden luku-, kirjoitus- ja laskutaitoon kohdistetut odotukset olivat huomattavasti alemmat kuin Englannissa. Tanskassa oli kasvava huoli siitä, että maan vaatimaton näyttö PISA-tutkimuksessa saattaisi vaatia muutoksia sekä opetussuunnitelmassa että ulkoisen kontrollin määrässä, kun taas suomalaisten vahva näyttö tutkimuksessa nähtiin nykyisen järjestelmän kannatuksena.
45. Englannissa jotkut kuusivuotiaiden opettajista ja heidän rehtorinsa olivat huolissaan siitä, että heidän täytyi tulla toimeen kahden opetussuunnitelman kanssa, joita he eivät nähneet täysin yhteensopivina. Oppimisen kuusi aluetta alkuasolla ovat laajuudessaan ja painotuksessaan lähellä suomalaisen esiopetussuunnitelman perusteita. Ne sisältävät kielen, lukemisen sekä kirjoituksen ja matematiikan, mutta ne tasapainotetaan henkilökohtaisen kehityksen, ympäristön ymmärtämisen sekä luovan ja fyysisen kehityksen kanssa. Vastakohtana tälle siirtyminen alkuopetuksen loputtua ensimmäisen tulostason alkuun ja kansallisen opetussuunnitelman aineet ovat joidenkin mielestä äkillinen muutos opetussuunnitelman rakenteeseen ja sisältöön.
46. Niille englantilaisille opettajille, jotka opettivat esiopetuksen ja ensimmäisen vuoden oppilaista koostuvia seklaluokkia, testauksen ja tarkastuksen kautta asetetut opetussuunnitelmavaatimukset tuntuivat aiheuttavan paineita. Jotkut ensimmäisen tulostason opettajista ilmaisivat huolensa vähemmän keskeisten aineiden kohtalosta, kun luku-, kirjoitus- ja laskutaito vievät puolet ajasta ja enemmän kuin

puolet odotusten, testauksen ja yleisen tilivelvollisuuden taakasta. Tämän lisäksi ne opettajat, joiden luokissa yhdistyivät alkutason ja ensimmäisen tulostason oppilaat, kokivat ongelmia alkutason opetussuunnitelman ja kansallisen opetussuunnitelman yhteensovittamisessa koko luokan yhteiseksi, yhtenäiseksi ohjelmaksi.

47. Jopa yhden ikäluokan luokissa, ja huolimatta Ofstedin raportin *Opetussuunnitelma menestyksekkäässä alkuopetuksessa* tuloksista, englantilaiset opettajat ja vanhemmat ilmaisivat usein huolensa opetussuunnitelman tasapainoisuudesta ja luovuuteen, leikkeihin ja keskusteluihin käytetyn ajan puutteesta. Suomalaisten ja tanskalaisten opettajien huolet olivat eri järjestyksessä. He puhuivat paljon vähemmän opetussuunnitelman logistiikasta ja enemmän opetussuunnitelman päämääristä ja arvoista sekä tavoista toteuttaa niitä käytännössä. Esimerkiksi tanskalaiset opettajat ja *pædagoger* kuvailivat uskoaan yhteistyöhön perustuvan oppimisen, ympäristötietojen tapojen ja rutiinien, terveellisen ruokavalion sekä tanskan kielen, kirjallisuuden ja musiikin vaalimisen tärkeyteen.
48. On jo selvää, että näiden kolmen järjestelmän ajatukset siitä, mitä pidetään sopivana opetussuunnitelmana kuusivuotiaille ovat melko erilaiset. Englantilaisella alkutason opetussuunnitelmalla ja sekä suomalaisilla esiopetussuunnitelman perusteilla että hieman löyhemmällä tanskalaisella esiopetussuunnitelmalla on sama perusta, mutta kahdella jälkimmäisellä on paljon vähemmän yhteistä ensimmäisen tulostason kansallisen opetussuunnitelman vaatimuksien kanssa, mikä korostuu ensimmäisen vuoden kohdalla. Tämä ero heijastaa selvästi ajankohtia, jolloin oppivelvollisuuskoulutus ja muodollisempi lähestymistapa opetukseen ja oppimiseen alkaa kolmessa maassa.

Opetussuunnitelman jatkuvuus ja yhtenäisyys

49. Opetussuunnitelman jatkuvuuden ja yhtenäisyyden suhteen englantilaiset opettajat hyötyvät siitä, että kuusivuotiaat ovat olleet jo vuoden (tai osan vuotta) oppivelvollisuusopetuksessa ja että he lähes aina tietävät, miltä luokalta oppilas tulee. Näin ei ilmeisesti ole laita Suomessa ja Tanskassa.
50. Englantilaiset oppilaat eivät aloita kansallisen opetussuunnitelman mukaista opiskelua ennen kuin ensimmäisenä varsinaisena kouluvuonna, jolloin he kaikki ovat täyttäneet viisi vuotta. Kaikissa vierailuissa kouluissa oli yksityiskohtaiset järjestelyt tiedon siirtämiseksi aiemmalta luokalta ensimmäiselle luokalle ja jälleen toiselle luokalle. Ensimmäisen luokan opettajat saivat paljon tietoa aiemmalta luokalta. Tämä tieto sisälsi tyypillisesti arviointeja lapsista kun he aloittivat koulun, tilastoja heidän lukutaidostaan, usein mukaan lukien äännetietouden, työnäytteitä, kansallisen luku-, kirjoitus- ja laskutaitostrategian tavoitteisiin liittyviä tilastoja, ja kasvatuksellisia erityistarpeita omaaville oppilaille heidän henkilökohtaiset opetussuunnitelmansa. Jotkut opettajat saivat myös tiedokseen oppilaiden oppimistavoitteita englannin kielessä ja matematiikassa. Harvat opettajat viittasivat raportteihin vanhempien kanssa käydyistä keskusteluista vastakohtana Suomen opettajiin, jotka mainitsivat ne usein.
51. Suomessa suurin osa lapsista osallistuu päivähoitoon päiväkodeissa, joissa esiopetuskin järjestetään. Jos he eivät osallistu, he käyvät esiopetuksessa muista päivähoitopaikoista käsin, perhepäivähoidosta tai suoraan kotoa. Jatkuvuus päivähoitopuolen ja esiopetusluokkien välillä osoittautui olevan hyvä. Kuten tanskalaisissakin kouluissa yhteyttä perhepäivähoitajaan tai muuhun hoitopaikkaan,

jossa lapsi oli ollut, pidettiin vähän, vaikka todettiin samoin kuin Tanskassa, että yhteyksiä voitaisiin parantaa.

52. Tiedot, joita välitettiin suomalaiselle ensimmäiselle luokalle, vaihtelivat koulusta toiseen. Yhdessä koulussa ne olivat tiivistelmä lapsen vahvuuksista ja heikkouksista, joista keskusteltiin ensimmäisen luokan opettajan kanssa ennen kuin lapsi siirrettiin. Nämä kaksi opettajaa tapasivat uudelleen syksyllä keskustelemaan lapsista ja jotta esikoulun opettaja kuulisi ensimmäisen luokan opettajan näkökannat. Joissakin kouluissa vanhemmat ja esikoulun opettaja täyttivät lasta koskevan kaavakkeen, joka sisälsi tietoa hänen sosiaalisista, suomen kielen ja matematiikan taidoistaan. Vanhemmat allekirjoittivat kaavakkeen ja se luovutettiin seuraavalle luokalle.
53. Joskus, kuten Englannissakin, lasten pysyminen samalla opettajalla paransi jatkuvuutta. Englannissa tämä johtui suuresti siitä, että koulut olivat pieniä, mutta eräässä tapauksessa Suomessa tämä oli harkittu päätös: opettaja siirtyi oppilaiden kanssa esikoulusta luokille 1 ja 2 ja näiden kolmen vuoden opetussuunnitelma suunniteltiin kokonaisuutena.
54. Tanskassa oli suhteellisen vähän yhteistyötä esikoulun ja lasta hoitaneiden hoitopaikkojen, yleensä päiväkotien, välillä. Joissakin tapauksissa tämä johtui osallisten laitosten suuresta määrästä. Yksi koulu esimerkiksi kertoi saavansa lapsia 32 eri päiväkodista ja ilmoitti: ”Teemme työtä selvittääksemme sen, mistä lapset tulevat”. Koulujen ei sallittu pyytää tietoja päiväkodista ilman vanhempien lupaa ja joskus vanhemmat halusivat lapsensa aloittavan esiopetuksessa mieluummin niin, että *pædagogit* eivät tienneet heistä mitään.
55. Kuitenkin esikoulu ja rehtorit tiedostivat, että tiedoille ja kontaktille oli tarvetta ja hyvästä yhteistyöstä oli esimerkkejä. Vastakohtana Englannille paino ei ollut akateemisessa jatkuvuudessa vaan sosiaalisten yhteyksien luomisessa peräkkäisten paikkojen välillä. Eräs koulu järjesti piknikin päiväkotijäsenien ja esikoululapsille ja heidän vanhemmilleen, jotta uudet tulokkaat tapaisivat esiopetuksen *pædagogin* ennen koulun alkua.
56. Opetussuunnitelmallista jatkuvuutta tanskalaisen esiopetusluokan ja luokan 1 välillä oli helpompi kehittää, koska tässä vaiheessa oppilaat olivat samassa koulussa ja luokkahuoneet usein samassa osassa koulurakennusta kuin luokkien 1 ja 2. Useampi kuin yksi koulu totesi, että näiden luokkien läheisyys auttoi jatkuvuuden syntymistä; itse asiassa tämä oli osa rakennuksen organisoinnin perusteluja vierailussa uudessa koulussa. Koulut käyttivät yhteistä opetussuunnitelmaa aina esiopetuksesta luokalle 2 saakka, kuten aiheen impressionismi käsittelyssä tai yhteisenä peli- ja leikkipäivänä.
57. Tanskassa ja Suomessa *pædagogit* ja opettajat olivat hyvin selvillä koulutuksen tarkoituksesta opettamallaan luokilla. He uskoivat vahvasti oman roolinsa olevan valmistaa oppilaitaan oppivelvollisuuskouluun. Tämä tarkoitti erityisesti heidän sosiaalisten taitojensa kehittämistä, positiivisten asenteiden luomista koulua kohtaan sekä oppimisen alttiuden herättämistä. He näkivät esiopetuksen erityisenä muutoksena leikkiin pohjautuvasta ympäristöstä, josta oppilaat olivat tulleet, mutta samalla ei kuitenkaan ollut kyse oppivelvollisuusopetuksesta. Huomio siitä, että esiopetusvuosi oli erilainen kuin sitä edeltänyt ja seuraava vuosi, oli ilmeinen

vastuussa, joka annettiin opettajille ja *pædagogeille* sellaisen opetussuunnitelman luomisessa, joka vastasi heidän oppilaidensa tarpeita parhaiten.

58. Vastakohtana tälle englantilaiset ensimmäisen luokan opettajat olivat huolissaan opetussuunnitelman yhtenäisyydestä ja jatkuvuudesta alkutason ja ensimmäisen tulostason välillä. Itse asiassa he olivat epävarmempia siitä, mitä heidän oletettiin antavan kuusivuotiaille: lakisääteinen kansallinen opetussuunnitelma kansallisine testeineen kaikille seitsemänvuotiaille samoin kuin kansallisten luku-, kirjoitus- ja laskustrategioiden ohjeet johtivat heidät nopeasti käyttämään muodollista opetusta ja oppimista varhaisessa vaiheessa vuotta. Samaan aikaan he olivat kuitenkin tietoisia siitä, että oppilaat olivat kokeneet alkutason opetussuunnitelman vain vuotta aiemmin. Monet ensimmäisen vuoden opettajista puhuivat jännitteistä, joita alkutason ja toisen vuoden opettajat heille aiheuttivat. Edelliset olivat sitä mieltä, että heiltä lähteneiden oppilaiden tulisi jatkaa leikkien, jälkimmäiset kantoivat huolta siitä, että toiselle vuodelle siirtyvien olisi edistytävä hyvin ensimmäisenä vuonna, erityisesti kansallisen testauksen alueella. Tämän tuloksena ensimmäisen luokan opettajat olivat ristiriitaisten odotusten kohteina. Tuollaiset jännitteet pahenivat sekaluokissa, koostuivatpa luokat sitten aloitusvuoden ja ensimmäisen vuoden oppilaista tai ensimmäisen ja toisen vuoden oppilaista.

Opettajien osallistuminen opetussuunnitelman uudistukseen

59. Kaikissa kolmessa maassa koulujen vaadittiin suunnittelevan ja opettavan opetussuunnitelmaa, joka noudatti kansallisia odotuksia, mutta nämä ilmaistiin eri tavoin ja eri tarkkuusasteella. Tämä taas vaikutti opettajien ja rehtoreiden/johtajien päätösvaltaan ottaa huomioon heidän koulujensa tarpeet ja olosuhteet opetussuunnitelman sisällössä ja siinä, miten opetus toteutettiin. Englannissa rehtorit ja opettajat sanoivat, että heillä oli ollut vain vähän vaikutusta opetussuunnitelmauudistuksiin tai muihin koulupolitiikan näkökohtiin. Tämä oli näkyvintä suhteessa kansallisen opetussuunnitelman käyttöönottoon ja sitä seuranneisiin muutoksiin mukaan lukien kansallisen luku-, kirjoitus- ja laskutaitostrategian (NLNS). He tunsivat, ettei heidän annettu käyttää ammatillista arvostelukykyään vastatakseen oppilaidensa tarpeisiin. He uskoivat virheellisesti, että tarkastajat odottivat näkevänsä luku- ja kirjoitustaidon sekä matematiikan opetusta juuri siten kuin NLNS suosittelee ja että heille ei annettu jouston varaa. He eivät ymmärtäneet, että kaksi kansallista strategiaa oli otettu käyttöön parantamaan opettajien opetustaitoja ja aineen tuntemusta. Ilman näitä parannuksia luottamus heidän mainitsemaansa "ammatilliseen arvostelukykyyn" olisi ollut katteeton.
60. Ristiriitaista kyllä, englantilaiset opettajat tunsivat, että suhteellisen paljon aitoa konsultaatiota oli ollut alkutason opetussuunnitelmaa käyttöön otettaessa. He toivottivat tämän opetussuunnitelman tervetulleeksi ja tunsivat, että se oli edeltäjänsä sopivampi huomioiden viisivuotiaiden tarpeet mutta lähestymistapa, joka perustui enemmän oppimisalueisiin kuin oppiaineisiin painottaen oppimista leikin kautta, soveltui hyvin kuusivuotiaille.
61. Tanskassa koulut työskentelivät kunnan antamien ohjeiden perusteella. Eräs rehtori tiivistä monien näkemyksen: "Mitään ei ole määrätty, paitsi vaatimus luoda ohjeisiin perustuva aktiviteettisuunnitelma". Tällä hetkellä kunnat vaativat kokonaisvuosisuunnitelman kouluilta, mutta tämä muuttuu elokuussa 2003, kun kansalliset uudistukset toteutetaan. Eräs rehtori, samoin kuin muutkin, kertoi, että oli innoissaan muutoksista. Lähes kaikki koulut ilmoittivat, että henkilökunta oli

tiivisti osallistunut uutta esiopetussuunnitelmaa koskeviin keskusteluihin ja suunnitteluun. He viittasivat demokraattiseen johtamiseen, kuten kouluvaltuuston tapaamisiin, joihin koko henkilökunta, myös *pædagogit* osallistuivat.

62. Suomessa esiopetusta järjestävät yksiköt ovat saaneet kansallisen esiopetussuunnitelman perusteet 19.12. 2000. Henkilökunta otti ne hyvin vastaan ja tunsu, että ne varmistivat suuremman johdonmukaisuuden kautta maan. He arvostivat paikallisten kuntien ohjeita, jotka loivat käyttökelpoiset kehukset, mutta jotka silti antoivat heille huomattavan ammatillisen autonomian kohdata lasten tarpeet. Uudistukset vaativat yksityiskohtaista suunnittelua, jotta voitiin taata se, että ne sisälsivät suuren määrän aktiviteetteja, mutta eivät muuttaneet päivittäisiä rutiineja, opetusmetodeja tai aiheperusteisen lähestymistavan käyttöä. Useimmat esiluokat olivat yhtyneet laajoihin lapsia koskeviin tavoitteisiin, mutta henkilökunta tunsu olevansa 'vapaa tekemään asiat omalla tavallaan'.
63. Vähemmistö suomalaisista opettajista oli osallistunut kansallisiin tapaamisiin, jotka olivat vaikuttaneet uudistuksiin. Jotkut heistä olivat olleet kunnallisten työryhmien jäseniä ja he olivat kommentoineet alustavia hahmotelmia. Nämä työryhmät sisälsivät myös peruskoulun opettajia, jotka auttoivat kehittämään opetussuunnitelmallista jatkuvuutta esiopetuksen ja alkuopetusluokkien 1 ja 2 välille.

Vanhemmat ja heidän lastensa koulutus

64. Keskustelut vanhempien kanssa kolmessa maassa paljastivat huomattavia eroja heidän odotuksissaan siitä, mitä he halusivat kuusivuotiailleen ja laajuudessa, jolla he tunsivat tulleen konsultoiduksi.
65. Englantilaiset vanhemmat samoin kuin tanskalaiset ja suomalaisetkin halusivat lastensa viihtyvän koulussa. Englannissa oli kuitenkin suurempi vaihtelu odotuksissa kuusivuotiaiden saamaa koulutusta kohtaan ja suurempi huoli siitä, mitä tarjottiin. Pääasiallisesti tämä ei johtunut tyytymättömyydestä opetuksen laatuun tai koulun johtoon vaan tietoisuudesta siitä, että ensimmäisen vuoden opettajia vedettiin kahteen suuntaan. Tämän tiivisti ryhmä vanhempia, jotka tunsivat, että "koulu on järjestelmää vastaan". Toisaalta ensimmäisen vuoden opettajat kokivat painetta toisen luokan opettajien taholta, jotka tahtoivat oppilaiden edistyneen hyvin luku-, kirjoitus- ja laskutaidoissa siirtyessään toiselle luokalle; samaan aikaan alkutason opettajat halusivat ensimmäisen vuoden opettajien antavan lapsille mahdollisuuden oppia leikin kautta, mihin oppilaat olivat edellisenä vuonna tottuneet.
66. Englannissa vanhemmat olivat kriittisen tietoisia eroista oppilaiden iässä ensimmäisellä luokalla, erityisesti niiden välillä, jotka olivat syntyneet syyslukukaudella ja vasta seuraavana kesänä; nuorimmat oppilaat ensimmäisellä luokalla ovat täyttäneet viisi vasta pari kuukautta ennen koulun alkua. Muutamat vanhemmat myös sanoivat heidän lastensa olevan tietoisia ryhmittelystä kykyjen mukaan luokan sisällä; heitä huolestutti se, että vaikka heidän lastensa tulisi kehittää varmuutta, he tunsivat epäonnistuvansa.
67. Englantilaiset vanhemmat halusivat laajan ja tasapainoisen opetussuunnitelman lapsilleen ja noin yksi kolmesta katsoi, että muodollista opetusta oli liikaa ensimmäisellä luokalla, erityisesti luku-, kirjoitus- ja laskutaidossa. Kaikki

vanhemmat eivät korostaneet luku-, kirjoitus- ja matemaattisten taitojen sujuvan oppimisen tärkeyttä, mutta tämän ei voida katsoa tarkoittavan sitä etteivät he arvostaisi näitä asioita. Erityisen kiinnostavaa oli se, että jopa yksittäisissä kouluissa vanhemmat saattoivat olla eri mieltä siitä, millainen opetus on sopivaa. Vanhemmat viittasivat toisiin vanhempiin, jotka halusivat suurempaa keskittymistä perustaitoihin, sisältäen kotitehtävät, kuin mitä he halusivat omille lapsilleen. Englannissa vanhemmat eivät olleet ollenkaan varmoja siitä, että heidän näkemyksensä olivat yhtenevät. Vastakohtana tälle Tanskan ja Suomen vanhemmat olivat varmoja siitä, että heidän mielipiteensä olivat tyypillisiä. Englantilaisien vanhempien keskuudessa oli vähemmän yksimielisyyttä siitä, millainen opetussuunnitelma olisi sopivin kuusivuotiaille.

68. Tanskassa vanhemmat olivat yksimielisiä uskossaan siihen, että esiopetus oli socialisaatiota. He näkivät esikoululuokan antavan erilaisia ja parempia mahdollisuuksia oppia seurustelevaan kuin aiempi päiväkotitoiminta, jossa ystäväryhmät olivat olleet pienempiä. Eräs koulu kuvaili esiopetusta 'kasvoina kohti yhteisöä'. Vanhemmat halusivat lastensa oppivan tulemaan toimeen muiden lasten ja aikuisten kanssa ja toivoivat heidän oppivan istumaan hiljaa ja kuuntelemaan opettajaa ja toisia oppilaita ja miten ottaa oma puheenvuoro. Positiivisten asenteiden kannustaminen koulua ja oppimista kohtaan oli tärkeää. He halusivat lastensa oppivan sen, että oli 'kiinnostavaa ja hauskaa tulla kouluun' ja he halusivat tukea tätä näkemystä kotona.
69. Pieni osa vanhemmista Tanskassa lievensi näitä vahvoja näkemyksiä socialisaation tärkeydestä sanomalla, että he haluaisivat myös lastensa saavan kokemusta 'kirjaimista ja numeroista', jotta he valmistautuisivat työhön seuraavalla ensimmäisellä luokalla. He myös tiedostivat viimeaikaiset muutokset odotuksissa esiopetusta kohtaan.
70. Suomen vanhempien näkemykset peilasivat tanskalaisten näkemyksiä. Heidän prioriteettinsa olivat, että heidän lapsensa olisivat onnellisia ja oppisivat tulemaan toimeen toisten kanssa. Tämä oli erityisen tärkeää, jos lapsi oli aiemmin ollut kotona ja hänellä oli ollut vähän yhteyksiä suurempiin lapsiryhmiin. Vanhemmat myös näkivät esiopetusryhmät tärkeänä valmistautumisena muodollisempiin oppimistapoihin, jotka lapset kohtaisivat ensimmäisellä luokalla, mutta he eivät olleet huolissaan siitä, että heidän lapsensa eivät kohtaisi numeroita tai kirjaimia sitä ennen. Jos he kuitenkin kohtaisivat, tämä tapahtuisi leikin yhteydessä, ei muodollisena opetuksena.

Arviointi, tilastointi ja raportointi

71. Arviointikäytännöt vaihtelivat laajasti kolmen maan kesken, lähtien säännöllisestä virallisten testimateriaalien käytöstä ja järjestelmällisestä lasten työn otospohjaisesta arvioinnista suhteessa kansallisen opetussuunnitelman vaatimukseen aina ryhmiä koskevaan tavoitteenasetteluun ja lapsen itsearviointiin opettajien tai *pædagogien* kanssa käytyjen keskustelujen kautta. Nämä erot koskivat yhtä paljon arvioinnin tarvetta ja ajoitusta tietyissä kohdissa esiopetuksen ja oppivelvollisuusopetuksen nivelvaihetta kuin opetuksen ja oppimisen tavoitteiden ja vanhempien toiveiden eroja.
72. Useimmat arviointikäytännöt tanskalaisissa ja suomalaisissa kouluissa olivat yhdenmukaisia socialisaation ja lapsen itsetunnon kehityksen painotuksen kanssa,

sillä ne nojasivat paljolti opettajien havaintoihin, lasten itsearviointiin ja keskusteluihin lapsen ja opettajan välillä. Esimerkiksi eräässä tanskalaisessa päiväkodissa jokaisesta lapsesta oli merkintä asenteesta sosialisointiin ja oppimiseen, käyttäytymisestä, varmuudesta ja turvallisuuden tunteesta. Tässä esimerkissä lapsen tarvitsi osoittaa mielenkiintoa vain kerran ja heti tehtiin merkintöjä heidän saavutuksistaan lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa. Tanskan ja Suomen päiväkotien arviointikäytäntöjen erot liittyivät vähemmän arvioinnin tapaan kuin siihen mitä tilastoitiin ja raportoitiin. Usein, ja erityisesti silloin, kun luokan opettaja pysyi nivelvaiheessa samana, havainnot annettiin eteenpäin keskustelun kautta. Toisissa tapauksissa luovutettiin eteenpäin muistivihko tai päiväkirja.

73. Joihinkin käytännön eroihin vaikuttivat kansalliset ja paikalliset politiikat. Kuusivuotiaiden arvioinnin ja tilastoinnin laajuus ja muoto riippui rehtorin/johtajan tai luokanopettajan suhteellisesta autonomiasta ja kansallisen hallinnon, paikallisten viranomaisten tai kunnan tai koulutason osuudesta ja määräyksistä. Englannissa sekä kansallisella opetussuunnitelmalla että NLNS:llä oli ollut merkittävä vaikutus arviointiin ja tilastointiin. Kouluihin vaikuttivat myös paikallinen opetusviranomaisen siirtokorttien ja alkutason tilastojen kautta ja luokkatasolla sekä koulutasolla hyväksytty tilastointijärjestelmä.
74. Vastaavaa perusarviointia tai alkutason profilointia ei ollut Tanskassa eikä Suomessa. Sen sijaan lapset saapuivat päiväkoteihin ja esiopetusryhmiin vaihtelevanlaatuisten ja -käyttökelpoisen tiedon perusteella (yksi tanskalainen esiopetusryhmä sai lapsia jopa 32 päiväkodista, joista useimmat eivät luovuttaneet *pædagogeille* mitään tietoa). Tätä seuraavaa jatkuvuutta esikoulusta ensimmäiselle luokalle tuki kuitenkin standardisoidumpi tieto, vaikka koulut saivatkin päättää sen tarkan muodon. Tilastot luovutettiin tanskalaisista esikouluista *folkeskoleen* ja siellä yhteistyö *pædagogien* ja ensimmäisen luokan opettajien kanssa oli läheistä.
75. Suomessa oli samanlaiset järjestelyt, ja kuusivuotiaiden opettajat odottivat tapaavansa ensimmäisen luokan opettajan sekä vuoden aikana ja sitten kun lapsi oli siirretty heidän kouluunsa. Molemmissa maissa opettajat kuitenkin painottivat vanhempien kanssa käytyjen keskustelujen tärkeyttä. Ne edelsivät lasten esiopetuksen aloitusta ja toistuvat seuraavana vuonna.
76. Jotkut suomalaiset opettajat testasivat lapset vuoden alussa, mutta enemmän diagnostiikka- kuin raportointitarkoituksessa. He myös todennäköisesti toistivat prosessin vuoden aikana, vaikka jälleen tieto oli heitä itseään varten. Julkisempi arviointi – julkisempi siinä mielessä, että vanhemmat ja lapset osallistuivat siihen – tehtiin joskus laajojenkin opettajan, usein yhdessä lasten kanssa, valmistamien portfolioiden muodossa, jotka antoivat esimerkkejä heidän aktiviteeteistaan ja saavutuksistaan. Tiivistettynä arviointi ja profilointi saattoi olla melko laajaa, vaikkakin se oli vapaaehtoista.
77. Kaikissa kolmessa maassa opettajilla oli vuoden aikana kokouksia, joissa lasten edistystä tarkasteltiin vanhempien kanssa. Normaali määrä oli kaksi kokousta.

OPETUS JA OPPIMINEN

Oppimisympäristö

78. Huomattavimmat erot kuusivuotiaiden fyysisissä ympäristöissä olivat käytettävissä olevan tilan määrä ja kalusteiden ja irtaimiston laatu.
79. Englantilaiset luokkahuoneet sijaitsivat 1-150 vuotta vanhoissa rakennuksissa. Jotkut luokat olivat olleet tällaisessa paikassa jo jonkin aikaa, vaikka rakennuksia kuvattiin 'väliaikaisiksi'. Jotkut luokat olivat pieniä; ongelmaa pahensivat lasten lukumäärä sekä kalusteiden ja materiaalien sijoittelutapa, joka oli mitä tahansa kolmesta viiteen pöytä- tai pulpettiryhmään kilpailemassa niukasta tilasta leikkialueen (luokissa, joissa oli 4-5-vuotiaita), muiden aineiden alueiden ja matoilla päällystettyjen kokoontumisalueiden kanssa. Joissakin luokissa säilytystilat oli sijoitettu seinien viereen erottamaan eri alueita toisistaan.
80. Tanskalaiset luokat olivat tavallisesti suurempia kuin vastaaville lapsimäärille annetut luokat Englannissa. Eräässä *folkeskole*ssa, jossa oli avoin arkkitehtuuri, luokkahuoneet ja yhteiset tilat olivat ruhtinaallisen kokoiset. Lisäksi Tanskassa ja Suomessa oli vähemmän, jos ollenkaan, tietyille oppiaineille varattuja alueita, mikä kasvatti käytettävää tilaa edelleen. Tämä vapautti tanskalaiset *pædagogit* järjestelemästä ympäristöä niin tiukasti kuin englantilaiset kollegat ja itse asiassa useita tanskalaisia luokkahuoneita järjestettiin ja käytettiin tavalla, joka englantilaisin standardein näytti varsin satunnaiselta. Suomessa ympäristöt vaihtelivat kooltaan esiluokissa, jotka oli liitetty kouluun, vaikka lapsilla oli pääsy koulun erikoistiloihin. Käytettävissä oleva tila päiväkodeissa oli poikkeuksellisen laaja englantilaisin standardein mitattuna.
81. Yhtä huomattavia olivat erot ympäristöjen fyysisissä ja visuaalisissa ominaisuuksissa. Tanskassa ja erityisesti Suomessa oli selkeä pyrkimys hyvään suunnitteluun ja kalustus oli viehättävä. Kaikissa paikoissa ei ollut englantilaisittain tavallista matollista aluetta, ei sen takia, että lapset eivät olisi kokoontuneet – he kokoontuivat usein – vaan koska opettajat eivät nähneet sitä tarpeelliseksi. Paljon huomiota oli annettu, erityisesti Suomessa, sille, että huonekalut vastasivat käyttäjien tarpeita. Tuolit olivat ergonomisesti sopivia ja visuaalisesti miellyttäviä. Kevyet penkkisarjat sallivat lasten ryhmittelyn eri aktiviteetteja varten tai penkkien pinoamisen tilan vapauttamiseksi. Tässä ja muissakin suhteissa luokkien suunnittelu oli joustavampi Suomessa kuin Englannissa.
82. Heijastaen yhteyksiään Manner-Euroopan lastentarhaperinteeseen, samoin kuin erityiseen suomalaiseen varhaisen hoidon ja koulutuksen yhdistelmään, päiväkodeissa oli kokoontaitettavat sängyt lounaan jälkeisiä päiväunia varten ja korkealaatuisia välineitä erilaisiin leikkeihin. Luokissa oli kauniit verhot sekä sälekaihtimet. Monissa oli varjostettuja lamppeja tavallisten loisteputkien sijasta, useissa suomalaisissa paikoissa oli pitkän pimeän talven takia kirkasvalolamppuja, joita myydään Britanniassa ehkäisemään kaamosmasennusta.
83. Kaikissa kolmessa maassa huoneissa oli visuaalisia apuvälineitä varhaisen luku-, kirjoitus- ja laskutaidon herättelyyn. Tanskassa, kuten Englannissakin, lasten töitä oli myös näytillä, vaikka niitä olikin vähemmän. Suomessa lasten töitä oli tällä tavalla esillä suhteellisen vähän. Tanskassa töiden esilläoloa ei nähty oppimisen laajentamisen ja vahvistamisen keinona kuten usein Englannissa; suomalaisissa paikoissa huomattava panos oli selkeästi mennyt parhaan sisätilojen suunnittelun saavuttamiseen tapettien, valaistuksen, kalusteiden, välineiden, kankaiden ja kasvien kautta.

84. Tietotekniset hankinnat kuusivuotiaille olivat vaihtelevat Tanskassa ja Suomessa. Varautuminen oli yhdenmukaisempaa ja runsaampaa englantilaisissa luokkahuoneissa.
85. Tyypilliset luokkien pohjapiirroksot kolmessa eri maassa on esitelty kuvissa 1-3. Verrattuna tanskalaisiin ja suomalaisiin ympäristöihin englantilaiset pohjaratkaisut olivat hieman joustamattomia. Tämä johtui osittain niukemmasta lapsille annetusta suhteellisesta tilasta, osittain arkkitehtuurista ja osittain opettajien omista valinnoista. Erityisesti aktiviteettialueiden ja pöytäryhmien yhdistäminen liian pienessä huoneessa oli usein haitallinen. Nämä järjestelyt ovat perua hyvin erilaisilta alkuopetuksen kausilta, kun oppilailla oli enemmän valinnanvaraa suorittamiensa eri opetussuunnitelman aktiviteettien välillä ja missä pulpettiryhmät merkitsivät pitäytymistä lähes yksinomaan ryhmäopetukseen. Nykyiset luokat eivät ole pohjapiirrokseltaan aina objektiivisen harkinnan tuloksia, jossa otettaisiin huomioon pohjapiirros, lapset, opetussuunnitelma, ja käytettävissä oleva tila, eivätkä ne ota tarpeeksi huomioon opetusmetodologian muutoksia, mukaan lukien nykyään tavallisen työskentelyn kokonaisuutena opetusryhmänä. Tämän vastakohtana suomalaiset opettajat olivat valmiita muuttamaan luokkien pohjaratkaisuja sopimaan erilaisiin kasvatuksellisiin tarkoituksiin.

Kuvat 1-3 suunnilleen tähän.

Perusopetusryhmät ja pienopetusryhmät

86. Kaikissa kolmessa maassa lapset istuivat pöydissä yhdessä ryhmittäin, vaikka he kerääntyivät myös koko luokan johdantoihin, päätöksiin ja itse asiassa kokonaisa tuntejakin varten.
87. Eri-ikäisten lasten sekaryhmät vaikeuttivat opettajien päätöksiä ryhmittelystä joissakin englantilaisissa kouluissa, erityisesti niitä opettajia, joiden täytyi huomioida erilaiset alkutason ja ensimmäisen tulostason opetussuunnitelmien vaatimukset. Jotkut opettajat ryhmittelivät lapset iän mukaan osaksi tuntia tai koko ajaksi, erityisesti luku-, kirjoitus- ja laskutunneiksi. Toiset ryhmittelivät lapset kykyjen mukaan tai sekoittivat sekä iät että kyvyt. Lisäksi tavalliset tehtävät vaihtelivat usein iän perusteella, mikä salli eriyttämisen sekä tehtävän että tuloksen perusteella.
88. Tanskassa lapset joko istuivat missä halusivat, tai heidät sijoitettiin ryhmiin opettajan kriteerien perusteella: nämä saattoivat olla sosiaalisia, osaamiseen perustuvia tai yhdistelmä molempia. Koska tanskalaisissa hoitopaikoissa vahva painotus on sosiaalisessa kehityksessä, jotkut *pædagogit* muuttivat lasten paikkoja joka viikko tai kuukausi, jotta he voisivat laajentaa ystävapiiriään ja oppia työskentelemään muidenkin kuin itse valitsemiensa lasten kanssa. Kykyjen mukaan ryhmittelyä vastustettiin vakaasti. Näin oli myös Suomessa, jossa paljon pienemmät luokat tekivät ryhmittelyn vähemmän kriittiseksi; järjestelyt olivat yleensä joustavia ja muuttuvia. Tanskalaisessa avotilakoulussa kaksi kuusivuotiaiden rinnakkaisluokkaa sukkuloi sekä kahden *pædagogin* että opetustilan välillä.
89. Sekä Tanskassa että Suomessa ikäraajat hämärtyivät koulujen kannustamassa kanssakäymisessä sekä vanhempien että nuorempien lasten ja heidän opettajiensa välillä ja vahvassa sosiaalisessa ja kasvatukselliseen jatkuvuuteen sitoutuneessa järjestelmässä. Eräissä suomalaisissa kouluissa vanhemmat oppilaat saivat parikseen esikouluoppilaan suojelevassa, kummioppilassuhteessa. Tanskalaisissa

folkeskolen esiopetusryhmissä oli läheisiä yhteyksiä ensimmäisen luokan opettajien ja oppilaiden välillä; tämä tapahtui myös kahdessa suomalaisessa esikoululuokassa, jotka oli liitetty peruskouluun, joista toinen myös laittoi pareiksi ylempien koululuokkien ja esikoululuokanoppilaita. Päiväkodeissa kuusivuotiaat olivat vanhimpia lapsia ja heidät yhdistettiin usein paljon nuorempien kanssa.

Opetuksen ja oppimisen suunnittelu

90. Kolmen maan opettajat lähestyivät hyvin eri tavoin opetuksen ja oppimisen suunnittelua. Englantilaiset opettajat työskentelivät yksityiskohtaisten luku-, kirjoitus- ja laskutaidon kehysten sisällä, joita täydensivät NLNS:n ja Qualifications Curriculum Authorityn (QCA) ohjaus ja tukimateriaalit sekä tekstikirjat ja muu kaupallinen materiaali. Muiden aineiden yhteydessä he työskentelivät kansallisen opetussuunnitelman opinto-ohjelman ja kaupallisten materiaalien tuella. Jopa kaikkien näiden materiaalien tuella vaatii taitoa tulkita yksityiskohtaisten vaatimusten, suositusten, ehdotusten ja mallien yhdistelmä ohjelmaksi ja tehtäviksi, jotka ovat sopivia tietyille ympäristöille ja lapsille. Kaikki englantilaiset koulut käyttivät pitkän, keskipitkän ja lyhyen aikavälin suunnittelun yhdistelmää. Pitkän aikavälin suunnittelu kattoi vähintään vuoden, ja joissakin tapauksissa kehitettiin kahden vuoden sykli. Keskipitkä jakso määriteltiin tavallisesti puolikkaaksi lukukaudeksi ja nämä suunnitelmat tarkennettiin viikoittaisiksi ja päivittäisiksi. Kirjalliset suunnitelmat luku-, kirjoitus- ja laskutaidolle olivat laajat ja yksityiskohtaiset mutta muissa aineissa yleisemmät. Opettajien riippuvuus kehyksistä ja ulkopuolisesta materiaalista vaihteli. Joissakin tapauksissa näitä muunneltiin ja mukautettiin kovasti; toisissa, erityisesti vähemmän keskeisissä aineissa, opettajat tulostivat Internet-suunnitelmia ja tunteja ja käyttivät niitä tehokkaasti sellaisenaan. Opettajien suunnittelutyötä valvoivat tarkasti rehtorit ja/tai aineen johtajat.
91. Lähestymistapa suunnitteluun oli Tanskassa ja Suomessa, kuten hajauttamisesta saattaisi päätellä, vaihteleva. Tanskalaisissa esikouluissa oli vuosittaisia, kuukausittaisia ja viikoittaisia 'aktiviteettisuunnitelmia', jotka olivat yleisesti epätarkempia kuin Englannissa. Koulun rehtoreilla oli yleensä kopiot näistä ja joskus he keskustelivat niistä *pædagogien* kanssa, mutta tämä ei ollut välttämätöntä, ja eräs rehtori sanoi, että hän sai kopiot suunnitelmista, koska *pædagogi* halusi niin, mutta ei siksi, että hän olisi vaatinut niitä. Mitä pidettiin tärkeämpänä oli yhteinen suunnitteluprosessi, mikä heijasti esiopetustasolla *folkeskolen* vahvaa sitoutumista opettajien ryhmätyöhön. Suunnitelmat jaettiin myös vanhemmille.
92. Suomessa tilanne oli vieläkin vaihtelevampi, toisaalta vuosittaisia, kuukausittaisia ja viikoittaisia suunnitelmia, ja toisaalta yleisiä 'kuukauden ideoita' tai taannehtivia tilastoja. Kuten Tanskassakin suunnitelmat jaettiin vanhemmille. Kuitenkin yleinen periaate näytti olevan kannustaa opettajia suunnittelemaan tavoilla, jotka sopivat heille parhaiten. Joillekin tämä tuotti lähestymistavan, jossa opettajat aloittivat laajoista aihepiireistä ja ideoista vuoden alussa ja tarkensivat niitä vuoden mittaan. Toiset pyrkivät suunnittelemaan yksityiskohtaisesti koko vuoden, ja eräässä tapauksessa opettaja suunnitteli täydellisesti vuotta aikaisemmin kaikille opetussuunnitelman alueille ja joka viikolle opetuksensa, mikä tarkkuudeltaan olisi poikkeuksellinen jopa Englannissa. Tämä oli hänen mukaansa hänen oma valintansa ja laajat dokumentit olivat tarkoitettu vain hänelle itselleen.

93. Minkä tahansa tavan suomalaiset opettajat valitsivatkaan suunnittelulleen, he varmistivat, että eri opetussuunnitelman alueita kohdeltiin tasavertaisesti ilman perusaineiden ja taide- ja humanististen aineiden suunnittelun erottelua.

Opetussuunnitelma käytännössä

94. Kuusivuotiaiden kohtaamisissa opetussuunnitelmissa on selviä vastakohtia, erityisesti Englantia ja kahta muuta maata verratessa. Englannissa kaikki opettajat opettivat lukemista, kirjoitusta ja laskentoa aamuisin, vaikka sellainen käytäntö ei ole yleinen kaikissa esikouluissa. He käyttivät huomattavan paljon NLNS:n ohjausta ja valmiita tuntikokonaisuuksia sekä kirjallisuudesta että Internetistä. Sellaisen opettamisen vahvuudet ovat selkeät tavoitteet, johdonmukainen rakenne ja varma esiintymistapa. Lasten kasvava NLNS:n kaavan ja rutiinien tuntemus vähensi työtapojen selitykseen käytettyä aikaa ja sai useimmat lapset paneutumaan käsillä olevaan tehtävään. Puhumisen ja kuuntelun opettamisesta ei kuitenkaan nähty paljonkaan todisteita tunneilla. Ne ovat edellytyksiä menestyksekkäälle luku-, kirjoitus- ja laskutaidon omaksumiselle sekä kriittisen tärkeitä tehokkaalle oppimiselle, mikä on kyllä mainittu toiminnan prioriteettina kansallisessa ala-asteen opetusstrategiassa.
95. Ofstedin löytöjä julkaisussa *Opetussuunnitelma menestyksekkäässä ala-asteen opetuksessa* lujittivat esimerkit erinomaisesta vähemmän keskeisten aineiden samoin kuin luku-, kirjoitus- ja laskutaidon opetuksesta: hyvin suunniteltu ja antoisa opetushetki paikallisella maatilalla, jossa maanviljelijä säilytti lasten huomion ankarasta kylmyydestä huolimatta ja innosti heidät korkeatasoiseen keskusteluun; liikuntatunti, joka tasaisesti kasvatti fyysisen haasteen tasoa joka tehtävässä, mutta joka huolehti järjestelmällisesti vaadittujen taitojen opettamisesta ja jokaisen lapsen kykyjen mukaisesta työskentelystä; taidetunti, joka yhdisti tarkan luonnon kohteiden havainnoinnin tunnettujen taiteilijoiden maalausten tarkastelun kanssa.
96. Tanskalaisten ja suomalaisten esiopetussuunnitelmien erilaisten painotusten mukaisesti lukemisen, kirjoituksen ja laskennon opettaminen eivät hallinneet päivää noissa maissa kuten ne tekivät Englannissa. Niitä ei kuitenkaan laiminlyöty ja Tanskassa luku-, kirjoitus- ja/tai laskutaitoa opetettiin kaikissa vierailuissa kouluissa (vaikka eräs *pædagog* väitti, että hän opetti luku- ja kirjoitustaitoa, koska hänestä lapset olivat siihen valmiit eikä siksi, että kunta määräsi niin tekemään).
97. Vastakohtat englantilaisiin NLNS:n mukaisiin tunteihin olivat kuitenkin selkeät. Luku-, kirjoitus- ja laskutaidon opetus sisällytettiin tanskalaisissa esiopetusryhmissä usein muita opetussuunnitelman aktiviteetteja sisältäviin tuokioihin mieluummin kuin käsiteltiin erikseen. Tuokioista puuttui luku-, kirjoitus- ja laskutuntien rakenne ja ennustettavuus. Lisäksi puhepohjaiset ja yhteistyöhön perustuvat tehtävät osana esiopetuksen pääasiassa sosiaalisia tavoitteita tarkoitti katkonaista itsenäistä työskentelyä.
98. Luku-, kirjoitus- ja laskutaidolla oli paikkansa myös suomalaisissa opetustuokioissa ja puhumisen ja kuuntelemisen opetus oli hyvin vakiintunut useimmissa luokissa. Eräs opettaja tiivistä eron painotuksessa sanomalla, että Suomen kuusivuotiaat pikemminkin oppivat lukemaan kuin opetetaan lukemaan: jälkimmäinen alkaa seuraavana vuonna ensimmäisellä luokalla. Silmiinpistävintä oli, että lapset viettivät säännöllisesti aikaa koulun ulkopuolella. Yhdessä tapauksessa kuusivuotiailla oli muualla kuin koulussa vietetty päivä joka viikko (kun taas englantilaisten lasten

aiemmin kuvattu maatilavierailu oli harvinainen mahdollisuus) ja kaikista päiväkodeista tehtiin kerran kahdessa viikossa kirjastokäynti kouluaikana. Nämä kirjastot ovat kauniita, hyvin kalustettuja ja ahkerasti kaikenikäisten ihmisten käytössä. Ne edustavat tärkeää osaa suomalaisessa koulutuksessa ja kansalaisten elämässä sekä edistävät kansallista 'kirjakulttuuria', jonka jotkut analyytikot uskovat olevan syy Suomen ylivoimaisuuteen kansainvälisissä lukutaidon saavuttamista vertailevissa tutkimuksissa. Sitä vahvistetaan koulussa ja kotona, joissa päivittäiset lukuhetket lapsille ovat tukevasti juurtuneet. Tässä yhteydessä ajatus suomalaisesta, Englannin mallia vastaavasta, luku- ja kirjoitustaitostrategiasta näyttäisi liioitellulta. Samalla tavalla suomalaisen esiopetuksen oma kirjakokoelma, joka britin silmin näyttäisi suhteellisen vaatimattomalta, täytyy yhdistää laajempaan ja laajakäyttöiseen kunnalliseen kirjastoon koulun ulkopuolella.

99. Kaksi lisähuomiota täytyy tehdä tanskalaisen ja suomalaisen kuusivuotiaiden opetussuunnitelman henkilökohtaisesta/sosiaalisesta painotuksesta. Englannissa kuusivuotiaiden opetussuunnitelman tärkein painotus on kiistatta luku-, kirjoitus- ja laskutaito. Tanskassa ja Suomessa tilanne oli lähes päinvastainen. Siellä kuusivuotiaiden opetussuunnitelma keskittyy lasten sosiaaliseen, fyysiseen, henkilöiden väliseen ja moraaliseen kehitykseen, kun taas luku- ja kirjoitustaito, joita kyllä pidetään olennaisina, sijoittuvat muiden varhaisen oppimisen tavoitteiden joukkoon. Missään näistä kolmesta maasta luku-, kirjoitus-/laskutaitoa ja henkilökohtaista kehitystä ei nähdä toisiaan poissulkevinä, mutta perustavanlaatuisen ero lähestymistavassa koskee kutakin näkemystä siitä, mikä muodostaa kuusivuotiaiden koulutuksen ytimen.
100. Toinen huomio on se, että päätettyään painottaa henkilökohtaista, sosiaalista ja moraalista kehitystä, koulut ja päivähoitopaikat Tanskassa ja Suomessa yrittävät toteuttaa sitä niin luokan ulkopuolella kuin sisälläkin. Suomessa huolenpito yhteistoiminnasta ulottui esimerkiksi lounastauoille luokkahuoneen lisäksi: opettajat ja eri-ikäiset lapset istuivat ja puhuivat keskenään, käytös oli esimerkillistä ja ilmapiiri vapaaehtoisesti rauhallinen. Tanskassa lapset toivat yleensä omat evänsä kouluun ja nämä olivat runsaskuituisia ja vähähiilihydraattisia, kun taas koulu vaati välipalojen rajoittuvan tuoreisiin hedelmiin ja kasviksiin, joten kouluissa ei ollut karkkeja tai perunalastuja. Suomessa koulut ja päiväkodit tarjosivat lämpimät ateriat, joiden ravintosisältö oli laadukas. Englantilaisissa kouluissa lounastauot olivat yleisesti ottaen meluisimpia tilanteita, josta toivottiin selvittävän niin nopeasti kuin mahdollista; opettajat söivät usein erillään lapsista ja tapahtuma näytti enemmän koulupäivän ulkopuoliselta kuin yhdeltä sen keskeisistä sosiaalisista tilanteista kuten Suomessa.

Opetustilanteiden rakenne

101. Englannissa luku-, kirjoitus- ja laskutaitostrategiat määräsivät odotusten mukaisen rakenteen sekä päivälle kokonaisuutena että niille osille päivää, jolloin niitä opetettiin. Yleensä ottaen seuratut luku-, kirjoitus- ja laskutunnit noudattivat strategioissa suositeltuja neli- ja kolmiosaisia rakenteita vaihdellen osien laajuuden ja suppeuden asteita. Useimmiten aika otettiin yhdessä vietetyistä hetkistä.
102. Muut aineet rakentuivat vähemmän ennalta arvattavasti. Liikuntatunnit koostuivat tavallisesti tehtäväsarjoista, kun taas taide- ja humanistiset aineet noudattivat yleensä löysää kolmijakoista rakennetta, sisältäen suhteellisen lyhyen aloituksen, pitkän keskiosan ja lyhyen päätöstuokion.

103. Näiden järjestelyiden ja tanskalaisen järjestelmän välillä oli kolme keskeistä eroa. Ensinnäkin yleistettävissä olevaa tuntirakennetta oli vaikeampi löytää, koska opettajat loivat omat tuntinsa. Toisekseen kaksi apukeinoa oli yleisesti käytössä: huomattavia vuorovaikutuksellisia vaiheita, joihin osallistui koko luokka ja tunnit, joiden aikana ryhmät kiersivät eri aktiviteettien välillä ja siksi kahden *pædagogin* välillä, jotka yhteisesti johtivat tuntia. Kolmanneksi Englannissa yleistä luokan yhteistä osaa (plenary), jossa kaikki tunnin lopuksi kerääntyvät pohtimaan käsiteltyä asiaa, arvioimaan tunnin tavoitteiden saavuttamista ja kiteyttämään tunnilla opitun ydintä, ei juurikaan esiintynyt. Tanskalaisilla tunneilla ei ollut paljoakaan tarvetta lopettaa näin: ne olivat paljon vähemmän tavoitepainotteisia. Tämän vuoksi *pædagogit* eivät selittäneet tunnin oppimistavoitteita luokalle tunnin aluksi tai palanneet niihin tunnin lopussa kuten englantilaiset opettajat nykyään tekevät. Sen sijaan he määrittelivät päämäärät löyhemmin ja vähemmän oppimismielessä kuin tutkittavana asiana. Toisin sanoen opetus oli tavoitteiltaan avoimempaa, mutta tämä teki vaikeammaksi määritellä sitä, mitä lapset siitä oppisivat.
104. Suomalaiset tunnit eivät olleet rakenteeltaan yhtään yhdenmukaisempia kuin tanskalaisetkaan. Kuten Englannissakin koko luokan luku-, kirjoitus- ja laskutaidon ja matematiikan opetus olivat osa aamun ohjelmaan jokaisessa paikassa. Tavallisesti opetus kesti 15-30 minuuttia ja tänä aikana lapset istuivat lähellä opettajaa, tavallisesti penkeillä taulun tai maalaustelineen edessä. Koko luokan tuokioita saattoi seurata yksilökohtaiset aktiviteetit tai luokka - pitäen mielessä niiden pienen koon verrattuna kahteen muuhun maahan – saatettiin jakaa kahteen ryhmään, joista toinen työskenteli opettajan kanssa ja toinen apuopettajan kanssa. Kuten Tanskassakin ja ehkä samoista syistä lopputunnin yhteinen osio oli harvinainen.
105. Jos yksi versio suomalaisesta tunnista oli kaksiosainen – koko luokan opetusta seurasi ryhmätyö tai henkilökohtaiset aktiviteetit – toinen oli jaksoittainen mutta tiettyyn teemaan liittyvä. Tässä muunnoksessa tunti saattoi koostua peräkkäisistä aktiviteeteista, jotka eivät niinkään tähdänneet tiettyjen käsitteiden tai taitojen rakentamiseen vaan yhden ajatuksen tai jopa sanan (kuten yhdellä tunnilla sanan *pajunkissa*) yhdistämiseen muutoin erillisiin aktiviteetteihin vaihdellen matematiikasta ja kielestä kuvaamataiteeseen, musiikkiin ja kertomuksiin. Kuten Tanskassakin opettajat näyttivät välittävän vähemmän tiettyjen laskuoperaatioiden tai kielellisten taitojen opettamisesta kuin erilaisten kokemusten tarjoamisesta, joiden kautta oppiminen saavutettaisiin enemmän alitajuisesti kuin neuvomalla.

Oppimistehtävät ja aktiviteetit

106. Monet kuusivuotiaille annetut oppimistehtävät olivat samanlaisia kaikissa kolmessa maassa. Täten myös suomalaiset lapset tunnistivat ja sekoittivat tavuja lasten nimissä, tunnistivat loppusoinnollisia sanoja, laskivat kymmeneen ja selvittivät erotukset numeroparien välillä, tekivät kolmiulotteisen mallin kalasta, hyppivät, tasapainoilivat ja kiipesivät liikunnan tunneilla, lauloivat yhteen ääneen ja liikuttivat käsiään ja jalkojaan tahdissa. Tuollaiset tehtävät olisi voitu suorittaa myös Englannissa tai Tanskassa. Tanskassa lapset laskivat kahden, kolmen, viiden ja kymmenen joukoissa, harjoittelivat numerosarjoja vauhdilla, tunnistivat ja nimesivät ääniteitä ja kirjoittivat ne kirjaimina, yhdistelivät sanoja ja kuvia, leikkasivat ja liimasivat, piirsivät ja maalasivat. Englannissa lapset yhteistuumiin päättelivät, kirjoittivat tai kuvittivat päivän päivämäärän ja sään, tunnistivat sanoja niiden

- alkukirjaimista ja sijoittivat ne aakkosjärjestykseen, kirjoittivat lauseita huomioiden isot alkukirjaimet ja pisteet, lukivat pareittain, laskivat viiden lukujoukoissa, suunnittelivat ja esittivät liikesarjoja liikunnassa, tutkivat ja keskustelivat esineistä, jotka opettaja oli tuonut lomamatkaltaan, kertoivat uudelleen ja jaksottivat tarinan, keskustelivat kolmen eri taiteilijan kukkamaalauksista.
107. Tämä ei ollut tietenkään kaikki, mutta listat osoittavat, että nuorten lasten koulutuksella on paljon yhteistä kolmessa maassa. Mutta oli myös eroavaisuuksia tehtävien *tasapainossa*, *erottelussa* ja *haasteellisuudessa* ja näitä on kommentoitava.
108. Matematiikan tunneilla suuri osa työstä oli Tanskassa ja Suomessa suullista, koskien laskemista, numerokaavojen löytämistä, summaamista ja joukkoa pelejä, joissa käytettiin kolikoita, noppaa ja muita yksinkertaisia välineitä. Mikään tehtävistä ei vaatinut lapsia kirjoittamaan numeroita, mutta heitä pyydettiin joskus merkitsemään muistiin joitakin niistä asioista, joita he olivat tehneet. Yhdellä tunnilla Suomessa lapset esimerkiksi piirsivät kellonviisareita osoittamaan oikeaa aikaa (puoli ja tasan) kun heille näytettiin pahvikelloja, jotka he olivat tehneet itse. Haasteellisuuden taso oli useimmissa matematiikan tehtävissä alempi kuin Englannissa. Oppilaat työskentelivät harvoin kymmentä suurempien lukujen kanssa. Käyttäessään kolikkoja tanskalaiset lapset esimerkiksi leikkasivat paperikolikkoja ja vaihtoivat kaksi yhden kruunun kolikkoa yhteen kahden kruunun kolikkoon ja toisinpäin, ja vaihtoivat yhden 10 kruunun rahan kymmeneen yhden kruunun kolikkoon. Englantilaisilla matematiikan tunneilla oppilaat työskentelivät luvuilla numeroon 20 saakka ja muutamissa tapauksissa 100 saakka. Erällä tunnilla he esimerkiksi aloittivat laskemalla ylös- ja alaspäin kahden sarjoissa aloittaen eri numeroilla 0-40:n väliltä. He etenivät laskemaan kymmenen ja viiden sarjoissa ylös ja alas sataan, minkä useimmat osasivat tehdä varmoin ottein. Tunti koostui koko luokan laskujen ja parityön yhdistelmästä. Itsenäisessä työssä useimmat tehtävät koskivat numerojen kirjallista tallentamista ja kyvykkäämmille annetuissa tehtävissä - kaksinumeroisten lukujen lisäämisen strategioiden etsintä - oli jo paljon haastetta.
109. Luku- ja kirjoitustunneilla suuri osa työstä Suomessa ja Tanskassa tähtäsi antamaan perustan tulevalle työlle luku- ja kirjoitustaidon parissa. Huomio oli erilaisissa äänneharjoituksissa ja tarinoiden kuuntelussa sekä niihin reagoinnissa. Lähes mikään tehtävä Tanskassa tai Suomessa ei vaatinut lasta kirjoittamaan. Suurin osa tehtävistä keskittyi suulliseen kieleen ja kuten matematiikankin tunneilla näissä maissa, kirjoittamista oli suhteellisen vähän verrattuna Englantiin. Eräs menestyksekkäs tunti Tanskassa esitteli lapsille satukirjan, jonka he saivat ottaa mukaansa kotiin ja lukea vanhempiansa kanssa. Opettaja näytti lapsille tekstin suurennettua versiota, osoitti siitä sanoja, luki ääneen ja kysyi kysymyksiä siitä, mitä he näkivät kuvissa varmistaen, että kaikki lapset saivat mahdollisuuden vastata. Lapset piirsivät sitten kolme kuvaa siitä mitä he olettivat tarinan kissan haluavan päivälliseksi ennen kuin opettaja luki yllättävän ratkaisun. Tunti jatkui arvauksilla siitä mitä folioon kääritty paketti saattaisi sisältää ennen kuin paketista paljastui kirjan pienet versiot lasten kotiin vietäväksi. Lasten lukumotivaatio oli korkea. Englannissa taas lukutunti alkoi keskittyen kolmeen alkuäänteeseen, joita käytetään sanoissa 'spring', spray, ja 'sprinkle'. Osa sanoista luettiin runosta käyttäen tekstin suurennettua versiota. Lapsia pyydettiin sitten täydentämään runosta sanoja, joista puuttui samoja konsonanttiryhmiä. Opettaja työskenteli lasten kanssa, jotka tarvitsivat apua kysellen ja antaen vihjeitä, kun taas lapset, jotka olivat lopettaneet työnsä, saivat kirjoittaa omia sanoja, jotka alkoivat samoilla äänneillä.

Kuten matematiikan tehtävienkin kohdalla haasteellisuuden taso oli Englannissa vaatimusten ja lasten taitojen ja kirjoitetun kielen tuntemuksen suhteen korkeampi, mutta lukutunti Tanskassa edisti merkittävästi lasten positiivisten asenteiden syntymistä lukemista kohtaan.

110. Samoin kuin aiemmin käsitellyt erilaiset näkemykset opetussuunnitelmasta Tanskassa ja Suomessa oli avoimempi paino oppimisen yhteisöllisellä kontekstilla. Tämän yhteisen sitoumuksen näkyvin ilmentymä oli usein tapahtuva koko luokan yhteinen opetus, joka joskus kesti kokonaisen oppitunnin toisin kuin useimmat englantilaisista tunneista, jotka sisälsivät ryhmätyöskentelyä ja itsenäistä työtä. Tanskassa ja Suomessa koko luokan opetus saattoi saada taitavia muotoja. Eräässä tanskalaisessa luokahuoneessa esimerkiksi 'keskustelu ja kuuntelutehtävä' kertasi strategioita, joiden avulla lapset pystyivät kuuntelemaan, keskittymään ja vastustamaan häiriöitä yksilöinä ryhmän keskellä, huolimatta ympäröivän melun tasosta ennen kuin strategioita testattiin kaksiaanisessä laulussa.
111. Tämä esimerkki myös auttaa korostamaan laajempaa musiikin ja musiikillisten tehtävien käyttöä Tanskassa, ero, joka huomattiin myös Suomessa, jossa musiikkia käytettiin apuvälineenä erilaisissa oppimistavoissa. Pyrkimys tehdä tehtävät monipuolisiksi, erityisesti Suomessa, vastasi tapaa määritellä oppiminen enemmän lasten suorittamien tehtävien perusteella kuin, kuten Englannissa, kognitiivisina tuloksina, joita opettaja odotti suunnitelluilta aktiviteeteilta. Tämä lähestymistapa menestyi sekalaisesti Suomessa. Menestyksekkäässä esimerkissä tehtävä oli todistaa sanoja vääräksi ja korjata ne monimutkaisessa fyysisten aktiviteettien kehässä. Aktiviteetit sisälsivät hyppimistä, tasapainoilua ja kiipeilyä voimistelutelineissä. Toisissa tilanteissa taas yritys yhdistää kognitiivinen fyysisen kanssa – esimerkiksi kun lapset ryhmässä makasivat lattialla muodostaen kirjaimia – oli vähemmän onnistunut.
112. Huomattavin ero tehtävien ja aktiviteettien tasapainossa oli suullisen työn, mukaan lukien täysin suulliset tunnit, suurempi osuus Tanskassa ja Suomessa. Englannissa lapset kaiken kaikkiaan viettivät suuremman osan ajasta lukien, kirjoittaen ja tekstipohjaisia harjoituksia tehden, vaikka erityiset vuorovaikutustavat, jotka liittyivät koko luokkaa koskeviin osiin NLNS:ssä, olivat kaikissa luokissa käytössä. Kahdessa muussa maassa tunteja hallitsevien suullisten tuokioiden luonne ja vaihteleva laatu herättivät kuitenkin joukon kysymyksiä ja niitä pohditaan otsikon 'Vuorovaikutus' alla myöhemmin.
113. Englantilaisissa luokissa, erityisesti luku-, kirjoitus- ja laskutaidon tunneilla, ryhmätehtävät ja itsenäiset tehtävät voitaisiin eriyttää opettajien lasten kyvyistä tekemien havaintojen mukaan. Eriyttäminen oli huomattavinta sekaluokissa. Muilla kuin luku-, kirjoitus- ja laskentotunneilla, eriyttäminen tapahtui enemmänkin tulosten kuin tehtävän perusteella. Tanskalaisissa kouluissa ja päiväkodeissa tehtävien eriyttämistä ei ollut ollenkaan paitsi erityisoppilailla, jotka saivat kohdistettua tukea, ja lasten ja tehtävien eriyttämistä kykyjen perusteella vastustettiin määrätietoisesti. Suomessa opettajat puhuivat 'erojen tasoittamisen' tärkeydestä, mikä tarkkailijoiden mukaan pohjimmiltaan tarkoitti kyvykkäimpien lasten pidättelyä, jotta muut voisivat saada heidät kiinni. Esimerkiksi lapset, jotka osasivat jo lukea ja kirjoittaa, eivät joissakin luokissa saaneet käyttää ja soveltaa taitojaan tavoilla, jotka olivat tavallisia Englannin ensimmäisellä luokalla. Vaikka eriyttämisestä tulosten perusteella oli muutamia esimerkkejä Suomessa, jolloin kyvykkäämmät lapset sovelsivat tietojaan

ja taitojaan avoimiin tehtäviin, opettajat kannattivat yleisesti yksilöllisyyden kunnioittamisen periaatetta, mutta korostivat lasten kasvattamista yhdessä enemmän kuin eroavaisuuksien korostamista. Tämän lisäksi, kunnallisen ihanteen mukaisesti, lasten odotettiin auttavan toisiaan suorittamaan monimutkaisia oppimistehtäviä, eikä suorittavan niitä eristettyinä muista. Sama ihanne painoi leimansa moniin muihinkin tanskalaisen koulun ajattelutapoihin ja käytäntöihin.

114. Tehtävien eriyttämisen puute herättää väistämättä kysymyksen eivätkö tehtävät olleet tarpeeksi haastavia, tai toisaalta liian vaativia joillekin lapsille. Väistämättä saatuaan laajimman koulutuksensa Englannissa, tarkastajat olivat varmempia arvioidessaan tehtävien haasteellisuuden sopivuutta englantilaisissa luokissa kuin Tanskassa ja Suomessa. Englantilaisista luokista löytyi esimerkkejä tehtävistä, jotka sopivat hyvin vastaamaan eri kykyryhmien tarpeita. Oli kuitenkin myös tilanteita, jolloin tehtävät, erityisesti luku-, kirjoitus- ja laskutaidon tuntien itsenäisessä työskentelyssä sekaluokassa, olivat liian haasteellisia tai liian helppoja joillekin oppilaille.
115. Siitä haasteellisuuden tasosta, jonka tanskalaiset ja suomalaiset tuokiot tarjosivat, voidaan alustavasti antaa kolme kommenttia. Ensinnäkin, tehtävän haasteellisuuden taso samanikäisille lapsille vaihteli huomattavasti koulupaikasta, opettajasta ja opetussuunnitelman alueesta toiseen laajuudella, josta on perusteltua päätellä, että joissakin tapauksissa tehtävät olivat sopivampia lasten oppimiskykyihin ja tarpeisiin nähden kuin toisissa. Toisekseen lasten sitoutumisessa annettuun tehtävään oli suurta vaihtelua, vaikka käytöksen ääripäät sisälsivät sekä hämmennyksen että ikävystymisen, joista jälkimmäinen – viestittäen enemmän riittämätöntä kuin liiallista haastetta – oli tavallisempi kuin edellinen. Kolmanneksi, tiukan samanikäisten oppilaiden vertailun perusteella luku-, kirjoitus- ja laskutaidon alueilla tehtävät olivat huomattavasti vähemmän haastavia kuin Englannissa, erityisesti Tanskassa, vaikka monet henkilökohtaisen, sosiaalisen ja fyysisen alueen tehtävät olivat paljon haastavampia kuin Englannissa.
116. Kaikissa keskusteluissa kuusivuotiaisiin kohdistuneiden odotusten eroista kolmessa maassa täytyy korostaa, että kasvatukselliset päämäärät ja opetussuunnitelmalliset tavoitteet Tanskassa ja Suomessa olivat hyvin erilaiset kuin Englannissa. Kuitenkin Englannissa, jossa luku-, kirjoitus- ja laskutaitoa arvostetaan paljon, kuusivuotiaiden luku-, kirjoitus- ja laskutaidolta odotetaan paljon enemmän. Näillä oppimisen alueilla englantilaisten kuusivuotiaiden saavutukset olivat yleensä paljon edellä verrattuna tanskalaisten ja suomalaisten lasten vastaaviin tuloksiin. Näiden oletusten erojen todellinen koetus ei ole kuitenkaan se, ovatko tyyppillisen englantilaisen kuusivuotiaan lukutaidot edellä vai jäljessä tanskalaisen kuusivuotiaan taitoihin verrattuna, vaan se, mihin eri opetussuunnitelman versiot johtavat kehittäessään lasten kykyjä ja taipumuksia ja myöhempiä tuloksia yksilöiden koulu-uralla ja aikuiselämässä.
117. Kumpikaan, Tanska tai Suomi, ei osallistunut PIRLS:n kansainväliseen kymmenenvuotiaiden lukutaitotutkimukseen vuonna 2002, joten on mahdotonta arvioida kuvailtujen erilaisten lähestymistapojen ja odotusten lyhytaikaisia vaikutuksia. Toisaalta vuoden 2000 PISA-tutkimus 15-vuotiaiden lukutaidosta osoitti Suomen ohittavan sekä Englannin, suurella erolla Tanskan ja myös 31 muun osallistuneen maan oppilaat. Suomalaiset oppilaat selvästi edistyvät hyvin 6-15-vuotiaina, erityisesti verrattuna tanskalaisiin. Oppivelvollisuuskoulun alussa, mikä vastaa Englannin toista luokkaa, suomalaiset näyttävät aloittavan lukutaidon

opiskelunsa englantilaisten jäljessä, mutta 15 ikävuoteen päästäessä suomalaiset opiskelijat ovat ohittaneet heidät. Näin ei käy Tanskassa, jossa samanasteista edistymistä ei näytä tapahtuvan. Tämän tiedon herättämä kysymys on tärkeä suhteessa kansalliseen keskusteluun alkuopetuksesta Englannissa. Paljonko suomalaisen esiopetuksen painotus sosiaalisessa, moraalisisessa ja fyysisessä kehityksessä yhdistettynä alempiin odotuksiin kuusivuotiaiden luku-, kirjoitus- ja laskutaidoissa edistävät voimakasta kehitystä noissa lapsissa seuraavan yhdeksän vuoden aikana? Lopullinen vastaus tähän kysymykseen ei ole tämän raportin tehtävä, erityisesti sen takia, että on joukko muita tekijöitä, jotka saattavat myös vaikuttaa lasten edistykseen, kuten suomalaisen äänne/kirjoitusjärjestelmän säännöllisyys ja vahva kansallinen lukukulttuuri. Se, mitä tämä raportti antaa, on kuusivuotiaalle tarjottujen palvelujen analyysi kolmessa eri maassa, jotta kansallinen keskustelu saa enemmän tietopohjaista sisältöä.

Aika ja tahti

118. On jo todettu, että englantilaiset opettajat ja rehtorit olivat kahdessa suhteessa vakavammin huolissaan ajan asettamista rajoituksista kuin kollegat kahdessa muussa maassa: jotkut tunsivat, että heillä oli riittämätön aika saavuttaa alkuperäinen opetussuunnitelman laajuus ja tasapaino, ja koskien luku-, kirjoitus- ja laskutaitoa he tunsivat joutuvansa vastaamaan tiettyihin odotuksiin siitä, miten aikaa tulisi jakaa, ei vain aineiden kesken mutta myös tuntien aikana.
119. Ei siis ollut yllättävää, että luku-, kirjoitus- ja laskutaidon tunnit välittivät Englannissa suuremman kiireen tunnun kuin vastaavat tunnit kahdessa muussa maassa. Tämä oli erityisen huomattavaa koko luokkaa opetettaessa, mikä aloitti ja lopetti NLNS-tunnit. Suullinen ja henkinen työ laskentotuntien alussa ja yhteinen työ tekstin kanssa lukutuntien alussa olivat yleensä ripeästi järjestettyjä, kun taas vastaavien koko luokan luku-, kirjoitus- ja laskentotuokioiden tahti tanskalaisissa ja suomalaisissa paikoissa oli yleensä hitaampi ja vaihtelevampi.
120. Tämä yleinen kuva tarvitsee määrittelyn. Tässä opetuksen näkökulmassa kuten kaikissa muissakin, suurempi autonomian taso kouluilla ja opettajilla kahdessa muussa maassa takasi, että jokaiselle yleiselle trendille oli huomattavia poikkeuksia. Täten koko luokan alkuvaihe oli useilla suomalaisilla oppitunneilla yhtä tiukasti johdettu kuin Englannissakin. Silmiinpistävämpi ero oli toisaalta Englannin ja Suomen ja toisaalta Tanskan välillä, sillä Tanskassa opetuksen ja oppimisen tahti, mukaan lukien koko luokan yhteiset tuokiot, oli huomattavasti hitaampi kaikkialla.
121. Tämän lisäksi tiukasti määrätty tehtävä säättää aikarajan, mutta avoin tehtävä ei. Tämän vuoksi Englannin luku-, kirjoitus- ja laskentotunneilla kontrolloimattomat ryhmät ja yksilöt työskentelivät hitaammin ja häiriintyivät useammin kuin ne, jotka työskentelivät opettajan kanssa, mutta suuntaus oli vielä tuntuvampi laajemmissa opetussuunnitelmissa, joissa tehtävät määriteltiin usein epätarkemmin, tai vaativat lapselta vähemmän. Äärimmäisissä tapauksissa tehtävät, joiden oli tarkoitus valmistua nopeasti, yksinkertaisesti kattoivat koko saatavilla olevan ajan ja osa jäi tämän vuoksi tekemättä tunnin loppuessa.
122. Tanskassa tunnit sisälsivät suuremman osuuden avoimia oppimistehtäviä kuin kahdessa muussa maassa, joten suuntaus kohti hitaampaa työtahtia oli erityisen selkeä. Suomessa samanlaista trendiä lievennettiin osittain pienemmällä luokilla ja

aikuisen läheisellä valvonnalla, ja osittain lasten ilmeisellä kyvyllä pysyä tehtävän parissa pitempään kuin heidän tanskalaiset ja erityisesti englantilaiset ikätoverinsa riippumatta annetusta tehtävästä. Sekä Tanskassa että Suomessa mielenkiinnon tai vauhdin menetys tai tyrehtyvä energia olivat epätodennäköisempiä kuin Englannissa johtamaan muita lapsia häiritsevään käytökseen.

Vuorovaikutus

123. Puhe oli perustavanlaatuisen ainesosa kaikilla seuratuilla tunneilla kaikissa kolmessa maassa, mutta sen käytön organisointi, dynamiikka ja luonne vaihteli sekä maiden välillä että niiden sisällä. Analyysin yksinkertaisimmalla tasolla puhetta oli aikuisten ja koko luokan välillä, aikuisten ja ryhmien välillä, aikuisten ja yksilöiden välillä ja oppilaiden itsensä välillä. Tällä perusteella ensimmäinen ero on se, että valikoima oli laajempi Englannissa kuin kahdessa muussa maassa. Erityisesti englantilaiset opettajat puhuivat ja työskentelivät enimmäkseen pienten ryhmien kanssa kuin tanskalaiset *pædagogit*, joiden vuorovaikutus lasten kanssa rajoittui tavallisempaan koko luokan opettamiseen, jota seurasi ryhmätyön valvonta (pikemmin kuin laaja osallistuminen heidän työhönsä) ja/tai yksittäisten oppilaiden valvonta. Suomalainen tilanne oli vaihtelevampi, mahdollisesti koska pienempi luokkakoko teki luokan jakamisen opettajan ja apuopettajan välille mahdolliseksi. Kuitenkin täälläkin laaja opettajajohtoinen ryhmätyö oli epätavallista ja joillakin tunneilla opettajat vetäytyivät tarkoituksella sekaantumatta ryhmätöihin, antaen lasten mieluummin ratkoa tehtäviä ilman apua.
124. Englannin kaksi kansallista strategiaa ovat kannustaneet opettajajohtoista ryhmätyötä samoin kuin koko luokan ohjeistamista ja parikeskusteluja. Vaikka molemmat jälkimmäiset olivat tavallisia myös Tanskassa ja Suomessa, molemmissa maissa koko luokan opettaminen oli tavallisin vuorovaikutuksen tapa.
125. Kaikissa kolmessa maassa opettajat pyrkivät hallitsemaan ajatustenvaihtoa oppilaiden kanssa missä yhteydessä se sitten tapahtuikin. Koko luokan tuokiot englantilaisten luku-, kirjoitus- ja laskentotunneilla koostuivat pääasiassa kysymyksistä, ohjeiden antamisesta ja selittämisestä. Nämä kysymykset olivat tavallisesti tiukasti määriteltyjä ja tuottivat lyhyen vastauksen, jota sama lapsi harvoin jatkoi. Pienessä määrässä tapauksia opettajien kysely oli aidommin vuorovaikutteista ja liittyi suuremmissa määrin lasten ajattelun ja ymmärtämisen luotailuun. Jopa silloin lasta ajattelemaan tai puhumaan kannustavaa puhetta oli vähän osana ongelman ratkaisua tai vastauksen etsimistä.
126. Silmiinpistävin piirre koko luokan opetuksessa Tanskassa oli sen suhteellinen avoimuus verrattuna englantilaisiin luokkiin. Se oli rennompaa, eloisaa, spontaania ja ystävällistä. Mutta se oli myös vähemmän ehdottoman välineellistä painopisteeltään: suoria ohjeita oli vähän ja raja tehtävän edellyttämän puheen ja sosiaalisen puheen välillä oli epäselvempi. Tämä ja tanskalaisten lasten selkeä varmuus koko luokan läsnäollessa rohkaisi pohtivampaan keskusteluun kuin Englannissa.
127. Suomessa pienemmät luokkakoot antoivat koko luokan opetukselle erityisen tunnun. Yllättävää kyllä, laaja vuorovaikutus opettajan ja yksittäisten lasten välillä, jota pienemmät oppilasmäärät olisivat saattaneet kannustaa, oli suhteellisen epätavallista ja, huomioimatta joitakin merkittäviä poikkeuksia, lasten vastaukset olivat lyhyitä ja kysymyksiä esittivät lähinnä opettajat, ei lapset. Jälleen keskustelu

oli rentoa, ystävällistä ja rauhallista ja jos lapset vastasivat yhdellä tavulla, se johtui siitä, että opettajan kysymys kannusti siihen eikä lasten estyneisyydestä.

128. Englantilaiset oppilaat olivat joissakin luokissa epävarmempia ja varovaisempia koko luokan yhteisissä tilanteissa kuin tanskalaiset tai suomalaiset ikätoverit. Tanskalaiset ja suomalaiset lähestymistavat kuusivuotiaiden opetukseen jakavat voimakkaan sitoumuksen lasten henkilöidenvälisen taitojen kehittämiseen, heidän itsevarmuutensa rakentamiseen ja heidän kannustamiseensa tekemään yhteistyötä, tukemaan ja auttamaan toisiaan ennemmin kuin kilpailemaan. Vastatessaan kysymyksiin ja ilmaistessaan vapaaehtoisesti mielipiteitään he eivät odottaneet tulevana opettajan tai kavereiden tuomitsemiksi. Englantilaisissa kouluissa lasten vastauksia paljon todennäköisemmin arvioitiin opettajan toimesta. Tässä yhteydessä koko luokan edessä puhuminen tarkoitti suurempaa riskiä. Tanskalaisissa ja suomalaisissa paikoissa oppiminen ja puhuminen oppimisen vuoksi olivat oleellisesti yhteistoiminnallisia pyrkimyksiä.
129. Lopuksi, englantilaiset lapset olivat koulussa. Esiopetus oli heille menneisyyttä ja he olivat ryhtyneet vakavaan tietojen ja taitojen hankintaan, jossa heitä myös testattiin; he tiesivät tämän yhtä hyvin kuin vanhempansa ja opettajansa. Tanskalaiset ja suomalaiset lapset eivät olleet *koulussa* vaan esiopetusryhmissä ja päiväkodeissa. Enemmän tai vähemmän vakava koulun aloitus oli heille vielä edessä. Tällä hetkellä heillä ei vielä ollut paineita.
130. Opettajan suullinen palaute on erityisen tärkeä näkökulma luokan vuorovaikutuksessa, koska se antaa lapsille tärkeitä vihjeitä vahvistamaan ja laajentamaan heidän ymmärrystään. Kaiken kaikkiaan sellaisen palautteen laatu oli kuitenkin hyvin vaihtelevaa. Englannissa suullinen palaute koko luokan läsnäollessa oli usein rajoittunut kehumiseen enemmän kuin diagnoosiin, ja opettajat pyrkivät rajoittamaan ohjaavat kommenttinsa yksityisempiin yhteyksiin kahdenkeskiseen valvontaan, kun he liikkuvat luokassa. Silti tämä valvonta oli joskus hetkellistä ja pinnallista.
131. Suomessa ja Tanskassa, tässä kuten monissa muissakin asioissa, tilanne oli vaihtelevampi. Jotkut tanskalaisista *pædagogeista* antoivat yleistä kiitosta, kun taas toiset olivat tarkempia kommentteissaan lasten vastauksista ja aktiviteeteista. Suomessa vaihtelu oli yhtä laajaa. Eräässä paikassa opettaja käytti huomattavan paljon vertaisarviointia. Suomessa oli myös enemmän kirjallisia merkintöjä kuin Tanskassa.
132. Näyttäisi siltä, että kuusivuotiaiden koulutuksessa, jopa Englannissa, jossa muodollinen arviointi on suuri päänäkökulma, opettajat huolehtivat siitä, että päivittäisen palautteen tulisi olla positiivista hinnalla millä hyvänsä. Tehokkaimmat opettajat kaikissa kolmessa maassa olivat ne, jotka säilyttivät kannustavan tunnelman, käyttivät luokkahuonekeskusteluja ja kahdenkeskistä valvontaa osallistuakseen rakentavasti siihen, miten lapset ajattelivat.

Lasten sitoutuminen

133. Tekijät, jotka innostavat lapsia sitoutumaan oppimiseensa ja säilyttämään tämän sitoutumisen myös jatkossa, ovat monet, ja ne vaikuttavat toisiinsa monimutkaisilla ja joskus ennalta arvaamattomilla tavoilla. Tietyllä tunnilla jotkut lapset ovat kiinnostuneita ja keskittyvät tarkkaavaisesti, toiset eivät. Jotkut pitävät

mielenkiintoaan yllä koko ajan, tai ainakin pitkiä aikoja, kun taas toiset osallistuvat vain ajoittain. Sama opettaja, metodi tai tehtävä saa jotkut lapset osallistumaan, toisia ei. Lasten motivaatio sitoutua tehtävään voi olla ulkoa tuleva, sisäinen tai yhdistelmä molempia. Lapsi, opettaja, vanhemmat, ikätoverit, tehtävät, materiaalit, olosuhteet ja kaikki tähän saakka käsitellyt opetuksen elementit näyttelevät merkittävää osaa.

134. Tästä syystä yksinkertaisia sitoutumisen mittareita kuten 'tehtävään käytetty aika' täytyy kohdella varauksella, erityisesti kun lapsia ja opettamista vertaillaan eri kulttuurien välillä. Esimerkiksi lapset, joilla on pää kirjassa tai kynä kädessä, saattavat näyttää tekevän tehtävää, mutta he voivat ajatella vähän ja oppia vielä vähemmän. Tämä edellyttää, että tehtävä itsessään on sopiva ja innostava. Kuitenkin, jos eristämme vain opettamiseen liittyvät tekijät, on selvää, että joidenkin luokahuoneiden olosuhteet edistävät lasten sitoutumista enemmän kuin toiset. Täten tutkitut kuusivuotiaat kaikissa kolmessa maassa näyttivät sitoutuvan täysin ja johdonmukaisesti:
- tuntien alussa pikemmin kuin lopulla, jolloin keskittymis- ja energiatasot alkoivat laskea;
 - kun tuokiot oli rakennettu suhteellisten lyhyiden jaksojen sarjasta pikemmin kuin tunneilla, joissa oli pitkä keskijakso ja lyhyt johdanto ja päätös;
 - kun he olivat vuorovaikutuksessa opettajan tai muiden lapsien kanssa pikemmin kuin silloin, kun he tekivät itsenäisiä luku tai kirjoitustehtäviä;
 - kun tunnin aktiviteetin vaihtelivat laadultaan, kuten puhe, lukeminen, kirjoittaminen, manipuloiva aktiviteetti, laulu tai liikunta samoin kuin laskento, ja kun mikään tehtävistä ei kestänyt liian kauan;
 - kun tehtävä, joka vaati ajattelua ja keskittymistä voitiin suorittaa ilman häiriötä;
 - kun aikuinen valvoi heidän edistystään tehtävässä, keskusteli siitä heidän kanssaan ja antoi heille säännöllistä ja merkityksellistä palautetta.
135. Tuollaisen listan ulkopuolella – mikä vahvistaa sen, minkä useimmat opettajat vaistomaisesti tietävät – oli neljä tärkeää eroa. Ensinnäkin suomalaiset lapset näyttivät pystyvän säilyttämään keskittymisensä tehtävään tai tuntiin hieman pidempään kuin tanskalaiset ikätoverinsa ja huomattavasti pidempään kuin englantilaiset kuusivuotiaat. Toisekseen mitä tulee samanlaisiin tehtäviin, joita toteutettiin kolmessa maassa, sekä suomalaiset että tanskalaiset lapset näyttivät olevan helpommin innostuvia, osoittavan intoa ja iloa spontaanimminkin ja useammin sekä omaavan korkeamman tylsistymiskynnyksen kuin englantilaiset ikätoverit, ja kun he ikävystyivät tai häiriintyivät, kuten he joskus tekivät, he eivät näyttäneet sitä niin selvästi eivätkä purkaneet sitä toisiin lapsiin. Kolmanneksi, vaikka englantilaiset opettajat toisin kuin tanskalaiset ja suomalaiset kollegat usein yrittivät suunnitella tehtäviä eri kykyasteille luokan sisällä, englantilaiset lapset pitivät silti tehtäviä liian vähän tai liikaa vaativina monissa tapauksissa.
136. Neljänneksi, ja ehkä silmiinpistävimmin ulkopuoliselle tarkkailijalle, tehtävät ja aktiviteetit olivat avoimen johdettuja tanskalaisissa ja suomalaisissa luokissa, mutta käytös ei. Opettajat eivät olleet huolissaan kurista ja kontrollista siinä määrin kuin monet Englannissa, ja monien lasten halukkaan yhteistyökykyinen käytös osoitti miksi. Tanskalaisissa ja suomalaisissa paikoissa luokan ilmapiiri oli johdonmukaisesti rauhallisempi ja rennompikin monissa englantilaisissa luokissa. Lapset toimivat sen mukaisesti, mitä heiltä odotettiin ilman näkyvää painostusta opettajan taholta ja melutaso oli alhaisempi. Täytyy todeta, että Suomessa luokat olivat pieniä, eivät

suurempia kuin iso jaettu ryhmä joissakin englantilaisissa ja tanskalaisissa luokissa, mikä mahdollisti opettajien ja heidän apulaistensa helpon lasten hallinnan verrattuna siihen, että heitä olisi ollut luokassa 30. Kuitenkin tanskalaiset luokat, joissa lasten lukumäärä oli sama kuin Englannissa, olivat ihan yhtä rauhallisia kuin Suomessakin.

137. Meidän täytyy olla hyvin varovaisia päätellessämme tästä, että tanskalaiset ja suomalaiset kuusivuotiaat ovat passiivisempia ja sävyisempiä kuin englantilaiset, tai että englantilaislapset ovat luontaisesti huonompikäyttöisiä kuin kahden muun maan lapset. Yksittäisillä englantilaisilla tunneilla, huolimatta siitä, että ryhmän koko oli kaksinkertainen, lapset käyttäytyivät ihan yhtä kuin suomalaisetkin. Kuitenkin kun kaikkien seurattujen tuntien todistusaineisto asetetaan kansainvälisen tutkimuksen yhteyteen, näyttää tasapuoliselta ehdottaa, että englantilaiset kuusivuotiaiden opettajat odottavat joutuvansa työskentelemään varmistaakseen lasten sitoutuminen oppimiseen, kun taas suomalaiset ja tanskalaiset kollegat voivat helposti pitää lasten sitoutumista itsestään selvänä.

KESKUSTELUNAIHEITA

138. Tässä osiossa tiivistetään kolmen maan väliset keskeisimmät eroavaisuudet ja niitä käytetään pohjana kysymyksille ja keskustelulle englantilaisten koulujen politiikasta ja käytännöistä.
139. Fyysiset oppimis- ja opetusympäristöt vaihtelivat huomattavasti. Luokat olivat pienimmät suhteutettuna lasten lukumäärään Englannissa, suuret Tanskassa ja suurimmat Suomessa. Käytävissä olevassa tilassa luokkien pohjapiirroksot olivat suhteellisen monimutkaiset Englannissa, yksinkertaisemmat Tanskassa ja joustavimmat Suomessa. Kalusteet olivat välttävät Englannissa, hyvät Tanskassa ja korkealaatuiset Suomessa. Välineet ja varustetaso olivat hyvät kaikissa kolmessa maassa, kirjavalikoiman ollessa laajin englantilaisissa luokissa. Toisaalta tanskalaisilla esikouluryhmillä oli käyttöoikeus hyvin varustettuihin *folkeskolen* kokoelmiin, ja suomalaiset lapset käyttivät säännöllisesti erinomaisia kunnan kirjastoja. Tietokoneita oli saatavilla kaikissa paikoissa, mutta englantilaisissa luokissa oli paras tietotekninen varustus. Englantilainen 'näytteille asettelu' käsite ei ollut havaittavissa kahdessa muussa maassa, ja Suomessa paino oli sen sijaan korkeatasoisessa sisäisessä rakennusten, irtaimistojen, kalusteiden ja sisustuksen muotoilussa.

Miten luokkahuoneiden tila voidaan käyttää paremmin suhteessa kuusivuotiaiden koulutuksen tavoitteisiin ja olosuhteisiin? Täytyykö pöytien ja pulpettien olla aina järjestettynä ryhmiin? Ovatko opetussuunnitelman aineiden mukaiset luokkahuoneen alueet tarpeellisia? Voidaanko luokan kalusteet muotoilla paremmin sekä toiminnallisesti että esteettisesti? Kuinka tärkeää on hyvä näytteille asettelu, mikä kattaa oppilaiden omat työt, innostamassa varhaista oppimista?

140. Ryhmäkoot olivat paljon suuremmat Englannissa kuin Suomessa, ja kun luokat Suomessa ja Tanskassa koostuivat vain oppilaista, jotka täyttivät kuusi lukuvuoden aikana, englantilaiset luokat sisälsivät myös vuoden nuorempia ja vanhempia lapsia. Englannissa lapset ryhmiteltiin luokissa iän, sosiaalisten ja kykyyn liittyvien kriteerien perusteella. Tanskassa ja Suomessa jälkimmäistä ryhmittelyä vastustettiin avoimesti.

Nuorempien ja vanhempien lapsien opettaminen saattaa tuoda sosiaalisia etuja, mutta se myös aiheuttaa huomattavia haasteita opettajalle. Mikä on paras tapa järjestää lapset kouluissa (esim. pienissä kouluissa), joissa sekaluokkia ei voida välttää, siten että oikeutetaan ikäsidonnaiset oppimistarpeet? Miten pitkälle pitäisi lasten havaittuja kykyjä käyttää luokan sisäisen ryhmittelyn perustana? Miten sosiaalisesti suunnatun ryhmittelyn mahdollisuudet voidaan kääntää eduiksi?

141. Kaikissa luokissa oli vähintään kaksi aikuista läsnä. Englannissa ja Suomessa he olivat opettaja ja apuopettaja, Tanskassa oli kaksi *pædagogia*, joista toinen aina otti johdon. Suomalaisten opettajien ja tanskalaisten *pædagogien* koulutus oli keskittynyt lapsen kehitykseen, lapsen hoitoon ja yleisiin opetustaitoihin enemmän kuin aineentuntemukseen. Apuopettajien käyttö luokissa herätti samanlaisia kysymyksiä kaikissa kolmessa maassa: heitä ei aina käytetty tehokkaasti.

Apuopettajia käytetään laajasti, mutta heitä ei aina käytetä hyvin. Kuinka tämä arvokas lisäresurssi saadaan muutettua paremmaksi kasvatukselliseksi eduksi?

142. Kuusivuotiaiden opetussuunnitelma oli Englannissa hallituksen tiukasti määrittelemä, vaikka kouluilla oli jo huomattavasti enemmän vapautta kuin opettajat tajuavatkaan päättää esimerkiksi siitä, kuinka paljon aikaa käyttää joka aineeseen tai miten oppiminen järjestetään koulupäivän aikana. Opetussuunnitelma ilmaistiin lyhyemmin, löyhemmin ja sallivammin kahdessa muussa maassa, joissa – erityisesti Tanskassa – opettajien autonomia opetussuunnitelman suunnittelussa on huomattava ja korkealle arvostettu. Samaan aikaan Englannissa opetussuunnitelman pääsisällöstä ja tasapainosta oli vähemmän yksimielisyyttä kuin kahdessa muussa maassa sekä vanhempien että opettajien keskuudessa. Opettajat myös olivat huolissaan siitä, minkä he näkivät jyrkkänä muutoksena ja ideologisena ristiriitana alkutason ja tulostasoa 1:n opetussuunnitelmissa. Nämä ongelmat kärjistyivät sekaluokkien opettajilla, koska heidän täytyi opettaa molempia opetussuunnitelmia samaan aikaan.

Miten pitkälle tulisi tasapainoa keskitetyn kontrollin ja koulun autonomian välillä muuttaa opetussuunnitelmaa koskevissa asioissa kansallisen opetussuunnitelman tulevaisuuden versioissa?

143. Kuusivuotiaiden opetussuunnitelmaan vaikuttivat Englannissa voimakkaasti kansallisesti määritellyt vaatimukset luku-, kirjoitus- ja laskutaidon opetukselle. Kahdessa muussa maassa, vaikka luku-, kirjoitus- ja laskutaitoa ei laiminlyötykään, opetussuunnitelman prioriteetit ilmaistiin melko eri tavalla: henkilökohtainen ja sosiaalinen kehitys, oppimaan oppiminen ja valmistautuminen koulua varten Tanskassa, ja nämä yhdessä eettisen ja fyysisen kehityksen kanssa Suomessa. Englannissa luku-, kirjoitus- ja laskentotunnit täyttivät kaikki aamut, ja monet opettajat ja vanhemmat, vaikka arvostivatkin tätä painotusta, olivat huolissaan siitä

että taide- ja humanistiset aineet ovat häviämässä. Opetussuunnitelman paine oli korostunut: opetukseen oli ehdettava kaikki vaadittu ja kansalliset, paikalliset ja koulun omat tavoitteet oli saavutettava. Tanskassa ja Suomessa samanlaisia paineita ei ollut. Siellä opetussuunnitelma, ainakin tärkeissä henkilökohtaisissa ja sosiaalisissa aspekteissaan, vaikutti myös luokkahuoneen ulkopuolelle muihin kouluelämän ilmenemismuotoihin, kun taas Englannissa se oli tiukemmin rajattu luokkaan.

Lasten henkilökohtainen, sosiaalinen, moraalinen ja emotionaalinen kehitys, ja luovien kykyjen ja ympäristön ymmärtämisen omaksuminen ovat yhtä tärkeitä tulostaso 1:llä kuin alkutasollakin. Mikä pitäisi olla tasapaino näiden lasten kehityksen näkökulmien ja luku-, kirjoitus- ja laskutaidon välillä kuusivuotiaiden opetuksessa? Millainen opetussuunnitelma takaa parhaiten tavoitteiden yhtenäisyyden ja opetuksen ja oppimisen jatkuvuuden ja edistyksen myöhäisen alkutason ja tulostaso 1:n kattaman jakson aikana? Miten alkutason ja tulostaso 1:n opetussuunnitelmien välinen ilmeinen yhteensopimattomuus voidaan poistaa? Miten opetussuunnitelman laajuus ja tasapaino voidaan saavuttaa enemmänkin tarkoituksenmukaisella kuin kosmeettisella ja näennäisellä tavalla?

Luku- ja kirjoitustaito ei ole kaikki, mitä lasten tarvitsee oppia kielestä; oppilaiden puhekielen ja kuuntelu- ja vastauskyvyn kehittäminen ovat yhtä tärkeitä, samoin kuin oppilaiden kannustaminen elinikäiseen lukuharrastukseen ja kirjallisen tiedon etsimiseen. Miten luku- ja kirjoitustaidon käsitettä voidaan laajentaa antamaan suurempi painoarvo lukemisen ilolle ja kirjoitetun ja luetun kielen suhteelle?

PSHE saattaa olla käyttökelpoinen sekatermi, mutta lasten henkilökohtainen ja sosiaalinen kehitys ei ala ja lopu muodollisen opetussuunnitelman mukaisesti. Miten kaikki muut luokkahuoneen ja koulun elämän ja työn näkökohdat voivat vahvistaa ja tukea tätä elintärkeää varhaisen oppimisen näkökohtaa?

144. Opettajien suunnitelmat olivat yksityiskohtaisia Englannissa, yleisemmällä tasolla Tanskassa ja vaihtelevia Suomessa. Kuitenkin kaikki opettajat suunnittelivat jossain määrin pitkällä, keskipitkällä ja lyhyellä aikavälillä. Tanskassa pääpaino oli suunnittelun prosessissa, mikä oli yhteisöllinen, samoin kuin sen tuloksetkin. Englannissa rehtorit valvoivat opettajien suunnittelutyötä tarkasti, mutta näin ei tapahtunut kahdessa muussa maassa. Toisaalta yhteisöllinen suunnittelu Tanskassa varmisti vertaisten valvonnan ja keskustelun, ja tanskalaiset rehtorit uskoivat tämän olevan tärkeämpää ja tehokkaampaa kuin ylhäältä alaspäin tuleva silmälläpito. Englannissa suunnittelu oli yksityiskohtaista luku-, kirjoitus- ja laskutaidolle, mutta paljon epätarkempaa ja usein alkeellista muille opetussuunnitelman aineille. Se oli yhdenmukaisempaa kuin kahdessa muussa maassa.

Opetuksen suunnittelu on välttämätöntä, mutta sen ei koskaan pitäisi tulla niin aikaa vieväksi, että se haittaa opetusta, jota sen on tarkoitus palvella eikä sitä pitäisi tehdä jollakin opetussuunnitelman alueella toisten alueiden laadun kustannuksella. Miten suurempi yhdenmukaisuus suunnittelun laadussa voitaisiin varmistaa koko opetussuunnitelman alueella lisäämättä opettajien työmäärää? Miten valmissuunnitelmia ja -tunteja, joita on nykyään

laajasti saatavilla elektronisessa muodossa, voidaan käyttää ilman, että ajaututaan opetukseen, joka on sopimatonta tietyissä olosuhteissa, josta puuttuvat haasteet tai joka on pelkästään mekaanista?

145. Englannissa oppitunteja suunnattiin selkeitä tavoitteita kohti, ainakin luku-, kirjoitus- ja laskutaidossa, ja rakennettiin ennakoivasti näitä kahta ainetta varten. Kahdessa muussa maassa, oppituntien tavoitteet ilmaistiin ja niitä tavoiteltiin avoimemmin. Kolmi- ja neliosaiset luku-, kirjoitus- ja laskentotuntien rakenteet muodostivat vastakohtan Tanskan kaksiosaisille (koko luokan opetus tai sukkulointiaika, jota seurasi ryhmä- tai itsenäinen työskentely) ja Suomen jaksoittaisille rakenteille. NLNS:n ajatus yhteisestä lopetuksesta esiintyi ainoastaan Englantilaisissa luokissa.

Onko muun opetussuunnitelman kuin luku-, kirjoitus- ja laskutaidon opettaminen niin määrätietoista kuin on tarpeen? Miten voimme saada ryhmä- ja itsenäiseen työskentelyyn saman tavoitteiden ja sitoutumisen laadun, joka on tyypillistä koko luokan opetuksen vaiheille? Ovatko suositellut kolmi- ja neliosaiset rakenteet vähentäneet opettajien joustavuutta englannin ja matematiikan opetuksen järjestämisessä?

146. Tehtävien ja aktiviteettien valikoima, joihin opetussuunnitelman tavoitteet heijastettiin, oli laaja kaikissa kolmessa maassa. Niillä oli kuitenkin avoimempi kognitiivinen ja taidollinen painotus Englannissa kuin Tanskassa ja Suomessa, jotka sen sijaan painottivat hyvää käytöstä ja positiivisia asenteita oppimista kohtaan. Vaikka suullinen työ katsottiin tärkeäksi Englannissa, erityisesti luku-, kirjoitus- ja laskentotunneilla, kokonaistasapaino opetussuunnitelmassa suosi lukemiseen ja kirjoittamiseen perustuvia tehtäviä. Kahdessa muussa maassa suullisia aktiviteetteja oli suhteellisesti enemmän.

Jos suulliset ja yhteistoiminnalliset tehtävät ovat sekä tehokkaita että turvaavat lasten sitoutumisen ja ovat tärkeitä varhaiselle oppimiselle, eikö meidän pitäisi antaa niille suurempi painoarvo kuusivuotiaiden koulutuksessa? Mikä on eri ymmärtämisen ja taitojen alueiden laajuus tarkoituksenmukaisen integraation saavuttamiseksi tietyissä oppimistehtävissä, esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidossa ja taiteessa?

147. Englantilaisissa luokissa käytettiin jonkin verran eriyttämistä tehtävissä, mukaan lukien erityisoppilaat (SEN), joille tehtiin henkilökohtainen opetussuunnitelma. Eriyttämistä tapahtui kahdessa muussa maassa vain tulosten perusteella, ja molemmissa opettajat painottivat lasten kasvattamista yhdessä ja heidän kannustamistaan auttamaan toisiaan ennemmin kuin kilpailemaan. Tanskalaisten ja suomalaisten voimakas tahto harjoittaa inklusiota kattoi lapset, joilla oli fyysisiä tai oppimiseen liittyviä vaikeuksia.

Kuinka pitkälle kuusivuotiaiden opetusta tulisi eriyttää yksilöllisesti, ja mikä muoto eriyttämisen tulisi ottaa? Kannustaako erottelu eristämistä? Miten voimme kannustaa lapsia tukemaan toistensa oppimista?

148. Vaikka on monimutkaista ja uskaliaasta arvioida vertailevassa tutkimuksessa sitä, ovatko tehtävät sopivan haastavia, esitetään, että luku-, kirjoitus- ja laskutaidossa kuusivuotiaiden vastaavat tehtävät olivat vähemmän haasteellisia Tanskassa ja Suomessa kuin Englannissa. Ottaen huomioon erilaiset prioriteetit opetussuunnitelmassa tämä oli tuskin yllättävää. Kuitenkin tärkeämpää kuin

tehtävien suhteellisten vaatimusten vertailu oli kysymys siitä, minkälaisia lapsia ja aikuisia erilaiset opetussuunnitelman versiot tuottavat. Suomen ylivoima PISAssa herätti mielenkiintoisia kysymyksiä tässä yhteydessä.

Miten arvioimme opetussuunnitelmakontekstissa, joka samanaikaisesti toteuttaa akateemisia, henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita sitä, tarjoavatko oppimistehtävät lapsille sopivanlaisia ja –tasoisia haasteita? Olemmeko taipuvaisia määrittelemään käsitteen 'haaste' liian kapeasti?

149. Kaikissa kolmessa maassa aikaa hallittiin tehokkaammin koko luokan opetuksessa kuin ryhmä- tai itsenäisissä töissä. Englantilaiset tunnit ilmensivät suurempaa tietoisuutta tahdista ja kiireestä kuin tanskalaiset ja suomalaiset. Tuntien tempo näytti Tanskassa erityisen leppoisalta.

Miten voimme hallita aikaa yhdenmukaisemmin ja tehokkaammin sekä tunneilla että opetussuunnitelmassa (eli koko ryhmän opetuksen ja luku-, kirjoitus- ja laskutaidon ulkopuolella)? Miten voimme opettaa lapsia hallitsemaan omaa aikaansa kun he työskentelevät yksin tai ryhmissä? Kuinka voimme tasapainottaa tahtia opetuksessa antaen lapsille aikaa järkeillä ja pohtia?

150. Luokahuoneen vuorovaikutuksen organisatorinen valikoima sisälsi koko luokan opetuksen, yksittäisen opettaja-lapsivalvonnan, ja yhteisöllisen keskustelun oppilaiden kesken, tavallisesti pareittain enemmän kuin ryhmissä. Opettajajohtoinen ryhmätyö oli tavallisempi Englannissa kuin muissa maissa. Koko luokan vuorovaikutusta hallitsivat Englannissa suljetut kysymykset ja lyhyet vastaukset, ja lisäksi esiintyi hieman laajennettua vuorovaikutusta yksilötasolla. Koko luokan opetus oli avoimempaa ja pohdiskelevampaa Tanskassa, jossa, samoin kuin Suomessa, puheella oli suurempi tunnepitoinen ja sosiaalinen paino. Lapset olivat huomattavasti epävarmempia puhuessaan koko luokan läsnäollessa Englannissa, jossa oikeiden vastausten ja ratkaisujen löytämisen tärkeys saattoi estää heitä. Tanskassa ja Suomessa rajat sosiaalisen ja kognitiivisen puheen välillä olivat lisäksi hämärtyneet ja voimakkaan yhteisöllinen henki tuki enemmän kuin esti lasten osallistumista.

Miten voimme auttaa opettajia vähentämään riippuvuuttaan suljetuista kysymyksistä ja yhden sanan tai lauseen vastauksista? Miten voimme luoda enemmän mahdollisuuksia laajemmalle keskustelulle, joka rakentuu lasten ajatuksille ja kannustaa lapsia, samoin kuin opettajia, esittämään kysymyksiä? Miten voimme lisätä luokahuonekeskustelun kognitiivista voimaa? Miten voimme samaan aikaan luoda suullisen aktiviteetin ilmapiirin, jotta lapset osallistuvat siihen vapaasti ja varmasti, ilman väärän vastauksen antamisen pelkoa?

151. Tanskassa ja Suomessa ei ollut vastaavaa standardisoitua lähtöprofilointia ja/tai alkutason profilointia ja esikouluvuoden alusta saakka painotus oli enemmänkin keskustelulla vanhempien kanssa kuin testauksella. Tämän jälkeen tilanne vaihteli, vaikka suomalaiset opettajat testasivat ja profiloivat oppilaitaan todennäköisemmin. Kaikissa kolmessa maassa vanhempien kanssa oli säännöllisiä keskusteluja lasten edistyksestä. Sen diagnostinen käyttökelpoisuus, mitä opettaja suullisesti reagoi lasten sanomisiin, kirjoitukseen tai tekemisiin, oli yhtä vaihtelevaa, vaikka

englantilainen suuntaus korostaa kehumista palautteen kustannuksella toistui myös kahdessa muussa maassa.

Paitsi kysymyksillä testeistä ja summatiivisesta arvioinnista, miten voimme taata, että päivittäin tekemämme arvoinnit todella vaikuttavat opetukseemme ja että lapsille antamamme palaute todella menee perille ja rakentaa heidän oppimistaan?

152. Lopuksi, luokkien havainnointi kolmessa maassa vahvisti monia tuttuja edellytyksiä lasten huomion ja sitoutumisen takaamiseksi. Samaan aikaan oli selvää, että havaittavat erot lasten osallistumisessa, sekä luokissa että maiden välillä, voidaan tyydyttävästi selittää vain jos huomioidaan kulttuuriarvot, sosiaaliset asenteet ja kasvatuspolitiikka samoin kuin opettajien päätökset. Aiheen monimutkaisuus korostui siinä, että englantilaisessa luokassa lapsilla näytti olevan lyhyempi tarkkaavaisuuden kesto-aika ja alempi kyllästymiskynnys kuin Tanskassa ja Suomessa, ja että Englannissa käytös ja kuri saattoivat olla ongelmallisia kuusivuotiaiden opetuksessa, kun taas kahdessa muussa maassa niistä ei ollut ongelmaa.

Mikä on kohtuullinen ja tuottava keskittymisaika kuusivuotiaalle? Mitkä ovat tämän seuraamukset tapaan, jolla rakennamme tunteja ja opetuksemme tahtia? Jos lasten sitoutuminen säilytetään tehokkaimmin suullisilla ja yhteistyötä vaativilla tehtävillä, mitä muutoksia meidän tulisi tehdä laatimienne tehtävien valikoimaan ja tasapainoon? Miten voimme taata, että me siten hallitsemme omaa aikaamme opettajina ja että kykenemme antamaan lapsille sellaista oppimisen arviointia, joka säilyttää heidän tarkkaavaisuutensa? Jos kuusivuotiaiden ongelmallinen käytös luokassa on yleisempi Englannissa kuin muissa maissa, ja jos se heijastaa koulun ulkopuolisia yhtä paljon tai enemmän kuin koulun sisäisiä, mitä se vihjaa opettajille, vanhemmille, yhteisöille ja poliitikoille, mukaan lukien heidät, jotka ovat vastuussa sosiaalipolitiikasta kasvatuksen ulkopuolella?

JOHTOPÄÄTÖS: OPITTAVIA ASIOITA

153. Kuusivuotiaiden opetuksen ja oppilashuollon järjestelyt, joka nähtiin Tanskassa ja Suomessa – ja täytyy muistaa, että nämä eivät olleet aloittaneet oppivelvollisuuskoulua – tuottaa tärkeitä kysymyksiä, joita hahmoteltiin aiemmassa osiossa. Tämä raportti ei kuitenkaan tarjoa jyrkkiä vaihtoehtoja englantilaisten lähestymistapojen ja kahden muun maan tapojen välillä. Ei ole mahdollista tehdä yksinkertaisia tai yksinkertaistettuja kopioita toisen maan politiikasta tai käytännöstä toiseen maahan: kulttuuriset, taloudelliset, poliittiset ja historialliset tekijät ovat pelissä mukana. Tanskalaisessa ja suomalaisessa järjestelmässä oli näkökohtia, esimerkiksi luokkien pieni koko ja suurehkot henkilökunnan määrät Suomessa, mitkä Englantiin siirrettyinä aiheuttaisivat suuria taloudellisia vaikutuksia.
154. Keskusteltaessa nuorimmille oppilaille tarjotuista palveluista tässä maassa, on keskustelun taipumus jakautua kahtia: esimerkiksi lapsikeskeinen oppiminen vastaan didaktinen opetus, varhainen aloitusikä vastaan myöhempi oppivelvollisuuden alkaminen. Sellaiset jaot hämärtävät keskustelun yksityiskohtia samoin kuin hämmentävät opettajia, varhaisen iän ammattilaisia ja vanhempia. Vertailujen kolmen eri maan välillä pitäisi kannustaa harkitumpaan, reflektiiviseen keskusteluun siitä, miten tuottaa palvelut kuusivuotiaille tehokkaasti ja herkästi.

155. Miettiessämme sitä, mikä on sopivaa kuusivuotiaille Englannissa, on palautettava muistiin nykyisen kasvatustalitiikan tausta. Kansallinen opetussuunnitelma vuonna 1989 ja kaksi kansallista strategiaa 1998 ja 1999 sysättiin alkuun tarkastusten ja testien objektiivisten todisteiden perusteella siitä, että liian monet oppilaat eivät olleet valjastaneet piileviä kykyjään. Lähestymistapojen vastakohtia täytyy siksi harkita noissa laajemmissa historiallisissa yhteyksissä.
156. Tämä päätösosio ei ole kenenkään puolella keskustelussa eikä varmasti suosittelu paluuta johonkin ala-asteopetuksen myyttiseen kulta-aikaan. Se yksinkertaisesti kuvailee, mitä Englanti saattaisi oppia, erityisesti mitä tulee opetussuunnitelmaan, opettamiseen ja oppimiseen, Tanskalta ja Suomelta.

Opetussuunnitelma

- (i) Tanskassa ja Suomessa käytössä olevien väljien opetussuunnitelmakehysten kaltaiset järjestelyt johtivat sellaiseen opetuksen, oppimisen ja opetussuunnitelman sisällön vaihteluun, joka aiheutti Englannissa kansallisen opetussuunnitelmauudistuksen vuonna 1989. Paluu tälle autonomian asteelle ei olisi toivottavaa. Kuitenkin se varmuus, jolla suomalaiset ja tanskalaiset opettajat ja rehtorit/johtajat ilmaisivat filosofiansa ja asettivat ne käytäntöön, oli huomiota herättävää. Työteho erinomaisuuden saavuttamiseksi kumpusi koulun sisältä, vain minimaalisella määrällä ulkoista kontrollia. Prosessi, jossa annetaan kouluille enemmän valtaa ja muistutetaan niitä opetussuunnitelmallisesta vapaudesta, joka jo on olemassa, on äskettäin alkanut kansallisen ala-asteen opetusstrategian julkaisemisen kautta. Prosessin pitäisi jatkua kansallisen opetussuunnitelman tarkastuksella.
- (ii) Tanskan ja Suomen esiopetuksen painotuksella henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen kehitykseen, oppimaan oppimiseen ja kouluun valmistamiseen oli positiivinen vaikutus lasten asenteisiin oppimista kohtaan ja heidän käyttäytymiseensä. Näiden näkökulmien tärkeys täytyisi ottaa perinpohjaisesti huomioon Englannissa, sekä keskusteluissa 3-4-vuotiaiden esiopetuksesta että kansallisessa keskustelussa opetussuunnitelmasta ja siirtymästä alkutasolta tulostasolle 1. Minkä tahansa muutoksen kuusivuotiaiden opetussuunnitelmassa ei pitäisi kuitenkaan johtaa laskeviin odotuksiin luku-, kirjoitus- ja laskutaitoa kohtaan, vaan antaa mieluummin suurempi paino puhumiselle, kuuntelemiselle ja sosiaaliselle kehitykselle.
- (iii) Tanskalaisilta ja suomalaisilta kuusivuotialta ei odotettu niin paljon luku-, kirjoitus- ja laskutaidossa kuin englantilaisilta ikätovereilta ja kuusivuotiaiden saavutuksissa oli vastaavia eroja näillä alueilla. Ainut todiste näiden erojen pitkäaikaisesta vaikutuksesta annetaan PISA-tutkimuksessa. Täytyy huomata että englantilaiset 15-vuotiaat, jotka osallistuivat PISAan vuonna 2000 eivät olleet kokeneet kansallisia luku-, kirjoitus- ja laskutaitostrategioita eivätkä olleet yksi niistä kuudennen ikävuoden otoksista, jotka saavuttivat muita paljon korkeammat tulokset englannissa ja matematiikassa vuosina 1998 ja 2001. Tämä tutkimus tai PISAn tulokset eivät antaneet todisteita siitä että olisi tarpeen laskea kuusivuotiaiden luku-, kirjoitus- ja laskutaidon vaatimuksia Englannissa.

Opetus ja oppiminen

- (iv) Opettajien kirjalliset suunnitelmat olivat Tanskassa ja Suomessa epätarkempia ja suppeampia kuin Englannissa, mutta vaihtelevampia, ja ne keskittyivät enemmän lasten aktiviteetteihin kuin siihen, mitä heidän oletettiin oppivan. Englannissa taas tuntisuunnittelun painopiste on selkeistä oppimistavoitteista selviäminen, mikä onkin oikea lähestymistapa, mutta kohtuullisempi tasapaino täytyy löytää luku-, kirjoitus- ja laskutaidon sekä taide- ja humanististen aineiden välille. Jos tämä aiotaan saavuttaa lisäämättä opettajien työmäärää, luku-, kirjoitus- ja laskutaidon opettamisen suunnitteluun käytettyä aikaa on vähennettävä.
- (v) Suullisten harjoitusten osuus opetussuunnitelmasta oli paljon suurempi Tanskassa ja Suomessa, vastakohtana lukemisen ja kirjoittamisen voimakkaalle painotukselle Englannissa. Suullisten ja yhteistyötä edellyttävien harjoitusten painottaminen johti jatkuvaan osallistumiseen ja keskittymiseen tanskalaisten ja suomalaisten lasten keskuudessa. Näille opetuksen ja oppimisen näkökohdille tulisi antaa suurempi painoarvo Englannissa.
- (vi) Tanskan ja Suomen järjestelmien luottamus oppilaiden eriyttämiseen pelkkien tulosten perusteella ei saisi paljonkaan kannatusta Englannissa, mutta jotain voidaan oppia tanskalaisten ja suomalaisten opettajien tavasta saada lapset kehittämään yhdessä ja kannustaa heitä auttamaan toisiaan.
- (vii) Suomalainen ja tanskalainen järjestelmä, jossa pidennetty päivähoito järjestetään 3-7-vuotiaille lapsille lastentarhoissa, joissa esikoululuokatkin sijaitsevat, asettaa koulut yhteisöjensä keskipisteeseen. Tämän järjestelmän tuloksena on koulujen ja vanhempien välille kehittynyt vahvoja siteitä, jotka mahdollistavat yhteisten tavoitteiden ja arvojen vakiintumisen suuremmassa määrin kuin Englannissa. Englannissa on jo suunnitelmia perustaa 'laajennettuja kouluja' kansallisen alkuopetusstrategian mukaisesti ja vahvistaa olemassa olevia yhteyksiä, kuten 'Sure Start', Primary Excellence in Cities -projektin kautta. Tanskasta ja Suomesta saadut todisteet osoittavat, että tällaiset aloitteet ovat ajankohtaisia ja perusteltuja.

LIITE 1: KOLME KANSALLISTA JÄRJESTELMÄÄ

ENGLANTI

Englannissa oppivelvollisuus kestää 11 vuotta. Lasten on aloitettava koulu heidän viidettä syntymäpäiväänsä seuraavalla lukukaudella, vaikka suurin osa aloittaa koulun vuotta aiemmin: 80% kaikista 4-vuotiaista osallistuu valtion järjestämään päivähoitoon ja esiopetukseen ja loput käyvät yksityisissä tai vapaaehtoisten ylläpitämissä laitoksissa.

3-11-vuotiaiden opetus on järjestetty kolmessa vaiheessa: alkutaso (3-5), tulostaso 1 (6-7) ja tulostaso 2 (7-11). Lähes 70% 3-vuotiaista osallistuu valtion, vapaaehtoisten tai yksityisten järjestämään opetukseen, yleensä osa-aikaisesti. Syyskuuhun 2004 mennessä, ilmainen osa-aikainen esiopetuspaikka tullaan tarjoamaan kaikille 3-vuotiaille.

Suuri osa ala-asteista antaa opetusta 4-11-vuotiaille lapsille. 4-7-vuotiaiden lasten enimmäismäärä luokassa on 30. Useimmissa näistä luokista on apulaisopettaja ainakin osan viikosta. Lapset, joilla on todettu kasvatuksellisia erityistarpeita, saavat lisätukea.

Opetussuunnitelma ja arviointi

Vuoden 1988 koulu-uudistuslaki sisälsi säännöksen kansallisesta opetussuunnitelmasta. Ala-asteille säädettiin kymmenen oppiainetta, jotka ovat uskonnon lisäksi: englanti, matematiikka, luonnontiede, maantieto, historia, muotoilu ja teknologia, tieto- ja kommunikaatioteknologia, taide ja muotoilu, musiikki ja liikunta. Kansallinen opetussuunnitelma ja uskonto ovat pakollisia ensimmäisestä vuodesta lähtien.

Ennen vuotta 2000 myös viisivuotiaat lapset noudattivat kansallista opetussuunnitelmaa, mutta vuonna 2000 hallitus sääti opetussuunnitelman alkutasolle eli 3-5-vuotiaille lapsille. Tämä koostuu 6 oppimisalueesta: henkilökohtainen, sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys, kommunikaatio, kieli ja luku- ja kirjoitustaito, matemaattinen kehitys, maailman tunteminen ja ymmärtäminen, fyysinen kehitys ja luova kehitys.

Opetussuunnitelman keskitettyä kontrollia lisättiin edelleen 1990-luvun lopulla kansallisilla luku-, kirjoitus- ja laskutaitostrategioilla (NLNS) ala-asteilla. Vaikka strategiat eivät olleet lakisääteiset, ne tarjosivat ehdotuksia opetuksen sisällöstä ja opetusmetodeista. Hallituksen julkaisut toivat julki lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen opettamisen yksityiskohtaiset sisällöt ja menetelmät.

Tuloksia arvioidaan kansallisin testeillä, joihin kaikki oppilaat osallistuvat 7-vuotiaana (englannissa ja matematiikassa), 11- ja 14-vuotiaana (englannissa, matematiikassa ja luonnontieteissä). Näiden testien tulokset julkistetaan kouluittain kansallisesti, jotta vanhemmat voivat valita lastensa koulun.

Kesäkuusta 2003 kaikkia kouluja ja muita laitoksia, jotka antavat valtion tukemaa opetusta 5-vuotiaille lapsille, vaaditaan tekemään yksityiskohtaiset arvioinnit jokaisen lapsen edistyksistä ja raporttoimaan arvionsa paikalliselle koulutusviranomaiselle henkilökohtaisten tulosten muodossa.

Tulosvastuullisuus

1980- ja 1990-luvuilla uudistettiin koulutusjärjestelmä radikaalisti mukaan lukien opetussuunnitelma ja arviointi, opettajien suorituksen arviointi, opettajien palvelussuhteen ehdot, koulun rahoitus ja opettajankoulutus. Uudistuksia valvottiin laajan tarkastusjärjestelmän avulla, johon kuuluva hallituksen virasto vuodesta 1992 on ollut Office For Standards in Education (Ofsted).

Ofsted tarkastaa ja raportoi koskien kaikkia kouluja 4-6-vuoden välein ja julkaisee tarkastusraportit. Kouluja, jotka epäonnistuvat antamaan tyydyttävää opetusta oppilaille, tarkastetaan useammin ja heikoimpia tarkastetaan tiiviisti kunnes ne saavuttavat vaaditut tulokset. Nämä koulut saavat huomattavaa rahallista ja ammatillista tukea. Jos koulu silti epäonnistuu vaadittujen tulosten saamisessa, huolimatta näistä toimenpiteistä, se suljetaan ja sen oppilaille tarjotaan vaihtoehtoiset koulut.

Ofsted myös tutkii paikallisia opetusviranomaisia, rekisteröi ja tutkii lasten päivähoitoa ja tarkastaa opettajankoulutusta.

Opettajankoulutus

Vastatakseen akuuttiin opettajapulaan hallitus on kannustanut eri koulutusreittejä, mukaan lukien niitä, jotka perustuvat pelkästään kouluharjoitteluun, osa-aikaisiin kursseihin ja etäopiskeluun, vaikka kaksi tavallisinta ovat nelivuotinen keskiasteen koulutus ja yhden vuoden (38 viikkoa) jatko-opiskelukurssi. Sisäänpääsyvaatimukset ovat

myös olleet joustavampia, vaikka kaikkien harjoittelijoiden on saavutettava kansalliset standardit koulutuksen lopussa. Niille, jotka aikovat opettaa ala-asteella, kurssit kattavat ikäryhmät 3-7 ja 5-11 ja opiskelijat, jotka pyrkivät opettamaan kuusivuotiaita, voivat valita kumman tahansa.

Kaikki harjoittelu tapahtuu yhteistyössä koulujen kanssa, joita rahoitetaan hoitamaan opettajankoulutustehtäväänsä. 38 viikon jatko-opintoväylällä opiskelijat viettävät 50% ajastaan työskentelemällä koulussa, kun taas nelivuotiset opiskelijat viettävät 25% ajastaan koulussa. Työharjoittelujaksoja on joka vuosi keskiasteen kursseilla.

Hallitus säätelee harjoittelijoiden valintaa, käytännön harjoittelussa käytettyä aikaa, kurssien sisältöä sekä kansallisia standardeja, jotka harjoittelijoiden on saavutettava, jotta heille myönnetään opettajan pätevyys. Ofsted tarkastaa kaikki opettajankoulutuslaitokset.

Tällä hetkellä apuopettajille ei ole kansallisia pätevyysvaatimuksia. Poikkeuksena pätevät lastenhoitajat, suurimmalla osalla apuopettajia ei ole muodollista pätevyyttä, vaikka monet ovat hyvin kokeneita ja ovat osallistuneet lyhyille erityiskursseille. Opettajien ja apuopettajien palkassa on huomattava ero, ja monille jälkimmäisistä maksetaan minimipalkkaa. Vuonna 2003 hallitus ilmoitti uusista toimenpiteistä uusien apuopettajien värväämiseksi, joten vuoteen 2004 mennessä apuopettajia tulee olemaan yhtä paljon kuin opettajia. Koulutusta annetaan eri vastuuasteille, mukaan lukien koko luokan opettaminen.

TANSKA

Tanskassa on 9 vuoden oppivelvollisuus, joka alkaa 7-vuotiaana. Alle 7-vuotiaille on kolmenlaisia hoitopaikkoja: päivähoitopaikkoja (3-vuotiaaksi saakka), päiväkotia (3-7) ja esiopetusryhmiä (6-7). Noin 90% lapsista käy päiväkodissa ja 98% 6-vuotiaista osallistuu esiopetukseen, joka tunnetaan nimellä *Børnehaverklasser*. Esikoululuokat on liitetty *folkeskoleen*, joka antaa opetusta 7-16-vuotiaille oppilaille. Joidenkin 5-vuotiaiden annetaan osallistua esiopetukseen, jos heidän arvioidaan olevan tarpeeksi kypsiä. Pieni osa lapsista käy yksityisissä kouluissa, joita valtio tukee vahvasti.

Esiopetusluokat valmistavat lapsia oppivelvollisuuskouluun ja ovat kansallisen opetusministeriön vastuulla, toisin kuin muut esiopetusta antavat paikat, jotka ovat avoinna koko päivän ja ympäri vuoden ja jotka ovat sosiaaliministeriön alaisuudessa. Opetusta antavat pääasiassa *pædagogit*, jotka eivät ole päteviä opettajia, vaikka koulutettuja kyllä.

Eriyisopetusta tarvitsevien lasten yhdistäminen muun ikäluokan kanssa samaan opetukseen on virallinen menettelytapa.

Opetussuunnitelma ja arviointi

Esiopetussuunnitelman lakisääteiset kansalliset ohjeet astuvat voimaan elokuussa 2003 *folkeskolen* opetussuunnitelman muutosten rinnalla. Kouluja vaaditaan takaamaan pätevän opettajan antama 30 minuutin opetustuokio esiopetusluokissa. Kansalliset lakisääteiset esiopetuksen ja *folkeskolen* viikkotuntien vähimmäismäärät tullaan myös säätämään.

Esiopetuksen keskeiset ohjeet tulevat sisältämään lukemista edeltävien taitojen ja 'orastavan lukemisen ja kirjoittamisen' opettamisen, jotka täydentävät olemassa olevia

lakisääteisiä kansallisia ohjeita aktiviteeteista, jotka suosivat leikkiä, henkilökohtaista ja sosiaalista kehitystä ja kouluun valmistamista – esiopetuksen pääasiallista toimintaa. Kuntia vaaditaan mukauttamaan kansalliset ohjeet paikallisiin ohjeisiin ja koulujen odotetaan vuorostaan omaksumaan nämä sopivalla tavalla.

Folkeskolen suhteen opetussuunnitelman suuntaviivat koskevat pakollisia aineita ja aihepiirejä. Kahden ensimmäisen vuoden opetussuunnitelman perusteet sisältävät: tanskaa, matematiikkaa, uskontoa, liikuntaa, musiikkia, luovia taiteita, luonnontieteitä ja liikenneturvallisuutta, sukupuolikasvatusta, terveys- ja perhekasvatusta ja ammatillista opetusta. Tämän jälkeen pakolliset aineet otetaan käyttöön asteittain, mukaan lukien englannin kieli 11 vuodesta eteenpäin. 13-vuotiaasta saakka oppilaat valitsevat useista vaihtoehdoista.

Ulkoista arviointia ja muodollisia kokeita on vähän pakollisen koulun loppua ennen.

Tulosvastuullisuus

Hajautus on juurrutettu sekä kulttuuriin että politiikkaan. Kuntia on 235 ja niillä on huomattava autonomia tulkita keskitetyn hallinnon ohjeita. Kunnat keräävät vain tilastollista tietoa kouluista, opettajista ja oppilaista, eikä tarkastusjärjestelmää ole. Tanskalainen arviointilaitos keskittyy vankasti arviointiin, ei tutkimukseen. Tanskalaisilla opettajilla on suuri autonomia ja opettajien havainnointi ja valvonta on käytännöllisesti katsoen tuntematonta.

Opettajankoulutus

Esiopetusluokkien opetusta varten ei ole tiettyä koulutusta. Ne, jotka käyvät 3,5-vuotisen harjoitusohjelman ja työskentelevät esiopetusryhmissä ovat nimeltään *pædagogeja* ja tästä vuodesta lähtien heille myönnetään kandidaatin tutkinto. Koulutus on yleispätevä ja valmistaa opiskelijat työskentelemään päiväkodeissa nuoriso-ohjaajina sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on oppimisvaikeuksia, ja myös vanhusten kanssa. Erikoistumista ei ole ja ne, jotka valmistuvat esikoulun opettajiksi, eivät välttämättä sijoitu esikoululuokille. Harjoittelu ei kata sitä, miten nuoria lapsia opetetaan tai varhaisen luku-, kirjoitus- ja laskutaidon opettamista ja on pääasiassa keskittynyt luoviin taiteisiin. *Pædagogeilla* on samanlainen asema ja palkka kuin opettajilla.

Opiskelijat, jotka harjoittelevat opettaakseen *folkeskolessa* harjoittelevat 4 vuotta ja opiskelevat neljää pääainetta. Opiskelun kaksi ensimmäistä vuotta tarjoavat peruskurssit *folkeskolen* opetussuunnitelman aineissa ja kasvatusteoriaa. Tätä seuraa erikoistuneempi valinnaisten aineiden opiskelu ja kasvatusteoria. Kahtena ensimmäisenä vuonna vietetään kouluissa noin 10% ajasta ja muina vuosina 15%. Uudet opettajat palvelevat kolmikuukautisen jakson koeajalla ja tänä aikana heitä tarkkaillaan.

Muita tekijöitä

Erottelu oppilaiden kykyjen perusteella on kielletty ja tanskalaiset vanhemmat eivät hyväksy minkäänlaista ryhmittelyä tai jakamista tasoryhmiin. Eriyttäminen täytyy tapahtua opetuksen kautta.

Syrjäiset maaseutualueet ovat yleisesti hitaampia vastaamaan ohjaukseen. Tätä kuvaa vastakaiku ohjeeseen toteuttaa kansallinen viikkotuntien vähimmäismäärä esiopetuksessa ja *folkeskolessa*. Tätä otetaan nyt vaiheittain käyttöön alkaen

ensimmäisestä luokasta elokuussa 2003 ja se kattaa luokat 2 ja 3 vuoteen 2005 mennessä. Monet kaupunkikoulut, mutta ei maaseutukoulut, ovat jo toteuttaneet uudistuksen. Se tulee pakolliseksi vuodesta 2003.

Koulut, joissa on suuri osuus etnisistä vähemmistöistä tulevia oppilaita, huolestuttavat päättäjiä ja toimenpiteillä pyritään jakamaan oppilaita tasaisemmin koulujen välille, jotta edistettäisiin integraatiota. Vuodesta 1998 lähtien kuntien on ollut pakko tarjota lisätukea kielissä kaksikielisille lapsille.

SUOMI

Suomessa oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. Perusopetusta annetaan 7-16-vuotiaille oppilaille peruskouluissa ja erillistä lukio-opetusta saavat 16-18-vuotiaat oppilaat.

Paikalliset viranomaiset takaavat jokaiselle alle kouluikäiselle lapselle oikeuden päivähoidon. Hoitoa annetaan päiväkodeissa (lastentarhoissa), jotka kattavat 63% julkisesti rahoitetuista paikoista, perhepäivähoitajien järjestämässä perhepäivähoitopaikoissa, perhepäivähoitajien kotona, kerhomuotoisena lapsille, joita muutoin hoidetaan kotona, luterilaisen kirkon ylläpitämässä päiväkerhoissa ja maaseudun kiertävissä päiväkodeissa. Maksut perustuvat vanhempien tuloihin ja lasten lukumäärään. Päiväkodit ovat avoinna varhaisesta aamusta kello kahdeksaentoista ja muutamat niistä iltamyöhään läpi vuoden.

Elokuusta 2001 lähtien jokainen lapsi on ollut oikeutettu ilmaiseen esiopetukseen, mutta se ei ole pakollista. Se alkaa yleensä vuotta aikaisemmin kuin oppivelvollisuusopetus, vuonna, jolloin lapsi täyttää kuusi vuotta. Noin 94 % kaikista kuusivuotiaista osallistuu esiopetukseen: 15% siitä järjestetään peruskouluissa ja loput 85% päiväkodeissa. Peruskoulussa esiopetus voi tapahtua erillisessä esiopetusryhmässä tai yhdistetyssä luokassa.

Esikoululuokalla lasten enimmäismäärä on 20. Jos luokassa on enemmän kuin 13 lasta, vaaditaan opettajan lisäksi avustaja. Lapset, joilla on kasvatuksellisia erityistarpeita tai joiden äidinkieli ei ole suomi, lasketaan kahdeksi lapseksi. Erityistä kasvatuksellista tukea tarvitsevien lasten yhdistäminen samaan opetukseen muun ikäluokan kanssa on virallinen toimintaperiaate ja nämä lapset saavat monenlaista asiantuntija-apua.

Opetussuunnitelma ja arviointi

Esiopetusta annetaan esikouluryhmissä päiväkodeissa tai pienessä osassa tapauksia luokissa, jotka toimivat peruskoulun yhteydessä. Sen tavoite on rakentaa siltä päivähoidon ja oppivelvollisuusopetuksen välille valmistamalla lapsia koulunkäyntiin. Se poikkeaa selvästi varhaislapsuuden kasvatuksesta, joka edeltää esiopetusta. Varhaislapsuuden kasvatusta varten ei ole lakisääteistä opetussuunnitelmaa.

Vuoden 2000 esiopetusuudistusta seurasi kahta vuotta myöhemmin peruskoulun kahden ensimmäisen luokan opetussuunnitelmaudistus. Tarkoitus oli niveltää esiopetus ja peruskoulun luokat 1 ja 2, jotka perustuvat varhaislapsuuden kasvatukseen ja hoitoon, jotta luotaisiin perusta oppivelvollisuusopetukselle.

Elokuun 2000 alusta lähtien esiopetus on täytynyt järjestää kansallisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti paikallisten viranomaisten antamia paikallisia suuntaviivoja noudattaen. Jokaisen esiopetusta antavan yksikön on seurattava näitä ohjeita, mutta niille sallitaan huomattava autonomia ohjeiden tulkinnassa, jotta ne voisivat täyttää juuri omien hoitolastensa tarpeet.

Opetussuunnitelman perusteet eivät määrittele aineita vaan pikemminkin "aihepiirit", joihin kuuluvat kieli ja kommunikaatio, matemaattiset käsitteet, luonto ja ympäristö, uskonto, etiikka, liikunta, terveys ja taideaineet. Opetussuunnitelman sisältö on löyhästi määriteltä, ja paikalliset viranomaiset ovat vastuussa sen tarkentamisesta, mitä tulee lasten tarvitsemiin kokemuksiin.

Aiheita käsitellään kokonaisvaltaisesti eri aihealueilla. Yleisiä oppimistuloksia ei eritellä, mutta jokaiselle lapselle asetetaan henkilökohtaiset tavoitteet. Opetusmetodien ja aktiviteettien täytyy olla niin vaihtelevia ja monipuolisia kuin mahdollista, ja menetelmiä, jotka kehittävät itsetuntoa ja totuttavat lapset ryhmätyöhön, pidetään tärkeinä.

Oppilaiden ulkoista arviointia ja virallista testausta on vain vähän ennen oppivelvollisuuskoulutuksen loppumista. Viisivuotiaat testataan epävirallisesti päivähoitopaikassa tai terveydenhoitajien toimesta lapsen kotona, ja tulokset luovutetaan esiopetuksen järjestäjälle. Useimmissa osissa Suomea opettajat ja vanhemmat täyttävät kaikista 6-vuotiaista lapsista lyhyen, summatiivisen arvion, joka vanhempien suostumuksella annetaan tiedoksi peruskouluun. Yksityiskohtaisempia arvioita suoritetaan lapsista, joilla on oppimisvaikeuksia, ja niitä käytetään heidän opetussuunnitelmiansa kehittämiseen. Suomella on kansalliset ohjeet oppilaiden saavutusten arviointiin, mutta myös oppilaiden ponnistelut ja aktiivisuus otetaan myös huomioon arvosanasta päätettäessä.

Kansallisia oppiainekohtaisia tavoitteita ei ole. Oppivelvollisuusopetuksen oppimistuloksia valvotaan näytteisiin perustuvilla selvityksillä. Nämä julkistetaan vain järjestelmätasolla ja koulukohtaiset tulokset luovutetaan vain asianomaisille kouluille. Viime vuosina saavutetusta koulutustasosta on saatu enemmän näyttöä, pääasiassa kansainvälisten vertailevien tutkimusten tuloksena.

Tulosvastuullisuus

Suomessa on hajautettu koulutusjärjestelmä. Väestöä on 5,2 miljoonaa, läänejä kuusi ja laajan itsehallinnon omaavia kuntia 446. Kuntien koko vaihtelee 130 asukkaasta puoleen miljoonaan. Kaikkien kuntien täytyy tarjota esiopetusta vähintään 700 tuntia vuodessa, mikä vastaa noin 18 tuntia viikossa. Kouluvuosi, koulupäivien lukumäärä, päivän pituus tai esiopetusjaksojen kesto eivät kuitenkaan ole täysin keskitetysti määrättyjä, vaan osittain kuntien omalla vastuulla.

1990-luvulle saakka Suomen kansallinen opetussuunnitelma oli yksityiskohtainen ja tekstikirjat tarkasti määrättyt. Tavoite oli taata yhdenvertaisuus kouluissa ja luokissa. 1990-luvulla kansallinen opetussuunnitelma hajautettiin ja siitä tuli joustavampi ja epätarkempi. Itä-Euroopan muutokset, ns. uusliberalismin sovellutusten käyttöönotto ja merkittävät hallituskoaliitioiden muutokset johtivat huomattavaan muutokseen kohti kaikkien julkisten palveluiden hajauttamista, mukaan lukien koulutus, ja lakisääteisestä opetussuunnitelmasta sekä koulujen tarkastuksesta luopumiseen. Tätä suuntausta on nyttemmin alettu pysäyttää aiempaa laajemmalla hallinnollisella opetussuunnitelman perusteiden ohjaamisella.

Tarkastusjärjestelmää ei ole. Tietoa koulutuksesta kerätään tilastojen, vanhemmilta saadun palautteen sekä Opetushallituksen ja yliopistojen tekemien arviointien perusteella. Kunnat ovat vastuussa siitä, että esiopetussuunnitelmaa opetetaan lainmukaisesti ja että koulun opetussuunnitelma noudattaa paikallisia ohjeita.

Paikalliset virkamiehet eivät havainnoi opetusta tai tarkasta yksittäisten opettajien suunnitelmia tai merkintöjä. Seuranta on suureksi osaksi keskustelua rehtorin/johtajan kanssa, ja siksi tiedot opetuksen ja oppimisen laadusta eivät ole helposti saatavilla.

Kansallista opettajien arviointijärjestelmää ei ole. Opettajilla on laaja autonomia pedagogisissa ja opetussuunnitelmaa koskevissa käytännöissä. Heillä on paljon suurempi sananvalta kuin muiden OECD-maiden kollegoilla keskimäärin koskien kurssin sisältöä, oppilaiden arvostelukäytäntöjä, tarjottavia kursseja ja budjetin jakamista koulun sisällä.

Opettajankoulutus

Vuonna 1995 lastentarhanopettajien opistoasteen koulutus korvattiin kolmevuotisella kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnolla. Tutkinto keskittyy käytäntöön ja tutkimukseen, kykyyn analysoida lasten ja perheiden tarpeita sekä kohdata ne koulutuksen avulla. Aiheita, jotka tutkinto sisältää, ovat esiopetussuunnitelma, lapsen kehitys ja pedagogiikka. Jokaiseen opiskeluvuoteen kuuluu harjoittelua.

Opistoasteen koulutuksen saaneet lastentarhanopettajat, jotka valmistuivat ennen vuotta 1995, voivat täydentää tutkintoaan suorittamalla 15-20 opintoviikon opinnot riippuen heidän työkokemuksestaan, tai osallistumalla koulussa tapahtuvaan harjoitteluun, josta ei saa opintoviikkoja, mutta joka keskittyy viimeaikaiseen ja olennaiseen tutkimukseen.

Lastentarhanopettajat voivat laajentaa koulutustaan maisterin tutkintoon. Se vaatii 4,5 vuoden opinnot ja vastaa peruskoulun luokanopettajan (7-16) pätevyyttä. Kova kilpailu opiskelupaikoista antaa kuitenkin vain 10%:lle hakijoista mahdollisuuden kouluttautua opettajiksi yliopistoissa. Jos esiopetus on yhdistetty peruskoulun kahden ensimmäisen luokan opetukseen, opettajan täytyy olla pätevä luokanopettaja.

Muut tekijät

Suomi on suureksi osaksi homogeeninen yhteiskunta, jossa on kaksi virallista kieltä, suomi (94%) ja ruotsi (6%). Muut vähemmistöt ovat suhteellisen pieniä, mutta maahanmuuttajien määrä kasvaa jatkuvasti, erityisesti venäläisten, jotka eivät puhu kumpaakaan kieltä.

Suomalainen yhteiskunta arvostaa suuresti luku-, kirjoitus- ja kirjoitustaitoa. Vanhempien sosio-ekonomisella taustalla on raportoitu olevan vain vähän vaikutusta oppilaiden suoritukseen ja erot maaseutu- ja kaupunkikoulujen välillä sekä eri alueilla ovat pieniä. Vähäiset erot koulujen välillä eivät juurikaan johda jännitteisiin vanhempien valitessa lastensa koulua, sillä kouluilla on samanlainen oppilasaines.

LIITE 2: Metodologia

Tietolähteet

Kolme pääasiallista tietolähdettä olivat dokumentointi, haastattelut ja luokkahuonehavainnointi. Dokumentaarinen todisteaineisto koostui kansallisten hallitusten ja/tai kansallisten virastojen ja paikallisten viranomaisten luovuttamasta tilasto- ja muusta materiaalista sekä koulutason dokumentaatiosta esittelyvihkosten, opetussuunnitelmallisten suuntaviivojen, opettajien merkintöjen ja tuntisuunnitelmien, arviointiliitteiden ja lasten työnäytteiden muodossa.

Jokaisesta vierailusta koulusta ryhmä keräsi yksityiskohtaiset muistiinpanot haastatteluista rehtorin/johtajan, seurattujen luokkien opettajien/*pædagogien* ja vanhempien kanssa. Näihin lisättiin huomiot opettajan toiminnasta, luokasta kokonaisuutena ja vielä tarkemmat merkinnät kahdesta satunnaisesti valitusta luokan jäsenestä.

Tätä materiaalia täydennettiin koulutusviranomaisten suullisilla ja kirjallisilla vastauksilla tiettyihin ryhmän tekemiin kysymyksiin.

Tiedot analysoitiin manuaalisesti.

Kansalliset koulu- ja luokkaotannot

Kahdentoista ala-asteen otanta, joka edusti erilaisia kokoluokkia ja sosio-ekonomisia olosuhteita, valittiin tutkimuksen Englannissa suoritettua osaa varten. LEA valittiin, koska sen piirteet muistuttivat vierailtavien Suomen Tanskan kuntien piirteitä. Paikalliset viranomaiset valitsivat 8 tyypillistä kuusivuotiaiden koulua/hoitopaikkaa Tanskassa ja Suomessa kussakin, vaikka lopulta ei ollutkaan mahdollista vierailla yhdessä tanskalaisessa koulussa. Ryhmä työskenteli pareittain, jotka vaihtuivat joka päivä ja viettivät koko päivän joka koulussa. Erityisesti tätä varten valmisteltuja havaintokaavioita käytettiin järjestelmällisesti aikuisten ja lasten toimintojen havainnointiin ja kirjaamiseen kahden tuokion aikana joka koulussa sekä hyvin yksityiskohtaiseen luokan yhden pojan ja yhden tytön toiminnan kirjaamiseen. Kaiken kaikkiaan havainnoitiin 54 opetustuokiota, pääasiassa luku-, kirjoitus- ja laskutunteja sekä muutamia tunteja liikuntaa, kuvaamataitoa, luonnontiedettä, musiikkia ja historiaa. Jokaisessa paikassa ryhmä keskusteli rehtorin/johtajan, luokan opettajan ja joidenkin vanhempien kanssa.

Testaus

Haastattelu- ja havainnointimenetelmiä testattiin jokaisessa maassa käyttäen samaa LEAa/kuntaa kuin varsinaisessa tutkimuksessakin, mutta eri kouluja. Testaus tapahtui vuonna 2002, kesäkuun aikana Englannissa, lokakuussa Tanskassa ja marraskuussa Suomessa, minkä jälkeen tutkimuksen välineisiin ja menetelmiin tehtiin tarvittavia muutoksia. Varsinainen tutkimus suoritettiin maaliskuussa 2003.

Haastattelut

Kaikki haastattelut tehtiin pareittain käyttäen erityisesti tähän tarkoitukseen suunniteltuja ja testattuja kaavakkeita. Toinen tiimin jäsenistä esitti kysymykset sillä aikaa kun toinen tallensi vastauksen haastattelu-kaavioon. Tanskassa ja Suomessa tiimiä tuki tulkki sekä haastatteluissa että luokkahuonehavainnoinnissa. Haastattelut suoritettiin kaavakkeen avoimien kysymysten mukaisesti. Kaikkiin kaavakkeisiin lisättiin liite, jossa oli perustavanlaatuaista asiatietoa.

Rehtorin/johtajan haastattelut kattoivat seuraavat aiheet: *konteksti* (kouluympäristö, lasten tausta), *laitos* (rakennuksen organisointi, lapset ja henkilökunta, ammatilliset roolit ja vastuualueet), *tavoitteet ja arvot* (laitoksen filosofia ja pyrkimykset, sen näkemykset lasten tarpeista ja oppimistavoista), *opetussuunnitelma* (laajuus, painotukset, luku-, kirjoitus- ja laskutaidon asema, määräys/kontrolli/konsultaatio), *jatkuvuus ja johdonmukaisuus* (tämän paikan ja niiden paikkojen välillä, joita lapset kävivät aiemmin ja joihin siirtyvät myöhemmin, viimeaikaisten uudistusten vaikutus jatkuvuuteen ja johdonmukaisuuteen), *koulutus* (opettajien alkuperäinen koulutus, opettajien ja muiden aikuisten täydennyskoulutus), *opetus* (luokan organisoinnin ja opetuksen suositut muodot, valvonta ja laadun varmistus), *arviointi, tilastointi ja raportointi* (formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin päätyypit ja niiden käyttö luokan sisä- ja ulkopuolella, raportointi vanhemmille, tietojen siirto luokkien ja koulujen välillä, lasten ja vanhempien osallistuminen arviointiprosessiin), *vanhemmat* (koulun odotukset, osallistuminen koulun työhön), *muuta esille tulleita asioita*.

Opettajien haastattelut sisälsivät: *koulutus ja pätevyys* (peruskoulutuksen luonne ja sopivuus, täydennyskoulutuksen luonne ja sopivuus, erityisesti suhteessa äskettäisiin uudistuksiin), *luokka* (lapset, heidän organisointinsa, heidän oppimisympäristönsä, lapset, joilla on erityistarpeita, työnjako opettajan ja muiden aikuisten välillä), *jatkuvuus ja johdonmukaisuus* (aiemman vuoden tiedoille rakentaminen, tiedot tälle ja tältä luokalta, nykyisten periaatteiden vaikutus), *opetussuunnitelma* (laajuus ja painotukset, äidinkieli ja luku- ja kirjoitustaito, jatkuvuus ja edistys), *suunnittelu ja aikataulut* (pitkän, keskipitkän ja lyhyen aikavälin suunnittelun tavat, vuoden, viikon ja päivän organisointi, suunnittelun ulkoinen valvonta), *opetus* (käytetyt metodit, opetuksen ideoiden lähde, suosittujen opetustapojen piirteet, opetuksen valvonta), *arviointi* (käytetyt formatiiviset ja summatiiviset arviointitavat ja niiden käyttökohteet), *vanhempien osallistuminen* (ennen lapsen tuloa luokkaan, suunnittelussa, arvioinnissa, koulutyön vahvistamisessa kotona, luokkahuoneessa), *muut esille tulleet asiat*. Opettajien haastattelu tapahtui aina opetuksen havainnoinnin jälkeen, jotta haastattelijat pystyivät liittämään kysymyksensä tiettyihin olosuhteisiin ja tapahtumiin.

Vanhempien haastattelut suoritettiin vanhempien ryhmän kanssa, joten niiden muoto oli enemmän keskustelu kuin kaavamainen haastattelu. Aiheet kattoivat: *vanhempien odotukset kuusivuotiaidensa koulutukselle* (erityisesti henkilökohtaisen/sosiaalisen/tunne-elämän kehityksen ja lukemisen kirjoituksen ja laskennon perustaitojen suhteellinen tärkeys), *heidän näkemystensä havaittu edustavuus; aste, jolla koulu/päiväkotit täyttää heidän odotuksensa, ja syyt jos se ei täytä; lasten aikaisempi koulukokemus; sen sopivuus, miten koulu valmistaa lasta koulutuksen seuraavalle tasolle; koulun ja vanhempien välisen konsultaation laajuus ja tapa, koskien kuusivuotiaiden hoidon tavoitteita, sisältöä ja metodeja; muita esille tulleita asioita*.

Luokkahuonehavainnointi

Luokkahuonehavainnointi oli mukautettu muoto menettelytavoista ja aikatauluista, joita oli käytetty tutkimuksen konsultin kahdessa erillisessä tutkimuksessa ensin Isossa-Britanniassa, ja sitten Isossa-Britanniassa ja neljässä muussa maassa. Jokaisessa koulussa havainnoitiin kaksi oppituntia alusta loppuun saakka kahden havainnoijan toimesta. Toinen keskittyi opetukseen kokonaisuutena ja toinen kahteen satunnaisesti valittuun lapseen, yhteen poikaan ja yhteen tyttöön. Opettaja ei tiennyt, ketä lasta seurattiin, vaikka opettajaa pyydettiin ennen tuntia varmistamaan, että kohteeksi ei joutunut yksilöitä, joilla opettaja katsoi olevan vakavia oppimis-, käytös- tai sosiaalisia vaikeuksia. Aina kun mahdollista havainnointi jatkui leikkihetkiin havainnoitua tuntia

ennen ja sen jälkeen. Havainnot kirjoitettiin havainnointikaavakkeisiin käsin manuaalista analyysia varten.

Opetuksen havainnointia varten havainnoija 1 täytti ensin opetuksen havainnointikaavakkeeseen perustietoa koulusta/päiväkodistä, opettajasta ja muista läsnäolevista aikuisista, lapsista ja seurattavan tunnin painopisteestä, tavoitteista ja sisällöstä. Sitten hän piirsi huoneen pohjaluonnoksen, joka osoitti istuma/ryhmäjärjestelyt ja apuvälineiden ja visuaalisten materiaalien sijainnin ja tyyppin. Itse havainnointi käytti tapahtumien keräystekniikka, mikä vaati merkinnän tekemisen aina kun tehtävä tai aktiviteetti tai aikuisten ja/tai lasten toiminta muuttui. Kaikkien tapahtumien aloitusaika kirjattiin ylös, samoin *tehtävä/aktiviteetti* tuolloin, jokaisen *aikuisten* toiminta, ja *lasten* toiminta kokonaisuutena erillisten otsikoiden alle. Kaavake sisälsi myös tilan *kommenteille ja kysymyksille* jokaisesta erillisestä tapahtumasta myöhempää käyttöä varten (esim. opettajan haastatteluun).

Lasten havainnointi noudatti erilaista tekniikkaa, näytteen ottoa eri ajankohtina. Tässä havainnoija 2 tallensi yksityiskohtaisesti kaikki ensimmäisen kohdelapsen toiminnot viiden minuutin jakson aikana ennen kuin vaihtoi toiseen kohdelapseen viideksi minuutiksi, sitten takaisin ensimmäiseen ja niin edelleen läpi koko tunnin. Havainnoit kirjattiin seuraavien otsikoiden alle: *aika, lapsi, tehtävä, aktiviteetti, vuorovaikutus ja osallistuminen*, ja lisäsarakeita oli *kommenteille ja kysymyksille* kuten opetuksen havainnointikaavakkeessakin.

Niin pian kuin mahdollista havainnoidun tunnin jälkeen kaksi havainnoijaa täyttivät yhdessä **havainnoinnin tiivistelmälomakkeen**, joka perimmiltään oli havaittujen tietojen ensimmäinen analyysivaihe. Lomakkeeseen tarvittiin kuvaus ja kommentti seuraavien otsikoiden alle: *paikan pohjapiirros, organisointi ja apuvälineet, tunnin rakenne ja tapahtumajärjestys, oppimistehtävät, opetus/oppimisaktiviteetit, aika ja tahti, vuorovaikutus, arviointi ja palaute, rutiinit ja rituaalit, lasten osallistuminen ja käytös, aikuisten roolit*. Otsikot, joista useimpia seurasi alaotsikoita, oli johdettu opetuksen kokonaisvaltaisen analyysin mallista, jonka tutkimuksen konsultti on kehittänyt kansainvälistä vertailevaa tutkimusprojektia varten. Niitä myös seurataan tämän raportin luvussa *Opetus ja oppiminen*. Havainnoinnin tiivistelmälomakkeen lopussa havainnoijia pyydettiin tarjoamaan tunnin arviointi kokonaisuutena ja kertomaan mitä tahansa asioita, kommentteja tai kysymyksiä, joita he halusivat esittää opettajalle tai tutkimusryhmälle.

Johdonmukaisuus ja kohtuus

Pilottitutkimusta käytettiin perehdyttämään ja harjoittamaan tiimiä samoin kuin auttamaan menettelytapojen hiomisessa. Kuten varsinainen tutkimuskin, kaikki kouluvierailut tehtiin pareittain ja parit vaihtelivat tehtäviä keskenään (haastattelu/tietojen merkintä, opetuksen havainnointi/lasten havainnointi) jotta varmistettiin ehdoton menetelmien tuntemus. Kaavakkeiden yhteydessä oli selitys, joka määritteli kaikkien eri kaavakkeissa käytettyjen termien toiminnallisen merkityksen (sillä termit 'tehtävä', 'aktiviteetti', 'vuorovaikutus' tai 'osallistuminen' voivat tarkoittaa eri asioita eri ihmisille), ja näiden samanlainen ymmärtäminen varmistettiin huolella.

Sekä pilotti- että varsinaista tutkimusta varten kouluvierailujen parit vaihdettiin päivittäin, jotta mahdollistettiin kaikkien tiimin jäsenten työskenteleminen kaikkien muiden kanssa ja maksimoitiin yhdenmukaisuus, jolla eri menettelytapoja käytettiin.

Kenttätyö toteutettiin Englannissa koko seitsemän tarkastajan tiimin, yhden LEA-neuvojan ja yhden konsultin toimesta. Logistisista syistä tämä ei ollut mahdollista Tanskassa ja Suomessa ja niinpä tiimi jakaantui kahteen neljän hengen ryhmään. Kolme tiimin jäsentä, kaksi jäsentä pilottitutkimuksen aikana ja yksi (konsultti) varsinaisen tutkimuksen aikana, kuitenkin työskenteli molemmissa näistä maista, jotta lujitettiin tutkimuksen vertailevaa osaa ja helpotettiin metodologista yhtenäisyyttä.