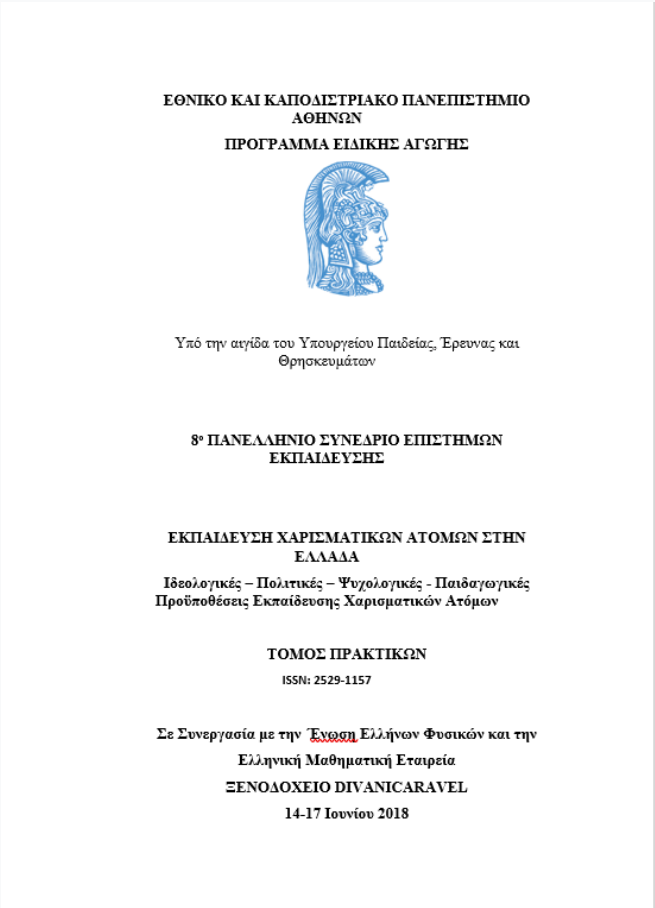
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία

ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL

14-17 Ιουνίου 2018

Εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών. Η περίπτωση της Φινλανδίας

Εμμανουήλ Τεντζέρης, Αρετή Ανδριώτου

doi: 10.12681/edusc.2750

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τεντζέρης Ε., & Ανδριώτου Α. (2020). Εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών. Η περίπτωση της Φινλανδίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *8*, 1035–1043. https://doi.org/10.12681/edusc.2750

Εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών. Η περίπτωση της Φινλανδίας

Τεντζέρης Εμμανουήλ, Διδάκτωρ Ειδ. Αγωγής, ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ
kedaaz@gmail.com

Ανδριώτου Αρετή, Ειδική Παιδαγωγός, Msc
andriotou1@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι η παρουσίαση των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται στη Φινλανδία σε σχέση με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Ο κύριος στόχος του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι να παρέχει σε όλους τους πολίτες ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η Φινλανδία συνιστά ένα κράτος πρόνοιας στο οποίο η ισότητα και η συμπερίληψη αποτελούν κεντρικές αξίες στην εκπαιδευτική πολιτική.

Εντύπωση προκαλεί το ότι δεν υπάρχει θεσμοθετημένη εκπαίδευση για τους χαρισματικούς, ενώ το βάρος εντοπισμού τους και επιλογής κατάλληλων μεθόδων πέφτει στους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει μια ειδική δομή: Οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα επίπεδα λαμβάνουν ακαδημαϊκή επαγγελματική κατάρτιση ενώ εφαρμόζεται σταθερά ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαφοροποίησης από το νηπιαγωγείο και μετά. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά έχουν ήδη εκπαιδευτεί σύμφωνα με τις ατομικές αναπτυξιακές και μαθησιακές τους ανάγκες, που αποτελεί και τον ακρογωνιαίο λίθο στην εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά

εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών; εκπαιδευτικές πολιτικές; Φινλανδία; διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Abstract

1

The purpose of this paper is to present the educational policies implemented in Finland in relation to the education of gifted students. The main objective of the Finnish educational system is to provide all citizens with equal access to education. Finland is a welfare state in which equality and inclusion are central values in educational policy. It is impressive that there is no special education for gifted students, although teachers are expected to identify them through appropriate methods. Nevertheless, the Finnish educational system has a special structure: Teachers at all levels receive in-service academic training while differentiated instruction is being applied consistently from the kindergarten onwards. This means that all children have already been trained according to their individual developmental and learning needs, which is also the cornerstone in the education of gifted students.

Keywords

gifted students' education; educational policies; Finland; differentiated instruction

Εισαγωγή

Ο κύριος στόχος του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι να παρέχει σε όλους τους πολίτες ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση. Το δικαίωμα δωρεάν προσχολικής και

βασικής εκπαίδευσης είναι εγγυημένο σε όλους τους κατοίκους της Φινλανδίας (Halinen & Järvinen, 2008), και αυτό περιλαμβάνει ένα δωρεάν καθημερινό γεύμα και όλο το συναφές μαθησιακό υλικό.
Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του απαρτίζεται από τρία επίπεδα: Έως την ηλικία των 6 ετών τα παιδιά παρακολουθούν το "pre-school" το οποίο έγινε υποχρεωτικό από το 2015. Στα 7 έτη (ή στα 6 για κάποιους που πέρασαν τα τεστ ετοιμότητας) ξεκινάει το comprehensive school, που αποτελεί την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και χωρίζεται στο δημοτικό (primary) για ηλικίες 7 έως 12 ετών και το γυμνάσιο (upper stage) για ηλικίες 13 έως 15 ετών. Ακολουθεί η μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην επαγγελματική κατάρτιση ή στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τριτοβάθμια εκπαίδευση σε πολυτεχνικές σχολές και πανεπιστήμια (Laine, 2016 · Halinen & Järvinen, 2008).
Οι δάσκαλοι στα δημοτικά σχολεία είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία όλων των θεματικών, με εξαίρεση τις ξένες γλώσσες. Οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ μορφωμένοι. Όλοι κατέχουν μεταπτυχιακό επιπέδου master's, κάτι που υποδηλώνει ότι έχουν παρακολουθήσει πανεπιστημιακά μαθήματα υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου κατά την επαγγελματική τους κατάρτιση (Sahlberg, 2015·Tirri, 2014). Κατά την τελευταία δεκαετία, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη Φινλανδία βασίζεται ολοένα και περισσότερο στον άξονα της έρευνας (Tirri, 2014).
Η Φινλανδία συνιστά ένα κράτος πρόνοιας στο οποίο η ισότητα και η ενσωμάτωση αποτελούν κεντρικές αξίες στην εκπαιδευτική πολιτική (Arnesen, Mietola, & Lahelma,2007· Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Έχει δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην ισότητα των εκπαιδευτικών παροχών παρά στην επιδίωξη της αριστείας με βάση το άτομο (Hotulainen & Schofield, 2003). Σύμφωνα με την γενική ηθική στάση παροχής ίσων ευκαιριών, έμφαση δόθηκε στη φροντίδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Tirri & Kuusisto, 2013) και το μεγαλύτερο μέρος της στήριξης έχει στραφεί στις ανάγκες τους (Kumpulainen & Lankinen, 2012 · Niemi, 2012). Η αλληλεγγύη υπήρξε μία από τις βασικές έννοιες τόσο στην κοινωνική πολιτική όσο και στην εκπαίδευση (Aro, Rinne, & Kivirauma, 2002). Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1990, η εκπαιδευτική πολιτική έχει υποστεί ριζική αλλαγή στη Φινλανδία (Rinne, 2000) και δόθηκε περισσότερη έμφαση στην ατομικότητα και την ελευθερία επιλογής (Tirri, 1997· Tirri & Kuusisto, 2013).

Το νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση

Η σημασία της συνεκτίμησης των ατομικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών έχει εκφραστεί στο Σύνταγμα της Φινλανδίας (731/1999). Η νομοθεσία για τη Βασική Εκπαίδευση (νόμος 628/1998) ορίζει επίσης ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η ηλικία και οι ανάγκες των μαθητών κατά την οργάνωση της διδασκαλίας. Η ιδέα της ατομικότητας έχει επίσης, σημαντική θέση στην επαγγελματική δεοντολογία των εκπαιδευτικών από το τέλος του της δεκαετίας του 1990 (Tirri & Kuusisto, 2013). Θεωρείται συνεπώς ηθικό αλλά και ορθό να δίνεται έμφαση στην αποδοχή του μαθητή ως ατόμου, την αξία του και τη μοναδικότητά του (Trade Union of Education in Finland, 2010). Οι δύο διαφορετικές θεάσεις, αφενός της αλληλεγγύης, και αφετέρου της ατομικότητας αποτελούν συχνά θέματα προβληματισμού στη δημόσια συζήτηση στη Φινλανδία.
Επιπλέον, η Φινλανδία είναι μία από τις 92 χώρες που υπέγραψαν την Διακήρυξη της UNESCO στη Σαλαμάνκα το 1994. Η εν λόγω Διακήρυξη έχει να κάνει με τη συνεκπαίδευση, η οποία αποτέλεσε βασικό στόχο των μεταρρυθμίσεων της εκπαίδευσης εδώ και δεκαετίες και ενθαρρύνεται μέσω της εκπαιδευτικής νομοθεσίας διεθνώς για περισσότερα από 20 χρόνια (MacFarlane & Woolfson, 2013).

Οι επιρροές της εν λόγω Διακύρηξης βρίσκονται διάχυτες στο φινλανδικό νόμο για τη βασική εκπαίδευση και στα εθνικά προγράμματα βασικών σπουδών ήδη από το 2004 (Halinen & Järvinen, 2008). Αρχικά, η συνεκπαίδευση αποτέλεσε σημείο αναφοράς στην προσπάθεια παροχής ισότιμης εκπαίδευσης ιδίως σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες και την ένταξή τους στα γενικά σχολεία (Allday, Neilsen-Gatti, & Hudson, 2013). Η συνεκπαίδευση συνιστά την αντίσταση σε οποιεσδήποτε διακρίσεις αφορούν στην παροχή εκπαίδευσης (Saloviita, 2015). Συνεπώς όλη η εκπαιδευτική διαδικασία επικεντρώνεται στην διαφορετικότητα των μαθητών και τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία ανταποκρίνονται σε αυτήν (Ainscow et al., 2006), ενώ παράλληλα υποστηρίζεται κάθε παιδί να μαθαίνει επιτυχώς με το δικό του τρόπο και ρυθμό (Halinen & Järvinen, 2008). Αυτή η ευρύτητα του ορισμού της συνεκπαίδευσης καθίσταται σημαντική ακόμη και για τους χαρισματικούς μαθητές (Smith, 2006).

Ωστόσο, στη Φινλανδία, η συνεκπαίδευση σχετίζεται συχνά μόνο με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Halinen & Järvinen, 2008), καθώς και πώς θα οργανωθεί και θα υποστηριχθεί η εκπαίδευσή τους.

Το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών της Χώρας αποκρυσταλλώνει τις θέσεις της πολιτείας σε σχέση με το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Φορέας εκπόνησης είναι το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης της Φινλανδίας. Ξεχωρίζουμε τις δύο τελευταίες εκδοχές του όπως αυτές διατυπώθηκαν το 2004 με το Βασικό Πρόγραμμα Σπουδών (Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης - FNBE, 2004) και ακολούθως το 2010 με τις Τροποποιήσεις και Προσθήκες στο Εθνικό Βασικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Βασική Εκπαίδευση 2010 (FNBE, 2011). Το πρώτο εισήχθη στα σχολεία τον Αύγουστο του 2006, ενώ το τελευταίο τέθηκε σε εφαρμογή τον Ιανουάριο του 2011. Στις τροποποιήσεις και προσθήκες του 2010 (FNBE, 2011) έγιναν ουσιαστικές αλλαγές, που αφορούν στην υποστήριξη των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη μάθηση, όπως επίσης και της ευρύτερης διαδικασίας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου και τέλος στην υποστήριξη των ίδιων των εκπαιδευτικών και των παρεμβάσεων και ρυθμίσεων που εισάγουν στην διδασκαλία τους. Μία από τις μεγαλύτερες αλλαγές ήταν η αύξηση της χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το 2004, η διαφοροποίηση ως όρος, εντοπιζόταν μόνο μία φορά στο πρόγραμμα σπουδών (FNBE, 2004, σελ. 24), όπου ειδικότερα αναφερόταν ότι «η επανορθωτική διδασκαλία είναι μια μορφή διαφοροποίησης, όπου οι ατομικές εργασίες, η χρήση του χρόνου και η υποστήριξη είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της». Σε αντιδιαστολή στα σχετικά έγγραφα του 2010 (FNBE, 2011, σελ. 9) αφιερώνεται ένα μεγάλο μέρος στο οποίο η διαφοροποίηση προσδιορίζεται ως «το βασικό μέσο αναγνώρισης των αναγκών της τάξης και των διαφορών των μαθητών». Η διαφοροποίηση αποτελεί μια νέα τάση στα φινλανδικά σχολεία, παρόλο που η εισαγωγή του συγκεκριμένου όρου στα φινλανδικά προγράμματα σπουδών είναι σχετικά σύντομη.

Συνήθως όταν υπάρχει αναφορά σε χαρισματικότητα στο φινλανδικό σύστημα εκπαίδευσης γίνεται αυτομάτως σύνδεση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η χαρισματικότητα ως όρος στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Δεν υπάρχει κανένας επίσημος ορισμός για τη χαρισματικότητα ή για τα κριτήρια ανίχνευσης χαρισματικών μαθητών στη Φινλανδία (Mönks & Pflüger, 2005). Ο όρος "χαρισματικός" ή τα συνώνυμά του δεν χρησιμοποιούνται σε κανένα εκπαιδευτικό κείμενο που βρίσκεται αυτή τη στιγμή σε ισχύ (FNBE, 2004, 2010). Ωστόσο, στις τροποποιήσεις και προσθήκες του 2010 (FNBE, 2011, σελ. 9) δηλώνεται σαφώς πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στα διαφορετικά στυλ μάθησης, το ρυθμό , την

ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, καθώς και τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών που συνδέονται με την αυτοπεποίθηση και κίνητρα. (FNBE, 2011, σ. 9).

Υπεύθυνοι για τη διάγνωση

Σύμφωνα με τις τροπολογίες και προσθήκες (FNBE, 2011), οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών κάθε μαθητή. Ειδικότερα, πρέπει να κατανοήσουν τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης και ακολούθως να παρακολουθούν και να αξιολογούν την ανάπτυξη και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, το προσωπικό της σχολικής μονάδας, ειδικούς επιστήμονες και γονείς θεωρείται ότι λειτουργεί υποστηρικτικά προς την κατεύθυνση της διαφοροποίησης. (FNBE,2011)

Διευθετήσεις σε σχέση με τη φοίτηση «χαρισματικών μαθητών»

Η διαφοροποίηση ορίζεται ως βασική στρατηγική που διατρέχει τη διδασκαλία αφού έτσι λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθησιακών ομάδων και ταυτόχρονα των ατομικών διαφορών (FNBE, 2011). Επιπλέον, στη Φινλανδία, η διαφοροποίηση πραγματοποιείται από το 2006 (Dai & Chen, 2013), και οι χαρισματικοί μαθητές φοιτούν με τους συνομηλίκους τους σε τάξεις κανονικής-μικτής ικανότητας και όχι σε ξεχωριστές τάξεις σχεδιασμένες ειδικά για αυτούς.

Ωστόσο, υπάρχουν άλλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για χαρισματικούς μαθητές από τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο σχολείο (Mönks & Pfluger, 2005). Στη Φινλανδία, ένα παιδί μπορεί να ξεκινήσει να φοιτά κανονικά στο σχολείο από την ηλικία των 6 ετών, ένα χρόνο νωρίτερα δηλαδή από το συνηθισμένο, εάν το παιδί είναι έτοιμο σύμφωνα με ψυχολογικές ή/και ιατρικές εξετάσεις (Basic Education Act, 628/1998, άρθρο 27).

Οι γονείς που πιστεύουν ότι το παιδί τους είναι έτοιμο νωρίτερα για φοίτηση στο σχολείο είναι υπεύθυνοι να διεκπεραιώσουν ειδικά τεστ και να χρεωθούν το κόστος που θα προκύψει και τα οποία θα βεβαιώνουν την ετοιμότητα του παιδιού. Σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι εφικτό ένας μαθητής να παραλείψει μια τάξη εφόσον ήδη έχει κατακτήσει το περιεχόμενο γνώσεων της συγκεκριμένης τάξης. Ωστόσο, η ύπαρξη αυτών των επιλογών δεν εγγυάται αναγκαστικά την χρήση τους στην πράξη. Επιπροσθέτως, ορισμένες από τις μεγαλύτερες πόλεις προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να φοιτούν σε σχολεία με τροποποιημένο ή δίγλωσσο πρόγραμμα σπουδών . Το τροποποιημένο πρόγραμμα σπουδών δεν απευθύνεται επίσημα στην εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών, αλλά προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να μελετήσουν μία θεματική για 1έως 2 ώρες περισσότερο ανά εβδομάδα. Οι μαθητές επιλέγονται έπειτα από συγκεκριμένα τεστ επάρκειας. Στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου προσφέρονται θεματικές όπως η μουσική, οι εικαστικές τέχνες, οι γλώσσες, ο αθλητισμός και ο χορός.

Ειδικά σχολεία και τάξεις στη Φινλανδία

Στη Φινλανδία, οι μαθητές συνήθως φοιτούν στο δημοτικό σχολείο της γειτονιάς τους (Bernelius, 2011). Συνήθως, ο λόγος για την επιλογή ενός σχολείου για το παιδί εκτός από το τοπικό, είναι η επιθυμία των γονέων να δώσουν έμφαση στις ξένες γλώσσες. Στο Ελσίνκι μπορούν να παρακολουθήσουν δημοτικό σχολείο όπου κάθε μαθητής λαμβάνει διδασκαλία τόσο στα φινλανδικά όσο και σε κάποια άλλη γλώσσα (π.χ. αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά ή ρωσικά). Αυτά τα σχολεία μπορεί να είναι ιδιωτικά ή υποστηριζόμενα από το κράτος και επιλέγουν τους μαθητές τους σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια. Στα Comprehensive schools (δημοτικά-γυμνάσια) υπάρχουν πολλές ειδικές τάξεις μουσικής. Η εισαγωγή σε τέτοιες τάξεις δεν βασίζεται μόνο στο μουσικό

ταλέντο αλλά και σε ένα ευρύτερο ενδιαφέρον για τη μουσική. Ορισμένα δημοτικά σχολεία έχουν οργανώσει εθελοντικές ομάδες όπου οι μαθητές μπορούν να εξελίξουν εκείνες τις δεξιότητες όπου δείχνουν ταλέντο. Αυτές οι ομάδες διδάσκονται δεξιότητες σκέψης και μαθηματικά, εργασία με προσανατολισμό στο έργο, υπολογιστές και τέχνη. Μετά το υποχρεωτικό πλήρες σχολείο, περίπου το ήμισυ του πληθυσμού των σπουδαστών συνεχίζει στο γυμνάσιο. Η πρόσφατη τάση δείχνει ότι ο αριθμός των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε, ενώ ο αριθμός των ειδικών σχολείων αυξήθηκε. Στη δεκαετία του 1990, υπήρχαν 463 ανώτερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων τα 37 ήταν ειδικά σχολεία (Blom, 1994). Το 2012, 418 σχολεία παρείχαν ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση , ενώ ο αριθμός των ειδικών σχολείων αυξήθηκε σε 56 (Ειδικά Ανώτερα Γυμνάσια). Τα εν λόγω ειδικά σχολεία θα μπορούσαν να ονομάζονται σχολεία για χαρισματικούς μαθητές, καθώς είναι πολύ δύσκολο να γίνει κάποιος δεκτός σε αυτά. Για παράδειγμα, το 2011, συνολικά 109.000 μαθητές παρακολούθησαν ανώτερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Φινλανδία. Από αυτούς, 1.436 σπούδαζαν για τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις του International Baccalaureate (IB) (Επίσημη Στατιστική της Φινλανδίας, 2012). Τα ειδικά σχολεία επιλέγουν συνήθως τους μαθητές τους βάσει του μέσου όρου βαθμολογίας και μπορούν επίσης να θέτουν περαιτέρω εξετάσεις για την αποδοχή τους.

Τα περισσότερα ειδικά σχολεία στη Φινλανδία καλλιεργούν το δημιουργικό ταλέντο στην τέχνη ή τον αθλητισμό. Υπάρχουν λίγα σχολεία προσανατολισμένα στις φυσικές επιστήμες ή τη γλώσσα . Επιπλέον, ο αριθμός των σχολείων που προσφέρουν International Baccalaureate, όπου οι μαθητές μελετούν όλα τα μαθήματα αγγλικής γλώσσας και αποφοιτούν με πτυχίο IB, έχει αυξηθεί σημαντικά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, λόγω του αυξανόμενου ενδιαφέροντος για διεθνή θέματα και σπουδές στα ξένα πανεπιστήμια.

Τα τελευταία χρόνια, αρκετές εναλλακτικές λύσεις εμπλουτισμού έχουν γίνει διαθέσιμες σε χαρισματικούς μαθητές σε εθελοντική βάση. Για παράδειγμα, στα μαθηματικά και στη φυσική, οι ταλαντούχοι μαθητές γυμνασίου βρίσκονται στο Πανεπιστήμιο του Τάμπερε τα απογεύματα και τα Σαββατοκύριακα για να εμβαθύνουν σε αυτά τα θέματα. Στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος, έχουν οργανωθεί εντατικά μαθήματα και summer camps στα μαθηματικά. Μερικοί από τους μαθητές έχουν συμμετάσχει ακόμη και στα θερινά μαθήματα που προσφέρονται στο πλαίσιο του προγράμματος Open University και έχουν αποκτήσει πανεπιστημιακές πιστωτικές μονάδες σε γραμμική άλγεβρα και φυσική. Το έργο έχει υποστηριχθεί από το Υπουργείο Παιδείας και από βιομηχανικούς χορηγούς (Nieminen & Piche, 1995).

Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε το Päivölä boarding school, ένα οικοτροφείο χρηματοδοτούμενο κατά 60% από τη Nokia και κατά 40% από το κράτος. 20 περίπου χαρισματικοί μαθητές στα Μαθηματικά ετησίως, επιλέγονται με εξετάσεις, φοιτούν σε αυτό και μπορούν να αποφοιτήσουν σε δύο χρόνια αντί για τρία. Η Nokia δεν εμπλέκεται στο Α.Π.Σ. Ωστόσο, το Toijala Nokia Research Center χρηματοδοτεί ερευνητικά project για εφαρμογές σε κινητά, παιχνίδια και ρομποτική, με τα οποία ασχολούνται οι μαθητές παράλληλα με τα δικά τους project. Οι μαθητές του εν λόγω σχολείου συμμετέχουν σε διεθνείς διαγωνισμούς Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών και σκακιού. Έπειτα από την ολοκλήρωση των σπουδών στο Πανεπιστήμιο το 10% αυτών θα εργαστεί για τη Nokia (Tirri, & Kuusisto, 2013).

Επιπροσθέτως, από το 2010, χαρισματικοί νέοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο Millenium Youth Camp του LUMA Science Education Centre (οργανισμός για τη συνεργασία σχολείων, Πανεπιστημίων και αγοράς που προωθεί τις Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά και τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές). Σε αυτό επιλέγονται για να

συμμετέχουν περίπου 30 νέοι 16-19 χρονών, από όλο τον κόσμο, με ιδιαίτερες επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες, στους οποίους δίνεται η δυνατότητα, εκτός των άλλων, να συνδεθούν διαδικτυακά με μαθητές με κοινά ενδιαφέροντα.
Τέλος, η εκπαίδευση για το 1/3 των επιτυχόντων στις εξετάσεις σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα στη λήξη του λυκείου συνεχίζεται στο Πανεπιστήμιο. Οι υπόλοιποι νέοι είτε εισέρχονται στην αγορά εργασίας είτε ακολουθούν επαγγελματική εκπαίδευση (Tirri & Kuusisto, 2013).

Επίλογος

Η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση της Φινλανδίας έχει προσελκύσει την παγκόσμια προσοχή από τότε που άρχισε να καταγράφει μεγάλη επιτυχία σε διεθνείς συγκρίσεις μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως το Πρόγραμμα του ΟΟΣΑ για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA). Στις δοκιμασίες του προγράμματος PISA, οι Φινλανδοί μαθητές του 9ου επιπέδου (αντιστοιχία με τη δική μας Γ' γυμνασίου) παρουσίασαν εξαιρετικές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά, τη φυσική και την επίλυση προβλημάτων το 2000, το 2003, το 2006 και το 2009. Ωστόσο, από το 2012 οι επιδόσεις των Φινλανδών μαθητών έχουν αρχίσει να μειώνονται (Kupari et al., 2013) και αυτή η αλλαγή από το έτος 2001 στο έτος 2012 είναι ιδιαίτερα προφανής (Hautamäki et al., 2013).
Ειδικοί υποστηρίζουν ότι ο κύριος λόγος έχει να κάνει με τις αλλαγές σε συμπεριφορές που συνδέονται με μεγαλύτερες αλλαγές στην κοινωνία για τις οποίες τα σχολεία δεν έχουν ακόμη βρει αποτελεσματικές στρατηγικές. Έχει επίσης επισημανθεί ότι ο ρόλος των σχολείων στη ζωή των νέων έχει αλλάξει, καθιστώντας τα μόνο ένα περιβάλλον μεταξύ πολλών για την ανάπτυξη των νέων (Hautamäki et al., 2013). Ωστόσο, είναι πιθανό τα σχολεία να μην τα κατάφεραν να υποστηρίξουν τους μαθητές και ιδιαίτερα τις υψηλές επιδόσεις τους. Όλα τα προηγούμενα θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να βελτιωθούν και πάλι οι σχετικοί δείκτες. Το «φαινόμενο» της Φινλανδίας διαφαίνεται ότι θα κεντρίζει ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών στον τομέα της εκπαίδευσης και για τα επόμενα χρόνια.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Allday, R.A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T.M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education, 36*(4), 298–311. doi: 10.1177/0888406413497485

Arnesen, A-L., Mietola, R., & Lahelma, E. (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education, 11*(1), 97– 110. doi: 10.1080/13603110600601034

Aro, M., Rinne, R., & Kivirauma, J. (2002). Northern youth under the siege of educational policy change: comparing youth's educational opinions in Finland, Sweden, Spain, Portugal, and Australia. *Scandinavian Journal of Educational Research, 46*(3), 305–323. doi: 10.1080/0031383022000005698

Basic Education Act. (628/1998). Retrieved from http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf

Bernelius, V. (2011). Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. [Location based learning results? Effect of differentiation between schools on learning results of basic education pupils in Helsinki]. *Yhteiskuntapolitiikka, 76*(11), 479-493.

Dai, D.Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: in search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly, 57*(3), 151–168. doi: 10.1177/0016986213490020

Finnish Constitution. (1999/731). Retrieved from http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf

FNBE. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [National Core Curriculum for Basic Education 2014]*. Tampere: Suomen yliopistopaino.

FNBE. (2011). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 [Amendments and additions to the national core curriculum for basic education 2010]*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

FNBE. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [National Core Curriculum for Basic Education 2004]*. Tampere: Suomen yliopistopaino

Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects, 38*(1), 77–97. doi: 10.1007/s11125-008-9061-2

Hautamäki, J., Kupiainen, S., Kuusela, J., Rautopuro, J., Scheinin, P., & Välijärvi, J. (2015). Oppimistulosten kehitys [The development of learning outcomes]. In N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen, & T. Karjalainen (Eds.), Tulevaisuuden peruskoulu [*Comprehensive school of the future]* (pp. 34−39). Retrieved from http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liittee t/okm8.pdf?lang=en

Hotulainen, R.H.E., & Schofield, N.J. (2003). Identified pre-school potential giftedness and its relation to academic achievement and self-concept at the end of Finnish comprehensive school. *High Ability Studies, 14*(1), 55−70. doi: 10.1080/13598130304093

Kumpulainen, K., & Lankinen, T. (2012). Striving for educational equity and excellence: Evaluation and assessment in Finnish basic education. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *The miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 69−81). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher.

Kupari, P. et al. (2013). *Pisa 2012 ensituloksia [First results of PISA 2012]*. Retrieved from http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liittee t/okm20.pdf?lang=en

Laine, S. (2016, April). *The public discussion of gifted education*. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association, Washington DC.

MacFarlane, K., & Woolfson, L.M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education, 29*(1), 46–52. doi: 10.1016/j.tate.2012.08.006

Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective.* Radboud: University Nijmegen

Niemi, H. (2012). The social factors contributing to education and schooling in Finland. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education* (pp. 19−38). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher.

Nieminen, K., & Piche, R. (1995). The 1994 Finnish summer math camp and the edutech mathematics and physics enrichment program for gifted high schoolers 1993-1995. In E. Pehkonen (Ed.), NORMA-94 conference: Proceedings of the Nordic conference on mathematics teaching (NORMA - 94) in Lahti 1994 (Research report 141, pp. 143-147). Helsinki, Finland: Department of Teacher Education, University of Helsinki.

Rinne, R. (2000). The globalization of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review, 52*(2), 131–142. doi: 10.1080/713664043

Sahlberg, P. (2015). Developing effective teachers and school leaders: the case of Finland. In L. Darling-Hammond & R. Rotham (Eds.), *Teaching in a flat world: learning from high-performing world* (pp. 30–44). New York, NY: Teachers college press

Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education, 52*, 66–72. doi: 10.1016/j.tate.2015.09.003

Smith, C.M.M. (2006). Principles of inclusion: implications for able learners. In C.M.M. Smith (Ed.), *Including gifted and talented: making inclusion work for more gifted and able learners*. London & New York: Routledge.

Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education, 36*(3), 162– 172. doi: 10.1111/j.1467-8578.2009. 00432.x

Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 1–10. doi: 10.1080/02607476.2014.956545

Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(1), 84−96. doi: 10.1177/0162353212468066

Tirri, K. (1997). How Finland meets the needs of gifted and talented pupils? *High Ability Studies, 8*(2), 213−222. doi: 10.1080/1359813970080206

Trade Union of Education in Finland. (2010). *Code of ethics for Finnish teachers*. Retrieved from http://www.oaj.fi/cs/oaj/ethical+principles+for+the+teaching+professi on