



NATIONELLA CENTRET FÖR
UTBILDNINGSAUTVÄRDERING

LÄGET EFTER NYBÖRJARUNDERVISNINGEN

Kunskaper i modersmål och litteratur
och i matematik i början av årskurs 3



Chris Silverström | Annette Ukkola | Jari Metsämuuronen

LÄGET EFTER NYBÖRJARUNDERVISNINGEN

Kunskaper i modersmål och litteratur
och i matematik i början av årskurs 3

Chris Silverström
Annette Ukkola
Jari Metsämuuronen



Nationella centret för utbildningsutvärdering
Publikationer 2:2023

UTGIVARE Nationella centret för utbildningsutvärdering

OMSLAG OCH TYPOGRAFI Juha Juvonen (orig.) & Ahoy, Jussi Aho (edit)
OMBRYTNING PunaMusta

ISBN 978-952-206-784-5 pdf
ISSN 2342-4184 (online)

TRYCKERI PunaMusta Oy, Helsingfors

© Nationella centret för utbildningsutvärdering

Utgiven av

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn

Läget efter nybörjarundervisningen – Kunskaper i modersmål och litteratur och i matematik i början av årskurs 3

Författare

Chris Silverström, Annette Ukkola & Jari Metsämuuronen

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) utvärderade hösten 2020 kunskaperna i matematik samt modersmål och litteratur bland elever i årskurs tre. Syftet med utvärderingen var att ta fram nationell information om vad eleverna kan efter nybörjarundervisningen, alltså efter årskurs två. Samma elevers kunskaper har också utvärderats i årskurs ett, och kunskaperna kommer att följas upp i årskurs sex och nio.

I den här rapporten ser vi närmare på den nationella kunskapsnivån efter nybörjarundervisningen, olika bakgrundsfaktorer som har samband med kunskaperna och kunskapsutvecklingen under nybörjarundervisningen. Det nationella samplet för utvärderingen bestod av 8 046 elever från 274 skolor. Av dem gick 7 064 i finskspråkiga och 982 i svenskspråkiga skolor. Av eleverna studerade 553 finska eller svenska som andraspråk. Kunskaperna mättes genom en serie uppgifter som eleverna gjorde på dator eller pekplatta på skolans undervisningsspråk.

Elevernas kunskaper var jämna på olika håll i landet. Kunskapsskillnaderna mellan RFV-områdena var små. Det fanns dock skillnader inom områdena. Elevernas kunskaper var lika bra i finsk- och svenskspråkiga skolor. Däremot var kunskapsnivån för elever som studerade finska eller svenska som andraspråk (S2) klart lägre än för andra elever. Antalet S2-elever avspeglades också i regionernas resultat. Effekten var störst i Södra Finlands och Sydvästra Finlands RFV-områden samt i de urbana kommunerna.

Kunskapsskillnaderna mellan individer var stora, men skillnaderna mellan könen var små. Könet förklarade bara en halv procent av det totala resultatet. Flickornas totalresultat var något bättre än pojkarnas, och de var bättre än pojkarna i uppgifter i modersmålet. I matematik låg flickornas och pojkarnas kunskaper på samma nivå.

I början av årskurs tre var skillnaderna mellan skolorna större än vid skolstarten i årskurs ett. Skillnaderna mellan skolorna var dock fortfarande måttliga jämfört med den internationella nivån.

Elevernas kunskaper hade utvecklats jämnt på olika håll i landet både i finsk- och svenskspråkiga skolor. De svenskspråkiga skolorna nådde goda resultat särskilt i matematik, men skillnaderna var inte stora jämfört med de finskspråkiga skolorna. I de svenskspråkiga skolorna var kunskaperna i modersmålet något svagare än i de finskspråkiga skolorna. Elever som studerade finska eller svenska som andraspråk hamnade på efterkälken i utvecklingen. Den individuella variationen i både elevernas kunskaper och deras kunskapsutveckling var trots allt stor i alla elevgrupper.

Flickornas och pojkarnas kunskaper utvecklades i huvudsak lika bra. Elevernas utveckling i matematik var speciellt jämn, men betydande skillnader observerades i hur skrivförmågan utvecklades. I de finskspråkiga skolorna utvecklades flickornas skrivfärdigheter väl. Utvecklingen bland pojkarna i de finskspråkiga skolorna och flickorna i de svenskspråkiga skolorna var ganska bra, men utvecklingen bland pojkarna i de svenskspråkiga skolorna var klart sämre än i de övriga grupperna. Skrivutvecklingen bland flickor som följer S2-lärokursen låg på samma nivå som bland pojkarna i de svenskspråkiga skolorna. Utvecklingen av skrivfärdigheterna var svagast bland pojkar med S2-lärokurs.

Alla elever har oberoende av utgångsnivån utvecklats under de två första skolåren. Färdigheterna har dock utvecklats mest bland de elever som också hade den högsta kunskapsnivån i början av första klassen. Det fanns också stora skillnader mellan skolorna i fråga om hur kunskaperna utvecklades. I vissa skolor utvecklades kunskaperna betydligt bättre än genomsnittet, medan eleverna i andra skolor endast hade gjort små framsteg i utvecklingen. Resultatet har delvis att göra med differentiering i vissa områden, i synnerhet i de största städerna.

Betydelsen av samarbetet mellan hemmen och skolan syntes i resultaten, både genom elevernas och rektorernas svar. Kunskaperna har utvecklats mest bland de elever som upplevde att de vid behov fått hjälp av både lärare och vårdnadshavare. Att sex procent av eleverna upplevde att de inte får tillräckligt med hjälp under skoldagen är värt att notera. Kunskaperna utvecklades i den här elevgruppen klart sämre under nybörjarundervisningen än hos andra elever.

Av elevernas fritidsaktiviteter hade endast läsning ett tydligt samband med kunskaperna. Det framkom ett samband mellan läsning och kunskaper i både modersmål och matematik. Elever som ägnade sig åt läsning varje dag fick ett års försprång i fråga om kunskaperna som helhet jämfört med elever som läste mer sällan än en gång i veckan. Även antalet handledda aktiviteter hade ett samband med både kunskaperna och kunskapsutvecklingen. Bland de elever som inte deltog i någon ledd aktivitet låg kunskaperna klart under medelnivån och de hade inte utvecklats lika bra som hos andra elever. Antalet handledda aktiviteter hade samband med kunskaperna och färdigheterna oberoende av vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund.

Resultaten från utvärderingen visar att jämlikheten och likabehandlingen förverkligas väl nationellt sett. Både kunskaperna och kunskapsutvecklingen ligger på samma nivå på olika håll i Finland. Med tanke på elevernas lika möjligheter är elever som studerar finska eller svenska som andra språk trots allt i en svagare ställning än andra elever. Även S2-elevernas kunskapsutveckling väcker oro, eftersom utvecklingen var klart sämre än för andra elever. Det måste erbjudas mycket stöd för att eleverna ska lära sig skolans undervisningsspråk.

Nyckelord: grundläggande utbildning, klasslärare, kunskaper, lärresultat, läsutveckling, matematik, modersmål och litteratur, nybörjarundervisning, skrivförmåga, svenska och litteratur, svenskspråkig skola, utvärdering, årskurs 3

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

Julkaisun nimi

Tilanne alkuopetuksen jälkeen – Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan osaaminen kolmannen luokan alussa

Tekijät

Chris Silverström, Annette Ukkola & Jari Metsämuuronen

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) arvioi syksyllä 2020 kolmasluokkalaisten osaamista matematiikassa ja äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Arvioinnin tarkoituksena oli tuottaa kansallista tietoa siitä, mitä oppilaat osaavat alkuopetuksen jälkeisessä nivelkohdassa toisen luokan jälkeen. Samojen oppilaiden taitoja arvioitiin myös ensimmäisellä luokalla, ja osaamista seurataan kuudennella ja yhdeksännellä luokalla.

Tässä raportissa kerrotaan oppilaiden kansallisesta osaamistasosta alkuopetuksen jälkeen, osaamiseen yhteydessä olevista taustatekijöistä ja osaamisen kehittymisestä alkuopetuksen aikana. Arviointiin osallistui kansallisessa otoksessa yhteensä 8 046 oppilasta 274 koulusta. Heistä 7 064 oli suomenkielisistä ja 982 ruotsinkielisistä kouluista. Oppilaista 553 opiskeli suomea tai ruotsia toisena kielenä. Oppilaat tekivät osaamista mittaavan tehtäväsarjan tietokoneilla tai tableteilla koulun opetuskielellä.

Oppilaiden osaaminen oli tasaista eri puolilla maata. AVI-alueiden väliset osaamiserot olivat pieniä. Alueiden sisäisessä vaihtelussa oli kuitenkin eroja. Oppilaiden osaaminen oli yhtä hyvää suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa. Sen sijaan suomea tai ruotsia toisena kielenä opiskelevien oppilaiden (S2) osaamistaso oli selvästi matalampi kuin muiden. S2-oppilaiden määrä heijastui myös alueellisiin tuloksiin. Vaikutus oli suurin Etelä-Suomen ja Lounais-Suomen AVI-alueilla ja kaupunkimaisissa kunnissa.

Yksilöiden väliset osaamiserot olivat suuria, mutta sukupuolten väliset erot olivat pieniä. Sukupuoli selitti vain puoli prosenttia kokonaistuloksesta. Tyttöjen kokonaistulos oli hieman parempi kuin poikien, ja he osasivat äidinkieleen liittyvät tehtävät paremmin kuin pojat. Matematiikassa tyttöjen ja poikien taidot olivat samalla tasolla.

Koulujen väliset erot olivat kolmannen luokan alussa suurempia kuin ensimmäisen luokan alussa. Erot olivat kuitenkin edelleen maltillisia verrattuna kansainväliseen tasoon.

Oppilaiden osaaminen oli kehittynyt tasaisesti eri puolilla maata suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa. Ruotsinkieliset koulut pärjäsivät erityisen hyvin matematiikassa, mutta erot eivät olleet suuria suomenkielisiin nähden. Äidinkielessä osaaminen oli ruotsinkielisissä kouluissa hieman heikompaa kuin suomenkielisissä. Suomea tai ruotsia toisena kielenä opiskelevat oppilaat olivat jääneet kehityksessä muista jälkeen. Oppilaiden osaamisessa ja kehityksessä oli kuitenkin paljon yksilöllistä vaihtelua kaikissa oppilasryhmissä.

Tyttöjen ja poikien taidot olivat kehittyneet pääosin yhtä hyvin. Matematiikassa kehitys oli erityisen tasaista, mutta kirjoitustaidon kehittymisessä havaittiin merkittäviä eroja. Suomenkielisissä kouluissa tytöt kehittivät kirjoittamisessa hyvin. Suomenkielisten koulujen poikien ja ruotsinkielisten koulujen tyttöjen kehitys oli melko hyvää, mutta ruotsinkielisten koulujen poikien kehitys oli selvästi muita heikompaa. S2-oppimäärää opiskelevat tytöt ylsivät kehityksessään ruotsinkielisten koulujen poikien tasolle. Tätäkin heikompaa kehitys oli S2-oppimäärän pojilla.

Kaikki oppilaat olivat kehittyneet kahden vuoden aikana riippumatta heidän lähtötasostaan. Osaaminen oli kuitenkin kehittynyt eniten niillä oppilailla, joiden osaamistaso oli ensimmäisen luokan alussa korkein. Koulujen välillä oli suuria eroja osaamisen kehittymisessä. Joissakin kouluissa osaaminen oli kehittynyt huomattavasti keskiarvoa paremmin, kun taas toisissa kouluissa kehitystä tapahtui vain vähän. Tulos liittyy osittain alueelliseen eriytymiseen erityisesti suurimissa kaupungeissa.

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys näkyi tuloksissa sekä oppilaiden että rehtoreiden vastausten kautta. Osaaminen oli kehittynyt eniten niillä oppilailla, jotka kokivat saavansa tarvittaessa apua sekä opettajiltaan että huoltajiltaan. Huomion herättää myös se, että kuusi prosenttia oppilaista koki, ettei saa koulupäivän aikana riittävästi apua. Tämän oppilasryhmän osaaminen oli kehittynyt alkuopetuksen aikana selvästi heikommin kuin muilla oppilailla.

Oppilaan harrastuksista vain lukemisharrastus oli selvästi yhteydessä osaamiseen. Lukemisharrastus oli yhteydessä sekä äidinkielen että matematiikan taitoihin. Päivittäin lukemista harrastavat oppilaat saivat kokonaisosaamiseen yli vuoden etumatkan verrattuna niihin, jotka lukivat harvemmin kuin kerran viikossa. Myös ohjattujen harrastusten määrä oli yhteydessä osaamiseen sekä osaamisen kehittymiseen. Niillä oppilailla, joilla ei ollut yhtään ohjattua harrastusta, osaaminen oli selvästi alle keskitason eikä se ollut kehittynyt yhtä hyvin kuin muilla. Ohjattu harrastusten määrä oli yhteydessä osaamiseen huoltajien koulutustaustasta riippumatta.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tila on tämän arvioinnin tulosten perusteella kansallisesti hyvä. Sekä osaamistaso että kehitys olivat samaa tasoa eri puolilla Suomea. Yhdenvertaisten mahdollisuuksien kannalta suomea tai ruotsia toisena kielenä opiskelevat oppilaat ovat kuitenkin heikommassa asemassa kuin muut oppilaat. Huolta herättää myös S2-oppilaiden osaamisen kehittyminen, joka oli selvästi heikompaa kuin muilla. Koulun opetuskielen oppimiseen on tarjottava paljon tukea.

Asiasanat: alkuopetus, arviointi, kirjoitustaito, kolmas luokka, luokanopettaja, lukeminen, matematiikka, oppimistulokset, osaaminen, perusopetus, ruotsi ja kirjallisuus, ruotsinkielinen koulu, äidinkieli ja kirjallisuus

Publisher

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Title of publication

After the second grade – Competence in mother tongue and literature and mathematics at the start of third grade

Authors

Chris Silverström, Annette Ukkola & Jari Metsämuuronen

In Autumn 2020, FINEEC assessed the competence of third graders in mathematics and mother tongue and literature. The purpose of the assessment was to produce national data on pupils' skill levels after the second grade. The same pupils' skills were also assessed in first grade, and their competence will be assessed again in sixth and ninth grades.

This report describes the national level of pupils' competence after grades 1 and 2, the background factors linked to this competence and the development of competence during grades 1 and 2. The nationwide sample of the assessment consisted of a total of 8,046 pupils from 274 schools. Of these pupils, 7,064 were Finnish-speaking and 982 were Swedish-speaking. 553 of the pupils were studying Finnish or Swedish as a second language. The participating pupils completed a series of exercises intended to measure their competence using computers or tablets.

The participating pupils' competence was consistent across different parts of the country. Differences in competence between the areas of Regional State Administrative Agencies were small. The pupils' skills were equally good in Finnish-speaking and Swedish-speaking schools. In contrast, the competence levels of pupils studying Finnish or Swedish as a second language (L2) were notably lower than the rest. The numbers of pupils studying L2 were also reflected in regional results. The effect was most pronounced in Southern Finland and Southwestern Finland and in urban municipalities.

Differences in competence were high between individuals, but low between the sexes, with sex only accounting for half a per cent of the total score. Girls scored slightly higher than boys overall and were better at the mother tongue exercises than boys. In mathematics, girls and boys demonstrated equal levels of skill.

At the beginning of year 3, the differences between the schools were greater than at the start of school in year 1. However, differences between schools remained moderate compared to the international level.

Pupils' competence had developed consistently across different parts of the country and in Finnish-speaking and Swedish-speaking schools. Swedish-speaking schools did particularly well in mathematics, but the differences between them and Finnish-speaking schools were not big. Competence in mother tongue was slightly lower in Swedish-speaking schools than in Finnish-speaking schools. Pupils studying Finnish or Swedish as a second language (L2) had fallen behind the others in their development. However, there was a great deal of individual variation in pupils' competence and development in all groups of pupils.

The skills of girls and boys had mainly developed equally well. The development was particularly consistent in mathematics, but significant differences were observed in the development of writing skills. The writing skills of girls in Finnish-speaking schools developed well. The writing skills of boys in Finnish-speaking schools and those of girls in Swedish-speaking schools developed fairly well, but their development among boys in Swedish-speaking schools was notably weaker. Girls studying the L2 syllabus reached the level of boys of Swedish-speaking schools in their development. Development was the weakest among boys studying the L2 syllabus.

Regardless of their starting level, all pupils had developed over the two years. However, competence had developed most among pupils whose level of competence was the highest at the beginning of grade 1. There were great differences between schools in the development of competence. In some schools, competence had developed considerably better than average, while there had been only little development in other schools. Especially in the largest cities, the result is partly related to regional differentiation.

The importance of cooperation between home and school was reflected in the results through the responses given both by pupils and by principals. Competence had developed most among those pupils who felt they received help both from their teachers and from their guardians if they needed it. It is also noteworthy that six per cent of the pupils felt they did not receive enough help during the school day. The development of competence in this group of pupils had been notably weaker than the development of competence of other pupils.

Reading as a pastime was the only hobby clearly linked with the pupil's competence. Reading as a pastime was linked with skills in both mother tongue and mathematics. Pupils who read on a daily basis gained a head start of more than a year in their overall competence when compared to those reading less than once a week. The number of instructor-led hobbies was also linked with competence and its development. The competence of pupils who did not participate in any instructor-led hobbies was significantly below the average level and had not developed as well as the competence of others. The number of instructor-led hobbies was linked with competence regardless of the educational background of the guardians.

Based on the results of this evaluation, the state of equality and equity is nationally good. Both the level of competence and the development were similar across Finland. From the point of view of equal opportunities, pupils studying Finnish or Swedish as a second language were in a weaker position than other pupils. The development of their competence is also a cause for concern as it was significantly weaker than that of others. A great deal of support needs to be provided for learning the language of instruction in the school.

Key words: assessment, basic education, class teacher, early primary education, evaluation, learning outcomes, literacy, mathematics, mother tongue and literature, reading skills, skills, Swedish language, Swedish-speaking school, Swedish and literature, third grade, writing skills

Sammandrag.....	3
Tiivistelmä	5
Summary	7
1 Inledning.....	13
1.1 Utgångspunkter för utvärderingen.....	15
1.2 Utvärderingens referensram.....	15
1.3 Tidigare nationella utvärderingar.....	18
2 Utvärderingsprocessen	23
2.1 Utvärderingsfrågorna	24
2.2 Planering och genomförande av utvärderingen.....	25
2.3 Den digitala plattformen.....	25
2.4 Uppgifterna i utvärderingen.....	26
2.5 Uppgiftstyper och poängsättning.....	27
2.6 Förhandstestningen.....	27
2.7 Deltagande elever.....	28
2.8 Deltagande elever från svenska skolor	29
2.9 Deltagande lärare, rektorer och vårdnadshavare	30
2.10 Korrigering av materialet	30
2.11 Terminologin.....	31
3 Kunskaperna efter nybörjarundervisningen	35
3.1 Totalresultatet.....	37
3.2 Elevernas kunskaper i modersmål och litteratur	40
3.3 Elevernas kunskaper i matematik.....	49
3.4 Elever med beslut om stöd.....	57
3.5 Skillnader mellan skolor.....	58
3.6 Skolvisa resultat i modersmål och matematik	60
3.7 Elevernas uppfattning om skolgången och de egna kunskaperna	62

4	Bakgrundsinformation om skolorna och eleverna.....	65
4.1	Information från rektorerna	67
4.2	Information från klasslärarna.....	69
4.3	Information från vårdnadshavarna	81
4.4	Bakgrundsfaktorerers samband med tredjeklassarnas kunskaper	89
5	Kunskapsutvecklingen under nybörjarundervisningen.....	101
5.1	Kunskapsutvecklingen i fråga om totalresultaten	103
5.2	Kunskapsutvecklingen i modersmål och litteratur	105
5.3	Kunskapsutvecklingen i matematik.....	110
5.4	Kunskapsutvecklingen i förhållande till föräldrarnas utbildningsbakgrund.....	115
5.5	Tendenser i kunskapsutvecklingen i det nationella materialet	115
5.6	Kunskapsutvecklingen på skolenivå.....	118
5.7	Kunskapsutvecklingen i de svenskspråkiga skolorna	120
6	Resultatens relevans och tillförlitlighet	123
6.1	Elevernas respons.....	124
6.2	Lärarnas respons	125
6.3	Validitet och reliabilitet.....	126
6.4	Reflektioner kring coronapandemin	127
6.5	Reflektioner kring resultatens tillförlitlighet	128
7	Slutsatser och rekommendationer.....	131
7.1	Sammanfattning av resultaten	132
7.2	Tankar om elevernas kunskaper i början av årskurs 3.....	134
7.3	Reflektioner kring bakgrundsfaktorer med betydelse	135
7.4	Tankar om kunskapsutvecklingen under de två första skolåren.....	136
7.5	Resultaten ur ett jämlikhetsperspektiv	138
7.6	Utvecklingsrekommendationer.....	138
	Referenslitteratur	143

Inledning

1

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) genomförde hösten 2020 en utvärdering av lärresultaten i början av årskurs 3. Syftet med utvärderingen var att ta fram information om elevernas kunskaper efter nybörjarundervisningen. Därför genomfördes utvärderingen alldeles i början av årskurs 3. Utvärderingen var samtidigt en del av en longitudinell utvärdering av lärresultaten i den grundläggande utbildningen.

Den longitudinella utvärderingen startade hösten 2018 med en utvärdering i början av årskurs 1. Deltagarna hade då nyligen börjat sin skolgång. Genom den så kallade inledande mätningen fick NCU en nationell bild av elevernas kunskaper och variationen i kunskaperna vid skolstarten (Silverström m.fl. 2020; Ukkola m.fl. 2019; Ukkola m.fl. 2020).

Syftet med den longitudinella utvärderingen är att utvärdera hur elevernas kunskaper utvecklas och vilka faktorer som inverkar på kunskapsutvecklingen i två viktiga läroämnen i grundskolan, modersmål och litteratur samt matematik. Målgruppen för utvärderingen är de elever i de utvalda skolorna som började i grundskolan hösten 2018. Majoriteten av dem började i årskurs 3 hösten 2020. Samma elevers kunskaper kommer senare att utvärderas i årskurs 6 och i årskurs 9. Avsikten är att utvärderingen ska ge information om hur läroplansgrundernas mål uppnås och om hur elevernas kunskaper utvecklas under hela grundskoletiden.

I den här svenskspråkiga rapporten behandlas resultaten för de elever i de svenskspråkiga skolorna som ingick i det nationella samplet. Fokus ligger på två huvudsakliga tyngdpunkter: elevernas kunskaper i modersmål och matematik i början av årskurs 3 och elevernas kunskapsutveckling fram till årskurs 3. Rapporten ska ses som en uppföljare till publikationen *Läget vid skolstarten*, som gavs ut efter den inledande mätningen (Silverström m.fl. 2020). Liksom den tidigare publikationen behandlar den här rapporten kunskaperna i de svenska skolorna, men nu ingår också kunskapsutvecklingen under årskurserna 1–2. Jämförelser görs i förhållande till de finskspråkiga skolors genomsnittliga resultat. Resultat som främst gäller finskspråkiga skolor behandlas inte närmare i den svenska publikationen, utan läsaren hänvisas till motsvarande finskspråkiga rapport.

Rapporten bygger på elevsvar och på bakgrundsinformation som har samlats in hösten 2020. Både lärarna och rektorerna har besvarat enkäter som ger information om skolorna och undervisningen. Även vårdnadshavarenkäten ger en bild av elevernas skolgång, kompisförhållanden och intresse för skolgången i början av årskurs 3.

På finska finns två rapporter som bygger på material från utvärderingen i början av årskurs 3. I den första rapporten som kom ut hösten 2021 gavs en nationell bild av elevernas kunskaper. I rapporten *Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen kolmannen luokan alussa* behandlas också den information som rektors-, lärar- och vårdnadshavarenkäterna gav. Den rapport som publiceras i början av år 2023, *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana*, behandlar elevernas kunskapsutveckling under nybörjarundervisningen. I den ingår också en analys av samband mellan bakgrundsvariabler och modersmåls- och matematikkunskaper. NCU kommer längre fram att publicera iakttagelser som gäller elevernas skrivförmåga efter nybörjarundervisningen både för de svenska och finska skolornas del.

1.1 Utgångspunkter för utvärderingen

Det finns flera orsaker till att nationella utvärderingar genomförs i våra skolor. Syftet med enskilda utvärderingar av lärresultat i vissa ämnen är givetvis att ta fram information om hur väl läroplansgrundernas mål nås. En utvärdering kan ta fasta på hur målen nås i ett visst ämne, i en viss lärokurs eller till och med i ett visst innehållsområde i ett ämne. Utvärderingarna ger också oss en uppfattning om kvaliteten och jämlikheten i utbildningen. Den information som utvärderingarna ger kan utnyttjas för att utveckla utbildningen både på lokalt och nationellt plan.

Syftet med den här specifika utvärderingen är att ge en nationell helhetsbild av de kunskaper som elever hunnit inhämta då de börjar i årskurs 3. För att nå det här målet konstruerades många uppgifter av olika svårighetsgrad för tredjeklassarna. En del av uppgifterna hade redan konstruerats tidigare i och med att de har ingått i den inledande mätningen i början av årskurs 1. Andra hade ingått i den utvärdering av inlärningsresultat i årskurs 3 som genomfördes år 2005. Genom att använda också dessa uppgifter var det möjligt att både få fram information om kunskapsutvecklingen under nybörjarundervisningen och att jämföra treornas svar med tidigare information. Deltagarnas kunskapsutveckling utvärderas nästa gång i övergångsskedet mellan årskurs 6 och 7 år 2024.

1.2 Utvärderingens referensram

Referensramen för utvärderingen är läroplansgrunderna (LP 2014), som togs i bruk i årskurserna 1–6 år 2016. I läroplansgrunderna beskrivs läroämnets uppdrag, mål och det centrala innehållet. Målen och innehållsområdena har delats in i tre grupper enligt etapperna i grundskolan: årskurserna 1–2, årskurserna 3–6 och årskurserna 7–9. Utvärderingen i årskurs 3 gäller alltså det första övergångsskedet. Eftersom det är fråga om en utvärdering av longitudinell karaktär

har NCU vid planeringen beaktat målen och innehållen för årskurserna 1–6. Då utvärderingen planerades användes också referensramarna för matematik och modersmål som var under arbete vid NCU.

De centrala innehållsområdena i ämnena

Utvärderingen gäller fyra lärokurser i ämnet modersmål och litteratur: svenska och litteratur, svenska som andraspråk och litteratur (SV2), finska och litteratur samt finska som andraspråk och litteratur (S2).

Målen för modersmål och litteratur är i läroplansgrunderna indelade i samma fyra innehållsområden i alla årskurser. För svenska och finska som andraspråk ingår ett femte innehållsområde. Innehållsområdena för ämnet modersmål och litteratur presenteras enligt lärokurs i tabell 1. De innehållsområden som utvärderingen omfattar är markerade med blått. Områdena i utvärderingen är desamma som i den inledande mätningen i årskurs 1. Den här utvärderingen gäller alltså inte områdena *Att kommunicera* och *Att använda språket som stöd för allt lärande*.

TABELL 1. Innehållsområden i modersmål och litteratur

Svenska/Finska och litteratur	Svenska/Finska som andraspråk och litteratur
Att kommunicera	Att kommunicera
Att tolka texter	Att tolka texter
Att producera texter	Att producera texter
Att förstå språk, litteratur och kultur	Att förstå språk, litteratur och kultur
	Att använda språket som stöd för allt lärande

I lärokurserna som hör till ämnet modersmål och litteratur ingår sammanlagt 14 mål i nybörjarundervisningen. Varje mål hör till ett visst innehållsområde. Varje mål har också anknytning till någon eller några av de mångsidiga kompetenserna.

Innehållsområdena i matematik följer i olika årskurser en något varierande indelning i läroplansgrunderna. Antalet innehållsområden växer ju äldre eleverna blir. Innehållsområdena presenteras i tabell 2. De innehållsområden som utvärderingen omfattar är markerade med blått. I årskurs 3 tillkommer ett helt nytt innehållsområde, *Algebra*. Området *Informationsbehandling och statistik* breddas och heter från och med årskurs 3 *Informationsbehandling, statistik och sannolikhet*.

TABELL 2. Innehållsområden i matematik

Årskurserna 1–2	Årskurserna 3–6	Årskurserna 7–9
Matematiskt tänkande	Matematiskt tänkande	Matematiskt tänkande och matematiska metoder
Tal och räkneoperationer	Tal och räkneoperationer	Tal och räkneoperationer
Geometri och mätning	Geometri och mätning	Geometri
Informationsbehandling och statistik	Informationsbehandling, statistik och sannolikhet	Informationsbehandling, statistik och sannolikhet
	Algebra	Algebra
		Funktioner

I årskurserna 1–2 finns det 12 mål för matematik. De är indelade i tre områden: *Betydelse, värderingar och attityder*, *Arbetsfärdigheter* och *Begreppsliga och ämnesspecifika mål*. De två första målområdena har anknytning till alla innehållsområden. Det tredje målområdet har ett mål som är knutet till alla målområden. De övriga sju hör vart och ett till ett visst innehållsområde.

Det är viktigt att notera att varje mål för matematik också har anknytning till någon eller några mångsidiga kompetenser. Samma sak gäller målen i alla ämnen, till exempel målen i modersmål och litteratur, såsom nämnts tidigare.

De nationella utvärderingarna av lärresultat producerar information om elevernas kunskaper i olika skeden av den grundläggande utbildningen. Syftet är att utvärdera och följa upp hur eleverna når målen i läroplansgrunderna. I läroplansgrunderna från år 2014 är dessa mål skrivna som mål för undervisningen. Eftersom utvärderingarnas syfte är att mäta vad eleverna kan, måste det med tanke på utvärderingar av lärresultat göras en tolkning av målen för undervisning så att de utgår från elevens synvinkel. I svenska och litteratur finns till exempel målet M5, *sporra och handleda eleven vid läsinläringen och ge eleven möjlighet till övning i att använda strategier för läsförståelse samt uppmuntra eleven att iakttä sin egen läsförståelse*. Det här målet vändes inför utvärderingen så att det utgick från elevperspektivet. I utvärderingskontexten talar vi alltså om *att kunna läsa och förstå olika slags texter*. Dessa färdigheter delades ytterligare in i mindre komponenter, till exempel bokstavs- och ljudkännedom eller läsning av korta ord. NCU utvärderade därefter kunskaperna med hjälp av uppgifter på olika nivå.

Föremål för bedömning och respons

Utvärderingen i årskurs 3 avviker från många andra utvärderingar av lärresultat därför att det inte har gjorts upp kriterier för goda kunskaper för det här övergångsskedet. Däremot innehåller läroplansgrunderna centrala föremål för bedömningen och responsen med tanke på lärprocessen.

I modersmål och litteratur är de centrala föremålen för bedömningen och responsen:

- framsteg i förmågan att uttrycka sig och kommunicera samt att utveckla ordförrådet
- framsteg i läsfärdigheten, textförståelsen och läsintresset
- framsteg i förmågan att producera texter, speciellt att skriva för hand och använda tangentbord
- framsteg i förmågan att förstå språk och kultur, speciellt då det gäller att reflektera över vardagsspråket och ords betydelser.

I matematik är de centrala föremålen för bedömningen och responsen:

- framsteg i förståelsen av talbegreppet och talföljder
- framsteg i förståelsen av tiosystemet
- framsteg i hur obehindrat eleven räknar
- framsteg i förmågan att klassificera kroppar och figurer
- framsteg i förmågan att använda matematik vid problemlösning

I utvärderingen kartlades i första hand i vilken mån eleverna har nått sådana kunskaper som nybörjarundervisningen borde ge. Men på grund av att det var fråga om en utvärdering av longitudinell karaktär ingick också svårare uppgifter. De kartlade om det fanns elever som redan hade nått senare mål.

1.3 Tidigare nationella utvärderingar

Vid Utbildningsstyrelsen infördes systemet med utvärderingar av inlärningsresultat i och med att den allra första nationella utvärderingen i matematik genomfördes i skolorna år 1998. Utvärderingsverksamheten överfördes från Utbildningsstyrelsen till Nationella centret för utbildningsutvärdering år 2014. Lärresultaten utvärderas i första hand i årskurs 9 och dessutom då och då vid olika övergångar, till exempel i början av årskurs 3 och i slutet av årskurs 6 eller i början av årskurs 7. Lärresultaten utvärderas regelbundet i modersmål och litteratur samt matematik. De övriga ämnena utvärderas mer sällan, högst en gång under den period då en viss läroplan är i kraft.

Av tabell 3 framgår de utvärderingar som Utbildningsstyrelsen och NCU har genomfört i modersmål och litteratur. Utvärderingar i modersmålet (*suomen kieli ja kirjallisuus, svenska och litteratur*) har gjorts i båda nationalspråken sedan år 1999. Modersmålet har oftast utvärderats i årskurs 9. Men några utvärderingar har också genomförts i övergångsskedena, alltså i årskurs 3, 6 eller 7. Vid Utbildningsstyrelsen har dessutom tre longitudinella utvärderingar i modersmål och litteratur genomförts: två av dem gällde elevernas kunskapsutveckling från årskurs 6 till årskurs 9 (åren

2002–2005 och 2007–2010). Den tredje longitudinella utvärderingen gällde hur de elever som deltog i modersmålsutvärderingen 2014 klarade studentprovet i modersmål år 2017. Dessutom har kunskaperna bland elever i lärokursen finska som andraspråk utvärderats i årskurs 9 år 2015. I den här pågående longitudinella utvärderingen har kunskaperna bland elever som läser svenska och finska som andraspråk utvärderats i början av årskurs 1 år 2018.

TABELL 3. Utvärderingar av lärrresultat i modersmål och litteratur¹

åk 1											2018		
åk 3						2005							2020
åk 6		2000											
åk 7				2002			2007						
åk 9	1999		2001		2003	2005		2010	2014	2015 (S2)		2019	

Tabell 4 visar Utbildningsstyrelsens och NCU:s nationella utvärderingar av lärrresultat i matematik enligt tidpunkt och årskurs. Matematik har sedan 1998 främst utvärderats i slutet av årskurs 9. Några utvärderingar har genomförts i övergångsskedena i årskurs 3 och 6. Redan tidigare har också en tidigare longitudinell utvärdering i matematik genomförts. Elevernas kunskaper följdes upp under åren 2005–2012 (Metsämuuronen 2010; 2013; 2017). Utvärderingen startade i årskurs 3 och fortsatte till årskurs 9. En uppföljning av samma elevers kunskaper gjordes också på andra stadiet. Den enda utvärderingen som hittills har gällt årskurs 1 är den inledande mätningen år 2018. Den utgör alltså första delen av den longitudinella utvärdering som nu pågår.

TABELL 4. Utvärderingar av lärrresultat i matematik

åk 1										2018		
åk 3					2005						2020	
åk 6		2000				2008						
åk 9	1998		2002	2004			2011	2012	2015			2021
andra stadiet									2015			

De största kunskapsskillnaderna mellan flickor och pojkar har uppmätts i modersmålet i årskurs 9. Skillnaderna är liknande både i finsk- och svenskspråkiga skolor (Harjunen & Rautopuro 2015; Hellgren & Marjanen 2020; Kauppinen & Marjanen 2020). Däremot har skillnaderna mellan regioner och språkgrupper vanligen varit rätt små i utvärderingarna av lärrresultat i matematik och modersmålet finska och svenska (se t.ex. Julin & Rautopuro 2016; Metsämuuronen & Nousiainen 2021; Kauppinen & Marjanen 2020; Hellgren & Marjanen 2020). Samma sak gäller andra läroämnen, bland annat engelska (t.ex. Härmälä & Marjanen 2022). Ett undantag är ämnet finska i de svenskspråkiga skolorna (se Åkerlund & Marjanen 2022a-b).

¹ Modersmålen svenska och finska har varje gång utvärderats parallellt.

Genom de matematikutvärderingar som tidigare nämnts har mycket trendinformation producerats om kunskaperna i matematik. En jämförelse mellan materialen visar att kunskapsskillnaderna mellan eleverna verkar ha ökat en del i matematik (Julin & Rautopuro 2016; Metsämuuronen 2017, Metsämuuronen & Nousiainen 2021). För modersmålets del har variationen också ökat under 2000-talet både i svensk- och finskspråkiga skolor. (Väätäinen 2019, 32)

I utvärderingarna av lärresultat har NCU ofta gjort iakttagelser om att attityderna är könsbundna. Skillnaden mellan flickors och pojkars attityder är tydligast i modersmål och litteratur, och speciellt i fråga om läs- och skrivfärdigheter. Skillnaden mellan flickors och pojkars inställning till läsning hör till de största skillnaderna i OECD-länderna (t.ex. Hellgren & Marjanen 2020; Harjunen & Rautopuro 2015; Kauppinen & Marjanen 2020; Leino & Nissinen 2018; Vettenranta m.fl. 2016).

Tidigare rapporter som gäller årskurs 3

Den longitudinella utvärderingen som startade år 2018 är den första nationella utvärderingen som följer upp eleverna färdigheter från de första veckorna i årskurs 1 till slutet av årskurs 9. En sådan uppföljning har aldrig tidigare gjorts i modersmålet. I matematik har det – som tidigare nämnts – gjorts en nationell uppföljning från årskurs 3 upp till andra stadiet (se Metsämuuronen 2013, 2017).

Den information som nu samlas in i årskurs 3 kan jämföras med resultaten i en nationell longitudinell utvärdering som genomförts tidigare. År 2005 utvärderades färdigheterna i modersmål och litteratur (svenska och finska) samt i matematik i början av årskurs 3. (Huisman 2006; Huisman & Silverström 2006.)

I den föregående utvärderingen i årskurs 3 låg färdigheterna i huvudsak på en nöjaktig nivå. De regionala skillnaderna var små både i modersmål och matematik. Däremot var skillnaderna mellan skolorna stora i båda ämnena. I uppgifterna i modersmålet (svenska och finska) hade flickorna bättre resultat på alla delområden. De största skillnaderna mellan könen fanns i skrivfärdigheterna. Flickorna förhöll sig positiva till att studera ämnet. Pojkarnas inställning var mer negativ.

I matematikkunskaperna fanns stora skillnader mellan eleverna. De största skillnaderna upptäcktes i delområdet algebra. Pojkarnas kunskaper i matematik var i genomsnitt något bättre än flickornas. År 2005 var matematikresultatet i de svenskspråkiga skolorna sex procentenheter lägre än i de finskspråkiga skolorna. (Huisman 2006; Huisman & Silverström 2006.)

Närmare en tredjedel av lärarna ansåg att läroplansgrunderna både i modersmål och matematik är för krävande. (Huisman 2006). Den här utvärderingen byggde på läroplansgrunderna från år 2004. Den innehöll kunskapsbeskrivningar som var samlade i profiler för goda kunskaper efter årskurs 2. Tanken var att lärarna skulle använda dem i sitt arbete.

I utvärderingen i årskurs 3 år 2005 var nästan alla deltagande lärare i finskspråkiga skolor behöriga klasslärare. I de svenskspråkiga skolorna var tre lärare av fyra behöriga klasslärare. (Huisman 2006; Huisman & Silverström 2006.)

Utvärderings- processen

2

Utvärderingen i årskurs 3 bygger i huvudsak på vedertagna förfaranden som har utvecklats för utvärderingarna av lärresultat (Metsämuuronen 2009). I och med att utvärderingen är en del av den longitudinella utvärderingen, startade en del förberedelser vid NCU redan i slutet av år 2016, då projektplanen skrevs. Med tanke på utvärderingen i början av årskurs 1 tillsattes en sakkunniggrupp år 2017 (se avsnitt 2.2). Den bestod av experter på ämnesområdena och uppgiftskonstruktörer. I stort sett samma grupp har också jobbat med utvärderingen i årskurs 3.

Sakkunniggruppen utarbetade ett stort antal uppgiftsförslag. Uppgifter valdes ut och finslipades inför förhandstestningen. Förhandstestningen genomfördes hösten 2019. Efter förhandstestningen sammanställdes den slutliga uppgiftsserien. Samtidigt konstruerades enkäterna till rektorer, lärare, och elevernas vårdnadshavare. Den egentliga utvärderingen genomfördes i skolorna hösten 2020.

2.1 Utvärderingsfrågorna

I den här rapporten besvaras följande utvärderingsfrågor:

1. Vilka kunskaper och färdigheter har eleverna i modersmål och litteratur och i matematik i början av årskurs 3?
2. Finns det skillnader i elevernas kunskaper mellan kön, språkgrupper, kommuner eller regionförvaltningsområden (RFV-områden)?
3. Hurdana är de skolor och skolmiljöer där eleverna börjar i årskurs 3?
4. Vilken är elevernas kunskapsutveckling under nybörjarundervisningen?
5. Vilka bakgrundsvariabler har samband med elevernas kunskaper i årskurs 3 i årskurserna 1–2?

Resultaten ger också information för NCU:s tyngdpunktsområden, som har slagits fast i NCU:s strategi. Av tyngdpunkterna i strategin är främst följande aktuella i den här utvärderingen: Utveckling av lärande och kompetens samt Främjande av likvärdighet.

2.2 Planering och genomförande av utvärderingen

För den första utvärderingen i början av årskurs 1 utnämnde NCU en extern sakkunniggrupp, som i nästan samma sammansättning fortsatte jobba med utvärderingen i årskurs 3. I sakkunniggruppen ingick följande personer: Annette Ukkola, ordförande, projektchef vid NCU, Pirjo Aunio, professor (specialpedagogik), Helsingfors universitet, Caroline Doktor, universitetslärare, Åbo Akademi (modersmålet svenska, endast årskurs 1), Jorma Joutsenlahti, universitetslärare (matematikens didaktik), Tammerfors universitet och Pirjo Kulju, universitetslärare (modersmålets och litteraturens didaktik, finska), Tammerfors universitet.

Redan år 2017 utarbetade en grupp finsk- och svenskspråkiga klasslärare uppgiftsförslag med tanke på den första utvärderingen i början av årskurs 1. Många uppgiftskonstruktörer fortsatte också jobba med uppgiftsförslag för årskurs 3. Två lärare hade särskilt i uppdrag att utveckla de svenska uppgifterna. Lärarna som utvecklade uppgiftsförslagen var Susanna Aartolahti-Tikkanen, Nina Hirvelä, Teresia Kajanti (sv.), Kalle Manninen, Caroline Marjamäki (sv.), Juho Norrena, Kati Solastie, Anna-Elina Taskinen och Virva Törmälä.

Internt inom NCU har följande tjänstemän deltagit: projektledaren Annette Ukkola, metodexperterna Jukka Marjanen och Jari Metsämuuronen, utvärderingsexperterna Mika Puukko, Anne Kivistö, Saara Nousiainen och Pia Koskinen samt som svenskspråkiga experter Carola Åkerlund och Chris Silverström.

Företaget NordicEdu har ansvaret för det digitala utvärderingssystemet. Inspelningarna av uppgifter har gjorts av specialplanerare Ari Maijanen, Centrum för tillämpad språkvetenskap, Jyväskylä universitet.

2.3 Den digitala plattformen

Under utvärderingen i skolorna gjorde eleverna uppgifterna på NCU:s digitala utvärderingsplattform. De loggade in med hjälp av individuella bildsymboler, precis som vid den inledande mätningen i årskurs 1. Bildkoderna var i kraft under fem på varandra följande dagar, vilket gav eleverna tid att fortsätta jobba med sina uppgifter under veckans gång.

I samband med utvärderingen i årskurs 1 var alla uppgifter försedda med inspelade instruktioner, eftersom eleverna inte förväntades kunna läsa. I årskurs 3 hade en del uppgifter inspelade anvisningar, men ofta gavs anvisningar i textform. NCU önskade att alla elever hade hörlurar då de gjorde uppgifterna, för att de skulle kunna koncentrera sig på att gå framåt i egen takt.

I utvärderingen i årskurs 1 användes flervalsuppgifter av två olika typer. Då rekommenderades att surfplattor användes, eftersom de är lätta att använda rent motoriskt för nybörjarelever som kanske ännu inte kan använda dator. Vid planeringen utvecklades därför den s.k. "lilla sidan" av

systemet. Där gick eleverna framåt bland uppgifterna som på en utstakad stig och de kunde inte gå tillbaka till någon uppgift.

Efter nybörjarundervisningen har eleverna redan erfarenhet av att använda tangentbord och datorutrustning. I årskurs 3 mättes elevernas färdigheter därför mer mångsidigt. I årskurs 3 användes den s.k. ”stora sidan” av utvärderingssystemet. Den här delen hade tidigare använts i utvärderingar i årskurs 6 och 9. Det här beslutet innebar också att s.k. ankaruppgifter kunde användas. Med ankaruppgifter avses tidigare uppgifter som används på nytt i en annan utvärdering. I årskurs 3 användes ankaruppgifter från tre olika håll: utvärderingen i årskurs 1, utvärderingen i årskurs 3 år 2005 och tidigare utvärderingar i årskurs 6 och 9. De två olika uppgiftstyperna som användes i årskurs 1 år 2018 skulle inte ha möjliggjort användningen av alla de här ankaruppgifterna.

Utvärderingen i årskurs 3 var uppbyggd kring en stor kartbild med sifferlådor (1–6). Då eleverna klickade på en låda kunde de se de uppgifter som fanns i lådan. Eleverna kunde själva välja i vilken ordning de gjorde uppgifterna. Det gick också att hoppa över uppgifter, som till exempel var alltför svåra.

2.4 Uppgifterna i utvärderingen

Uppgifterna för utvärderingen konstruerades utgående från grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (UBS 2016). Tanken var att uppgifterna skulle kartlägga elevernas kunskapsnivå i matematik och i fyra lärokurser i modersmål och litteratur så att målen och innehållsområdena i ämnena och lärokurserna beaktades. Det huvudsakliga syftet var att kartlägga var eleverna kunskapsmässigt befann sig i början av årskurs 3 i förhållande till läroplansgrunderna. Ett annat syfte var att mäta hur mycket kunskaperna hade utvecklats under nybörjarundervisningen. Det tredje syftet gällde en jämförelse med kunskaperna i årskurs 3 år 2005.

För utvärderingen utarbetades uppgifter som mätte elevernas läs-, skriv- och räkneförmåga. Eftersom tanken var att mäta hur långt elevernas kunskaper har utvecklats, var en del uppgifter verkligt svåra för tredjeklassare, medan andra var mycket lätta. De lättare uppgifterna gav information om kunskaperna bland elever som läste finska eller svenska som andraspråk.

Uppgiftsserien var uppbyggd av olika slags öppna uppgifter, flervals- och kombinationsuppgifter. Serien inleddes med övningsuppgifter, som hjälpte eleverna att förstå hur systemet används och bekanta sig med olika uppgiftstyper. Allra först i den egentliga uppgiftsserien fanns lätta uppgifter som också använts i årskurs 1. Serien blev allt svårare ju längre framåt eleven kom, men också på andra ställen fanns ibland lättare uppgifter.

En del av uppgifterna mätte elevernas matematikkunskaper, andra deras kunskaper i modersmål och litteratur. Det fanns också uppgifter som innehöll element från båda läroämnena. Uppgiftsserierna var innehållsmässigt identiska på svenska och finska, förutom två uppgifter som gällde motsvarigheten

mellan ljud och bokstav. Uppgiftsserien var densamma i alla fyra lärokurser för att elevernas kunskaper i olika lärokurser skulle kunna relateras till varandra. Målen för nybörjarundervisningen är mycket liknande i de här lärokurserna.

2.5 Uppgiftstyper och poängsättning

En stor del av uppgifterna var olika slags flervalsuppgifter som poängsattes automatiskt. I flervalsuppgifterna finns alltid en chans att eleverna gissar rätt. Både i årskurs 1 och årskurs 3 gavs därför ett så stort antal svarsalternativ att chansen att eleverna gissar rätt skulle vara så låg som möjligt. I och med att NCU:s huvudsakliga uppgift är att producera nationell information, måste antalet deltagande elever vara stort. Då går det att göra generaliseringar som gäller hela åldersklassen.

I årskurs 1 utvärderades elevernas produktiva färdigheter med hjälp av flervalsuppgifter. I årskurs 3 mättes produktiva färdigheter dessutom med hjälp av olika slags öppna uppgifter där eleverna själva skrev svar. Totalt fanns det i hela uppgiftsserien 23 deluppgifter (20 % av alla deluppgifter) som hörde till kategorin öppna uppgifter.

Nationella utvärderingar genomförs vanligen så att lärarna poängsätter elevernas svar på öppna uppgifter. I den här utvärderingen i årskurs 3 prövades ett annat tillvägagångssätt. Två utvärderingsexperter vid NCU poängsatte svaren på alla öppna uppgifter utgående från de poängsättningsanvisningar som i samband med förhandstestningen hade finslipats. Den här arbetsfasen tog tid, men underlättade å andra sidan lärarnas arbete. Samtidigt garanterade poängsättningen vid NCU en enhetlig tolkning av poängsättningsanvisningarna.

2.6 Förhandstestningen

Uppgifterna förhandstestades hösten 2019, ett år före den egentliga utvärderingen. Ungefär 700 elever i svenskspråkiga och finskspråkiga skolor i hela Finland deltog. Två olika uppgiftsserier användes.

I förhandstestningen utprovades bland annat parallella versioner av uppgifter och uppgifts-anvisningar. Det här gjordes för att de skulle vara tydliga och begripliga i den slutliga uppgiftsserien. Efter förhandstestningen jämfördes resultaten i parallella uppgiftsversioner och deras diskriminationsförmåga. De mest lämpliga uppgifterna valdes till den slutliga uppgiftsserien. Också det innehållsområde som uppgifterna gällde, liksom deras svårighetsgrad beaktades. I uppgiftsserien ingick också mycket lätta uppgifter, för att så många elever som möjligt skulle få en känsla av att de lyckas med uppgifter. De metoder som använts i den longitudinella utvärderingen har redan i samband med utvärderingen i årskurs 1 beskrivits i en separat metodrapport (Metsämuuronen & Ukkola 2019).

NCU:s utvärderingsexperter observerade förhandstestningen i flera olika elevgrupper i några skolor. Under förhandstestningen gjorde en majoritet av eleverna uppgiftsserien på 60 minuter. Mot bakgrund av det här rekommenderade NCU att sampelskolorna jobbar med uppgiftsserien under två på varandra följande lektioner, till exempel före och efter skollunchen. Lärarna kunde ändå vara flexibla i genomförandet, eftersom skolornas utrustning och tredjeklassarnas läs- och skrivsnabbhet varierar i mycket hög grad.

2.7 Deltagande elever

Utvärderingen gäller sådana elever som hösten 2018 började sin skolgång i årskurs 1. Inför utvärderingen togs en något större elevgrupp än normalt ut, eftersom det är fråga om ett longitudinellt projekt. I projekt som pågår länge kan det bli elevbortfall längre fram. Skolorna valdes ut så att de representerade finsk- och svenskspråkiga skolor, regionförvaltningsverkens områden samt olika kommuntyper. Vid samplingen beaktades också skolor av olika storlek. Det gjordes inget elevurval inom en skola. Utgångspunkten var att alla elever i årskursen deltar om skolan blir uttagen till samplet.

Vid den andra mätningen i början av årskurs 3 deltog sammanlagt 8 046 elever eller 13,4 procent av hela årskullen i Finland. Eleverna gick i 274 skolor, av vilka 220 var finskspråkiga och 54 svenskspråkiga.

Det totala antalet elever i det nationella samplet hade växt en aning jämfört med antalet deltagare i årskurs 1 år 2018 (sammanlagt 7 770 elever). Det beror på att NCU tog ut skolor till vilka grupper av deltagare från årskurs 1 hade flyttat till följd av att någon skola lades ner eller skolor slogs samman. I dessa skolor hade alla elever i årskurs 3 möjlighet att delta i utvärderingen.



8046 elever



274 skolor

Bland deltagarna fanns elever som fick intensifierat eller särskilt stöd. NCU fick tillgång till information om beslut om stöd för största delen av deltagarna genom Utbildningsstyrelsens informationsresurs Koski.

I utvärderingen deltog även ett separat sampel på 95 elever som gick i specialskolor eller som hade individuella läroplaner. Av de här eleverna gick sex i svensk skola.

2.8 Deltagande elever från svenska skolor

De svenskspråkiga skolorna var liksom i årskurs 1 överrepresenterade i det nationella samplet. Det betyder att elevernas andel var högre (12 %) än deras proportionella andel av populationen (6 %). För de svenskspråkiga skolornas del innebär det här att det går att göra noggrannare, mer tillförlitliga analyser, till exempel jämförelser mellan svenska elever i olika typer av kommuner. Över- och underrepresentationen i samplet korrigerades i materialet med hjälp av viktning, så att varje elev försågs med en viktningskoefficient².

Av de 982 deltagarna från 54 svenskspråkiga skolor var 481 flickor och 501 pojkar. De 982 deltagarna utgjorde ungefär 29 procent av årskullen tredjeklassare i de svenska skolorna på fastlandet. Åland ingick inte i samplet.

Eleverna från de svenska skolorna kom från tre olika regionförvaltningsområden (RFV-områden). Av eleverna kom 505 eller 52 procent från skolor i Södra Finland³. Den näst största gruppen var 430 elever från Västra och Inre Finland⁴. De utgjorde 44 procent av samplets elever. Elevgruppen från svenska skolor i Sydvästra Finland⁵ utgjorde bara 5 procent av hela det svenska samplet. Elevantalet var litet – 46 elever från sammanlagt fem skolor.

Av deltagarna från svenska skolor bodde 57 procent i en urban kommun⁶, 16 procent i en tätortskommun⁷ och 27 procent i en landsbygdskommun⁸.

Svenska och finska som andraspråk

I utvärderingen deltog 553 (6,9 %) elever som studerade finska eller svenska som andraspråk. Av dem gick 13 i svenskspråkiga skolor och resten, 540 elever, i finskspråkiga skolor. I rapporten behandlas de här eleverna ibland som en enda grupp, eftersom eleverna som studerar svenska som andraspråk (SV2) är väldigt få.

De tretton elever som läste svenska som andraspråk utgjorde drygt 1 procent av alla deltagare i svenskspråkiga skolor. De som studerade finska som andraspråk utgjorde i sin tur nästan 7,6 procent av alla deltagare i finskspråkiga skolor. Av de tretton SV2-eleverna hade tio elever deltagit redan i årskurs 1.

2 Se närmare Metsämuuronen & Ukkola (2019): Alkumittauksen menetelmälliset ratkaisut, s. 52–59

3 Södra Finland omfattar skolor som ligger från Raseborg i väst till Lovisa och Lapträsk i öst.

4 Västra och Inre Finland omfattar de österbottniska skolorna och svenskspråkiga skolor i det inre Finland.

5 Sydvästra Finland omfattar skolorna i Åboland och i Björneborg.

6 Urbana kommuner är de kommuner i vilka minst 90 procent av befolkningen bor i tätorter eller där den största tätortens folkmängd är minst 15 000. (Statistikcentralen)

7 Tätortskommuner utgörs av de kommuner i vilka minst 60 procent, men under 90 procent, av befolkningen bor i tätorter och den största tätortens folkmängd är minst 4 000 men under 15 000. (Statistikcentralen)

8 Landsbygdskommuner är de kommuner där mindre än 60 procent av befolkningen bor i tätorter och den största tätortens folkmängd är under 15 000 samt de kommuner där minst 60 procent, men under 90 procent, av befolkningen bor i tätorter och den största tätortens folkmängd är under 4 000. (Statistikcentralen)

Bortfall av elever och svar

Elevernas svar är utgångspunkten för genomgången av deras kunskaper i modersmål och litteratur i kapitel 3. Också kapitel 5 som handlar om kunskapsutvecklingen bygger på elevsvar – både från årskurs 1 och årskurs 3. Analyserna i båda kapitlen har gjorts utgående från samma datamaterial. I redovisningen av kunskaperna och kunskapsutvecklingen för elever från svenskspråkiga skolor uppgår antalet elever maximalt till 982. Eftersom information ändå delvis saknades för vissa elever anges varierande elevantal i rapporten.

2.9 Deltagande lärare, rektorer och vårdnadshavare

Till deltagarna i utvärderingen hörde förutom eleverna också skolans personal. Rektorerna och lärarna i årskurs 3 svarade på bakgrundsfrågor i enkäter som var riktade till dem. Sammanlagt fick NCU svar från 380 lärare. Av dem jobbade 330 (87 %) i finskspråkiga och 50 (13 %) i svenskspråkiga skolor. Rektorer i 257 skolor i samplet besvarade enkäten. Av dem jobbade 209 (81 %) i finskspråkiga skolor och 48 (19 %) i svenskspråkiga skolor. NCU samlade också in information bland vårdnadshavare.

I den här rapporten sammanfattas de svar som samlades in bland lärarna och rektorerna (se kapitel 4). Svaren kopplas enligt övervägande samman med elevernas kunskaper. Vid utvärderingstidpunkten hade eleverna bara gått ungefär en månad i årskurs 3 och i rätt många fall hade lärarbyten skett inför årskurs 3. Men NCU har också kunnat använda svaren från lärarenkäten i årskurs 1.

Vårdnadshavarenkäten besvarades av totalt 478 vårdnadshavare vars barn hade börjat i årskurs 3 i en svenskspråkig skola hösten 2020. Majoriteten av de som svarade var mammor (80 %). För de finska skolornas del var det totala antalet vårdnadshavare som besvarade enkäten 3 764.

2.10 Korrigering av materialet

I utvärderingen i årskurs 1 fick NCU ett resultat för 7 770 elever. Motsvarande antal elever i årskurs 3 var 8 046. Av dem hade 6 611 deltagit i båda utvärderingarna.

Det insamlade materialet från årskurs 3 putsades och korrigerades för att kvaliteten skulle vara så hög som möjligt. Ur materialet avlägsnades till exempel elever som bara hade skrivit in sina bakgrundsuppgifter eller gjort övningsuppgifterna. Om någon elev hade sparat flera olika prestationer användes den prestation som var mest omfattande eller den första. För hela materialet lades medeltalet på 500 poäng.

När materialet från årskurs 3 kombinerades med materialet från årskurs 1 upptäcktes att en del elever i årskurs 3 hade resultat som inte var logiska i förhållande till deras resultat i årskurs 1 och att deras utveckling verkade vara alltför liten. Det är till exempel inte trovärdigt att en elevs

kunskaper skulle minska under nybörjarundervisningen. Därför gjordes en modellering som gällde elever med ologiska resultat. De fick vissa nya resultat för årskurs 3 på basis av hur de hade klarat av uppgifterna i årskurs 1. I samband med det här åtgärdades också information som saknades i materialet från årskurs 1. Med hjälp av modelleringen kunde ett större antal elevers resultat beaktas i analyserna. Som en följd av processen blev medeltalet 506 poäng för elevsvaren i utvärderingen i årskurs 3, och inte 500 poäng.

Av eleverna i hela det nationella materialet utelämnades 194 (2,4 % av alla som deltog) ur analyserna, eftersom andelen svar som saknades var så stort att deras kunskapsutveckling mellan årskurs 1 och årskurs 3 fortfarande var negativ. För 185 elevers del saknades mer än 37 procent av uppgifterna och för 177 elever saknades i slutet av uppgiftsserien 62 procent av uppgifterna. Bland de elever som utelämnades var 56,7 procent pojkar och 41,2 procent elever som var födda i slutet av året. Också elever som hade intensifierat eller särskilt stöd var överrepresenterade i gruppen. Sammantaget gick inte många av de elever vars prestationer utelämnades i en svenskspråkig skola.

2.11 Terminologin

I den här rapporten jämförs resultaten för olika grupper, till exempel elever i finsk- och svenskspråkiga skolor eller flickor och pojkar. Vid en jämförelse blir det ofta en skillnad mellan poängtal. För att kunna mäta hur stor den här skillnaden är, använder NCU olika statistiska analyser. Nedan beskrivs några av de centrala termerna i den här rapporten. Mer utförlig information om vilka statistiska verktyg som har använts finns till exempel i avsnitt 2.6 i Ukkola m.fl. (2023) och i boken *Alkumittauksen menetelmällisiä ratkaisuja* (Metsämuuronen m.fl., 2019)

Statistisk signifikans

I rapporten ges ibland ett p-värde för att beskriva **statistisk signifikans**. Ibland konstateras bara att en skillnad är statistiskt signifikant. P-värdet berättar om det finns en tillförlitlig grund för att resultatet inte bara beror på slumpen. Om en skillnad är statistiskt signifikant gäller den inte enbart den grupp som deltagit i utvärderingen, utan man kan generalisera den till att gälla hela populationen.

En skillnad är statistiskt signifikant, om $p < 0,005$. Skillnaden är statistiskt mycket signifikant, om $p < 0,001$. Ju mindre p-värdet är, desto mer uppenbart är det att den upptäckta skillnaden inte kan bero på slumpen.

Förklaringsgrad

Eftersom vårt material är stort, kan också små skillnader vara statistiskt signifikanta. Därför behöver vi också använda **förklaringsgraden**. Den anger hur starkt ett samband är mellan en eller flera bakgrundsvariabler och resultatet. Som en beskrivning på förklaringsgraden används eta-

kvadrat (Cohen 1965; 1969). Eta-kvadrat är den andel av den totala variansen som kan förklaras av variationen i den oberoende variabeln.

Effektstorlek

Effektstorleken gör det möjligt att säga något om hur stor skillnaden är (Cohens f ; Cohen 1988). Effektstorleken anger till exempel hur mycket ett resultat avviker från det nationella genomsnittet eller från genomsnittet i de svenskspråkiga skolorna.

Tabellen nedan visar hur värdena för Cohens f tolkas i rapporten. Cohens f används då två eller flera medelvärden jämförs med varandra. I den här rapporten rapporteras i första hand mellanstora skillnader som ligger på nivån 0,2 eller högre.

Cohens f -värde	effektstorlek
ungefär 0,1	liten
ungefär 0,2–0,3	betydande
ungefär 0,4 eller över	stor

Ett värde för Cohens f som ligger över 0,17 har avrundats uppåt och är alltså betydande i den här rapporten. Ifall skillnader inte nämns i rapporten, betyder det att de är så små att de saknar betydelse.

Kunskaperna efter nybörjar- undervisningen

3

- De regionala skillnaderna är små. Elevernas kunskaper är i genomsnitt på ungefär samma nivå i svensk- och finskspråkiga skolor.
- Flickors och pojkars kunskaper ligger på samma nivå. Även om flickorna ligger en aning framför pojkarna i modersmålet är variationen stor både bland flickor och pojkar.
- Många elever i svenskspråkiga skolor fick ett beslut om intensifierat eller särskilt stöd under de två första skolåren. Andelen var större än i finskspråkiga skolor.
- Skillnaden mellan skolorna har ökat sedan skolstarten i årskurs 1.

Resultatpresentationen har tonvikt på resultat som gäller elever i de svenskspråkiga skolorna. Den här publikationen ger mer detaljinformation om läget inom den svenskspråkiga grundläggande utbildningen än motsvarande finskspråkiga publikationer som gäller årskurs 3. Den som är intresserad av metodfrågor, hanteringen av datamaterialet och vissa teman som är mer aktuella för den finskspråkiga utbildningens del hänvisas till de rapporter som har kommit ut på finska. (Ukkola & Metsämuuronen 2019, 2021, 2023)

Kapitel 3 gäller elevernas kunskaper i början av årskurs 3. Kapitlet inleds med en presentation av totalresultatet, alltså det sammanslagna resultatet i modersmål och matematik. Längre fram ingår en separat presentation av resultaten i modersmål och matematik i de svenska skolorna. Mot slutet av kapitlet hittar läsaren genomsnittliga resultat för elever med intensifierat och särskilt stöd. Dessutom ingår avsnitt om skillnader mellan skolors resultat och tredjeklassarnas inställning till skolgången.

Vid resultatrapporteringen används en standardiserad skala, där medelvärdet har placerats på 506 poäng och standardavvikelsen på 100. De elever som behärskade uppgifterna på genomsnittsnivå fick alltså totalresultatet 506 poäng och de övriga elevernas resultat anpassades till medelvärdet.

Vid skolstarten i årskurs 1 placerades medelvärdet på 500, men i årskurs 3 förändrades medelvärdet en aning på grund av en modellering av materialet som gjordes i årskurs 3.

På samma sätt användes också liknande medelvärden och en liknande skala för resultaten i ämnena modersmål och matematik samt för olika innehållsområden inom ämnena. Samplets storlek varierar för varje summavariabel och därmed varierar också medelvärdet i summavariabeln.

CENTRALA TERMER I TEXTEN

Totalresultat = de sammanslagna resultaten i ämnena modersmål och matematik

Det nationella materialet = alla elevers resultat i finsk- och svenskspråkiga skolor/enkätresultat i hela samplets material

De svenskspråkiga skolorna, ibland det svenska materialet = elevernas resultat i svenskspråkiga skolor eller alla enkätresultat som gäller de svenskspråkiga skolorna

3.1 Totalresultatet

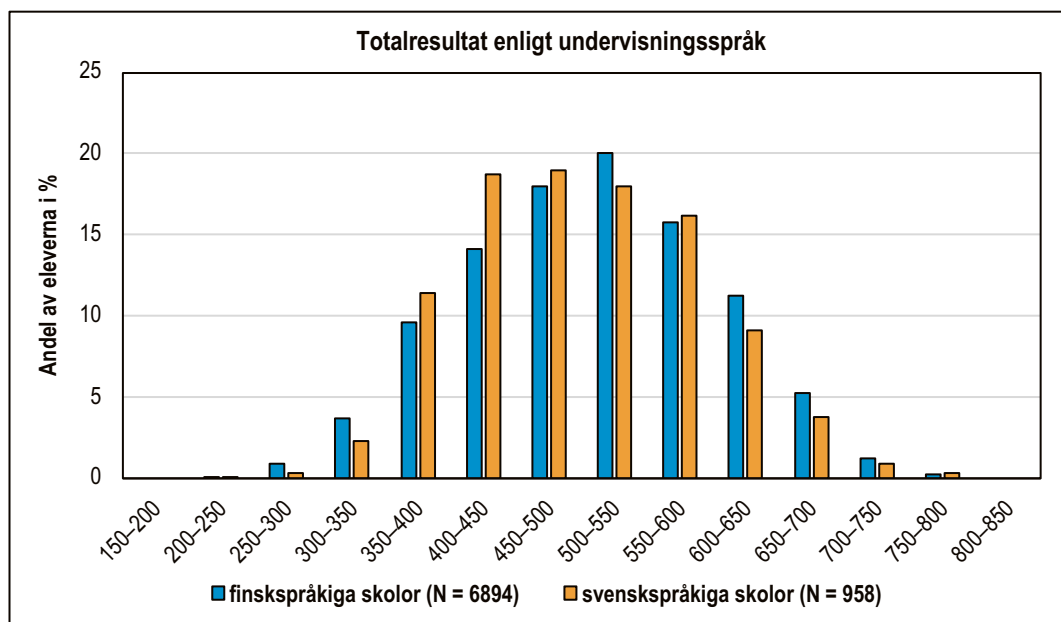
Totalresultatet har beräknats utgående från elevens svar på modersmåls- och matematikuppgifterna. Majoriteten av eleverna befinner sig i närheten av medeltalet 506 poäng i det nationella materialet. Drygt 68 procent av eleverna har nått ett totalresultat som innebär att de placerar sig i intervallet 400–600 poäng. Nästan alla deltagare (98 %) finns i det ännu större intervallet 300–700 poäng.

I figur 1 presenteras elevfördelningen enligt skolans undervisningsspråk. Sammanlagt ligger 7 852 elevers resultat till grund för figuren. I båda ytterligheterna på skalan finns rätt få elever. Av eleverna fick 64 färre än 300 poäng och 109 elever fler än 700 poäng. I dessa grupper fanns 4 respektive 12 elever från svenskspråkiga skolor.

Figuren visar att staplarna för svenskspråkiga skolor och finskspråkiga skolor rätt ofta ligger ungefär på samma höjd. Eleverna i de svenskspråkiga skolorna är i majoritet i klasserna med 350–500 poäng. Särskilt i klassen 400–450 poäng finns en högre andel elever från svenska skolor än andelen elever från finska skolor. Skillnaden är drygt fyra procentenheter.

De finskspråkiga skolornas elever utgör en större andel i klasserna 500–550 poäng och 600–750 poäng. Samtidigt utgör elever från finskspråkiga skolor också en större del av eleverna som placerar sig under 350 poäng.

Även om totalresultatet fördelar sig enligt normalfördelningen, finns ändå avvikelser på ämnesnivå (se avsnitten 3.2 och 3.3).



FIGUR 1. Totalresultatet enligt undervisningsspråk (N = 7852)

Totalresultatet är 507 poäng i finskspråkiga skolor och 499 poäng i svenskspråkiga skolor (N = 6894 och 958). Skillnaden är inte statistiskt signifikant. Det betyder att totalresultatet, dvs. det sammanlagda resultatet i modersmål och matematik, i genomsnitt är lika bra i finsk- och svenskspråkiga skolor.

Däremot visar jämförelserna att det finns en klar skillnad mellan olika lärokurser som ingår i modersmål och litteratur. Totalresultatet är bättre för dem som studerar finska eller svenska som sitt modersmål jämfört med dem som studerar finska eller svenska som andraspråk. Den senare lärokursen är avsedd för elever som ännu inte använder undervisningsspråket på en modersmålsnivå. Skillnaden mellan resultatet för de elever som läser svenska och finska som modersmål och de som läser språken som andraspråk är statistiskt mycket signifikant. Lärokurserna finska eller svenska som andraspråk förklarar fem procent av totalresultatet.⁹

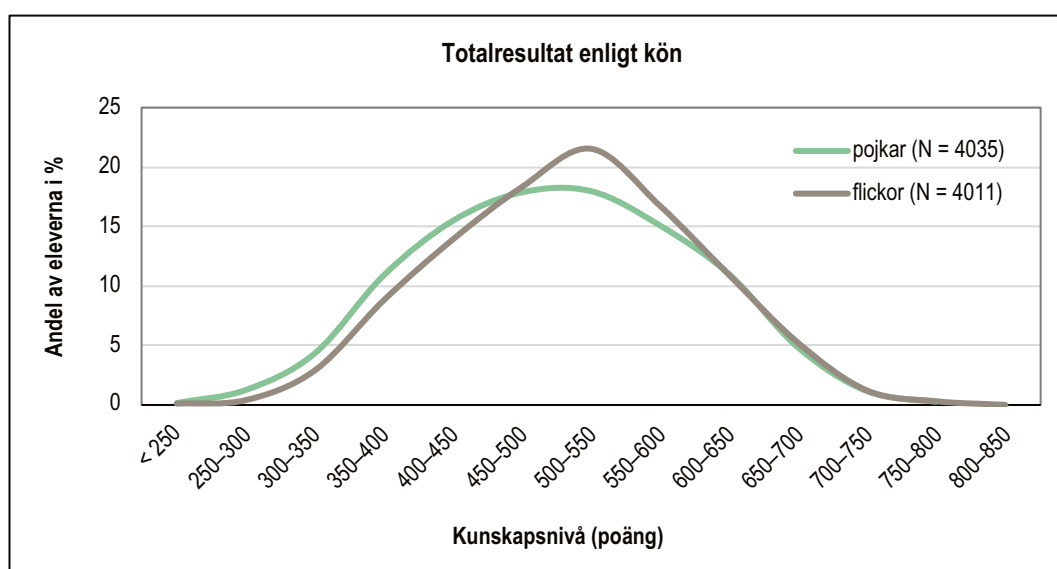
Det genomsnittliga totalresultatet är 430 poäng för de 524 elever som följer lärokursen finska som andraspråk och som har deltagit både i årskurs 1 och årskurs 3. I de svenska skolorna läste endast några få deltagare svenska som andraspråk. När de elever som läste svenska som andraspråk slås ihop med de som läste finska som andraspråk är totalresultatet fortfarande 430 poäng.

⁹ $p < 0,001$, Cohens $f = 0,23$; eta-kvadrat = 0,05.

Totalresultat enligt kön

Flickorna har totalresultatet 512 poäng i det nationella materialet. Motsvarande resultat för pojkarna är 501 poäng. Skillnaden är statistiskt mycket signifikant¹⁰. Könets betydelse är ändå oerhört liten. Man kan därför säga att flickornas och pojkarnas totalresultat ligger på samma nivå i början av årskurs 3.

I de svenskspråkiga skolorna är flickornas genomsnittliga totalresultat 503 poäng (N = 469). Pojkarna i svenskspråkiga skolor har ett genomsnitt på 495 poäng (N = 489). Skillnaden mellan flickor och pojkar i svenska skolor är ännu mindre än på finskt håll. Flickor och pojkar som går i skola på svenska ligger alltså på samma nivå som de flickor och pojkar som går i skola på finska¹¹.



FIGUR 2. Totalresultatet i det nationella materialet enligt kön (N = 8046)

Figur 2 visar fördelningen av flickornas och pojkarnas totalresultat. Fördelningarna ligger rätt nära varandra, men andelen elever i kurvornas topp varierar. Pojkarna är i majoritet i de lägre poängklasserna, särskilt i klasserna 350–400 och 400–450 poäng. Det finns en anhopning av flickor i klasserna mellan 500 och 600 poäng. Skillnaden mellan flickor och pojkar är så gott som obefintlig i de grupper som ligger över 650 poäng.

¹⁰ $p < 0,001$, eta-kvadrat 0,004. Könet förklarar mindre än en halv procent av det nationella totalresultatet

¹¹ $p = 0,174$, eta-kvadrat 0,002.

3.2 Elevernas kunskaper i modersmål och litteratur

Medeltalet i lärokursen svenska och litteratur ligger på 495 poäng då eleverna har gått två år i skola. Det sammanslagna resultatet i lärokurserna svenska och litteratur samt svenska som andraspråk är så gott som detsamma, 494 poäng, i och med att de elever som följde lärokursen i svenska som andraspråk var bara tretton. Poängtalet 494 är alltså medeltalet för ämnet modersmål och litteratur i de svenska skolorna.

I tabell 5 framgår modersmålsresultaten i både svenskspråkiga och finskspråkiga skolor. En jämförelse av resultaten i svenska och litteratur (495 poäng) och i finska och litteratur (516 poäng) visar att skillnaden är statistiskt mycket signifikant. Men dess betydelse är ändå mycket liten¹².

Vid tolkningen av resultaten i svenska respektive finska skolor efter de två första skolorna är det klokt att minnas en rad olika aspekter som kan ligga i bakgrunden. Finskan är ett relativt transparent språk, där ett ljud vanligen motsvarar en viss bokstav. I svenskan är däremot förhållandet mellan ljud och bokstav inte lika entydigt och också lånord är mer frekventa. Det är inte heller en självklarhet att svenska används i närmiljön utanför skolan. Många av eleverna använder två språk hemma. De svensk-finskt tvåspråkiga eleverna utgör till exempel 44 procent av deltagarna i svenskspråkiga skolor. Det tar tid att lära sig flera modersmål parallellt.

TABELL 5. Kunskaper i modersmål och litteratur enligt lärokurs

SVENSKSPRÅKIGA SKOLOR Lärokurs i modersmål och litteratur	Medeltal 494
Svenska och litteratur (N = 930)	495
Svenska som andraspråk (N = 13)	410
FINSKSPRÅKIGA SKOLOR Lärokurs i modersmål och litteratur	Medeltal 509
Finska och litteratur (N = 6 296)	516
Finska som andraspråk (N = 520)	425
Finska och svenska som andraspråk (N = 533)	425

Svenska som andraspråk

De tretton elever i de svenska skolorna som följde lärokursen svenska som andraspråk är en mycket liten grupp. Varje elevs resultat i en grupp på tretton elever påverkar hela gruppens medeltal i mycket hög grad. Denna lilla grupp hade medeltalet 410 poäng i modersmålsuppgifterna. Det betyder att deras resultat ligger i linje med resultatet i finska som andraspråk. I årskurs 3 var antalet deltagare som följde lärokursen svenska som andraspråk färre än i årskurs 1. (jfr Silverström m.fl. 2020, 30)

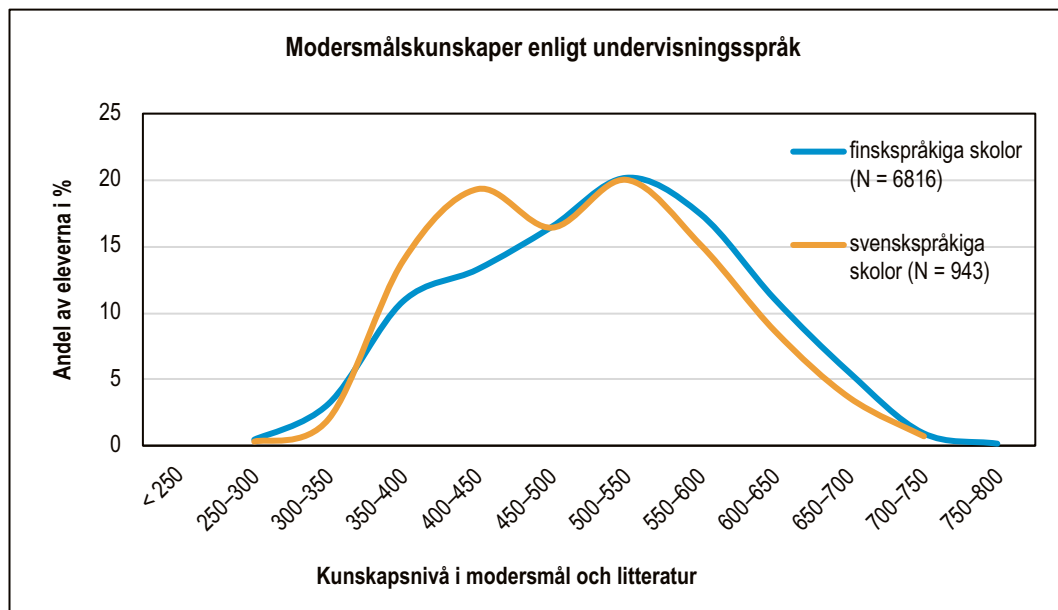
¹² $p < 0,001$, eta-kvadrat = 0,003

NCU känner inte till de faktorer som har inverkat på resultatet, men till exempel har det stor betydelse om det i någon kommun råkar finnas nyanlända elever, som har bott bara en kort tid i Finland. Samma sak gäller om flera elever har modersmål som är mycket annorlunda än svenska, till exempel i fråga om ordförråd, struktur eller skrivsätt.

I det nationella materialet är skillnaden mellan resultaten för elever som läser finska och svenska som andraspråk och elever som har språken som modersmål statistiskt mycket signifikant. Lärokurserna finska och svenska som andraspråk förklarar sex procent av resultaten.¹³

Poängfördelningen i modersmål och litteratur enligt undervisningsspråk

I figur 3 jämförs poängfördelningen i modersmål och litteratur enligt skolans undervisningsspråk. Här jämförs 943 deltagare i svenskspråkiga skolor med över 6 816 deltagare i finskspråkiga skolor. Elever som läser finska eller svenska som andraspråk ingår.



FIGUR 3. Kunskaper i modersmål och litteratur enligt undervisningsspråk

Kurvan för modersmålet svenska har två olika toppar i figuren. Figuren kan tolkas så att det finns en tudelning i materialet. Samtidigt verkar skillnaderna i modersmålet ha ökat i förhållande till skolstarten i årskurs 1, då ingen tudelning kunde upptäckas.

¹³ Cohens $f = 0,25$, eta-kvadrat = $0,058$

Efter nybörjarundervisningen ligger nästan en femtedel av de svenska eleverna (19 %) i poängklassen 400–450 poäng, alltså under medeltalet. Samtidigt bildar en femtedel (20 %) en topp i poängklassen 500–550 poäng. Där ligger också toppen för de elever som går i finskspråkiga skolor. I de lägsta poängklasserna är resultaten rätt lika då språkgrupperna jämförs.

Modersmålskunskaper enligt kön

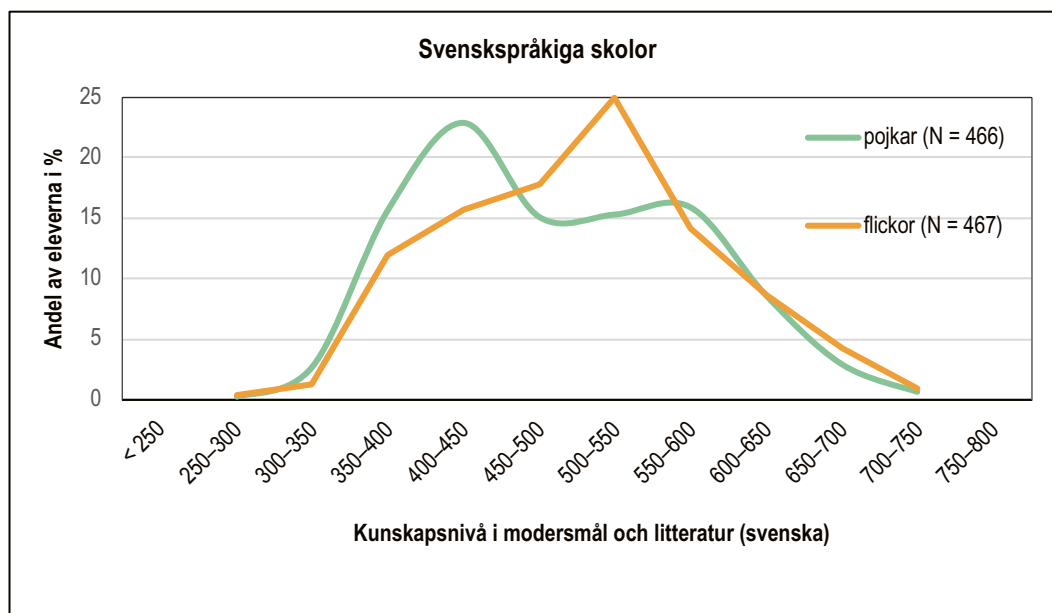
I de svenskspråkiga skolorna når flickorna i genomsnitt 502 poäng i modersmål och litteratur. Pojkarna når 486 poäng. Det finns en skillnad mellan flickors och pojkars resultat i början av årskurs 3, men den är mycket liten¹⁴. Skillnaden förklarar bara 0,9 procent av resultatet.

Figur 4 visar att den högsta toppen för pojkar och flickor ligger på olika ställen i poängfördelningen för svenskspråkiga skolor. Det här förklarar samtidigt att det finns två olika poängtoppar i modersmålet svenska i figur 3.

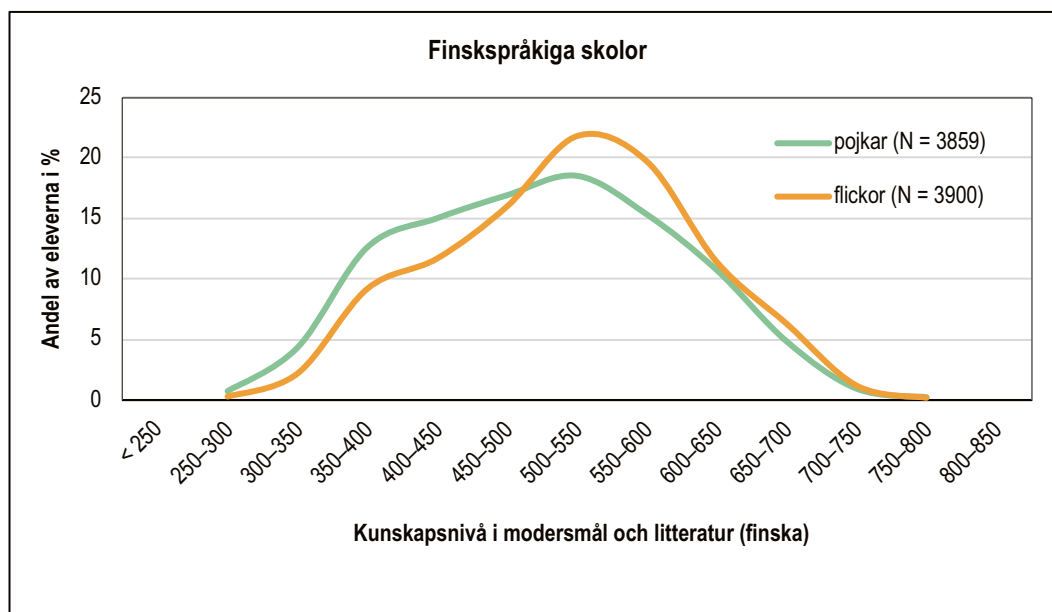
Flickornas topp ligger i klassen 500–550 poäng. En fjärdedel av de deltagande flickorna från svenska skolor placerar sig i den här poängklassen. De svenska pojkarnas topp finns däremot i klassen 400–450 poäng. Där befinner sig 23 procent av pojkarna. Därefter blir pojkarnas kurva vågrät så att 15–16 procent av pojkarna placerar sig i var och en av de tre följande klasserna från 450 till 600 poäng. Av pojkarna i de deltagande svenska skolorna ligger närmare 19 procent under 400 poäng. Bland flickorna är andelen 12 procent.

De svenska flickornas och pojkarnas linjer kan jämföras med motsvarande fördelningar i finskspråkiga skolor (se figur 5). Linjerna i figurerna är avkortade i ändarna, eftersom enbart några enstaka elever placerade sig där.

14 Cohens $f = 0,10$; eta-kvadrat 0,009



FIGUR 4. Flickors och pojkars kunskaper i modersmål och litteratur, svenskspråkiga skolor



FIGUR 5. Flickors och pojkars kunskaper i modersmål och litteratur, finskspråkiga skolor

I finskspråkiga skolor når flickorna i genomsnitt 519 poäng i modersmål och litteratur. Pojkarna når 499 poäng. Skillnaden är statistiskt mycket signifikant ($p < 0,001$). Eta-kvadrat är trots allt bara 0,11, dvs. könet förklarade bara 1,1 procent av modersmålsresultatet. Flickorna är alltså i genomsnitt något skickligare i modersmålet i början av årskurs 3 också i finska skolor. Men skillnadens betydelse är liten.

Modersmålskunskaper enligt region

Resultaten kan också jämföras utifrån de tre regionförvaltningsområdena (RFV-områdena). Modersmålskunskaperna i de svenska skolorna ligger i början av årskurs 3 på ungefär samma nivå i RFV-områdena Södra Finland (497) och Västra och Inre Finland (488). I Sydvästra Finland når tredjeklassarna ett högre genomsnittligt poängtal i modersmål och litteratur (518). Skillnaderna mellan de svenskspråkiga elevernas resultat i RFV-områdena i tabell 6 är inte statistiskt signifikanta. Vid tolkningen av tabellens resultat är det skäl att notera att elevantalet i Sydvästra Finland är klart lägre än i de övriga regionerna.

TABELL 6. Kunskaper i modersmål och litteratur enligt regionförvaltningsområde

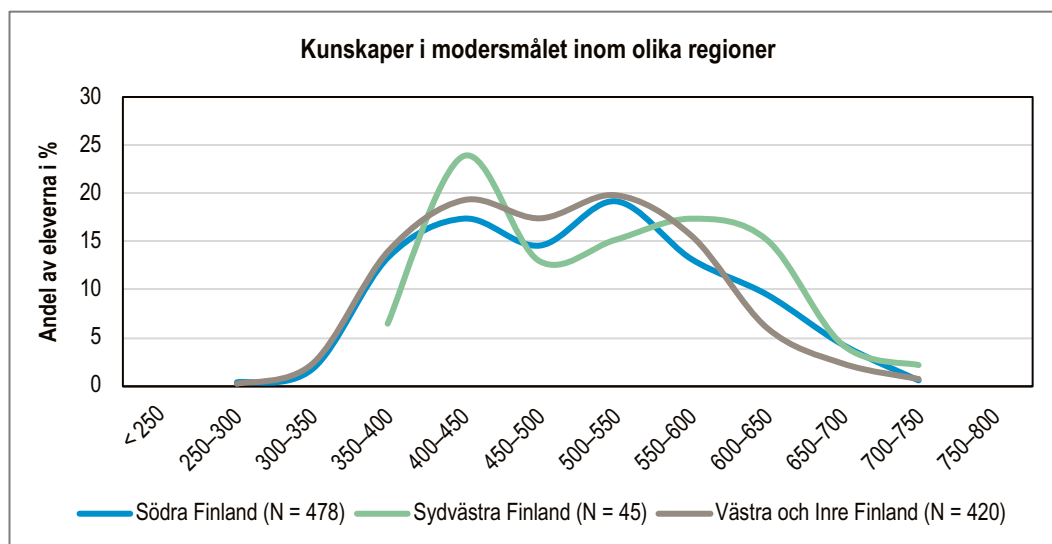
Regionförvaltningsområde	Antal elever i svenska skolor (N = 943)	Poäng i svenska skolor, medeltal 494	Antal elever i finska skolor (N = 4561)	Poäng i finska skolor, medeltal 509
Södra Finland	478	497	2350	507
Västra och Inre Finland	420	488	3300	517
Sydvästra Finland	45	518	911	506

Figur 6 ger närmare information om hur eleverna i olika regioner fördelar sig. Sydvästra Finland har en avvikande profil med en mycket tydlig topp. Av de 45 deltagarna i det här RFV-området ligger 54 procent över 500 poäng. Av figuren kan man också utläsa att elever från Sydvästra Finland är överrepresenterade i poängklasserna över 600 (22 % finns i dessa klasser).

Både Södra Finlands kurva och Västra och Inre Finlands kurva stiger ganska jämnt. I båda regionerna finns det toppar mellan 450 och 500 poäng samt mellan 500 och 550 poäng.

Av deltagarna i Södra Finland placerar sig 47 procent i poängklasserna från 500 poäng uppåt. Kring 10 procent överskrider 600 poäng. I Västra och Inre Finland placerar sig 44 procent i poängklasserna från 500 poäng uppåt. Sammantaget överskrider 11 procent överskrider 600 poäng. De två regionernas resultatfördelning är med andra ord mycket liknande.

Trots att många elever i Sydvästra Finland når höga poäng, syns i figuren en topp mellan 400 och 450 poäng. Ca 30 procent i regionen ligger under 450 poäng. I Södra Finland finns en tredjedel av deltagarna i klasserna under 450 poäng. Motsvarande andel är 36 procent i Västra och Inre Finland.



FIGUR 6. Kunskaper i modersmål och litteratur enligt regionförvaltningsområde

Eftersom de elever som läser lärokursen svenska som andraspråk bara var tretton, avspeglas deras resultat inte i siffrorna för hela regionen. Men andelen elever som läser finska som andraspråk är en relativt stor andel av alla deltagare i finskspråkiga skolor. Det genomsnittliga poängtalet i modersmål och litteratur (finska) blir därför annorlunda om de som läser finska som andraspråk utesluts. I Södra Finland skulle poängtalet då bli 516 poäng (jfr 507 poäng i tabellen). På motsvarande sätt skulle resultatet i Sydvästra Finland bli 514 poäng (jfr 506 poäng i tabellen).

Modersmålskunskaper enligt kommuntyp

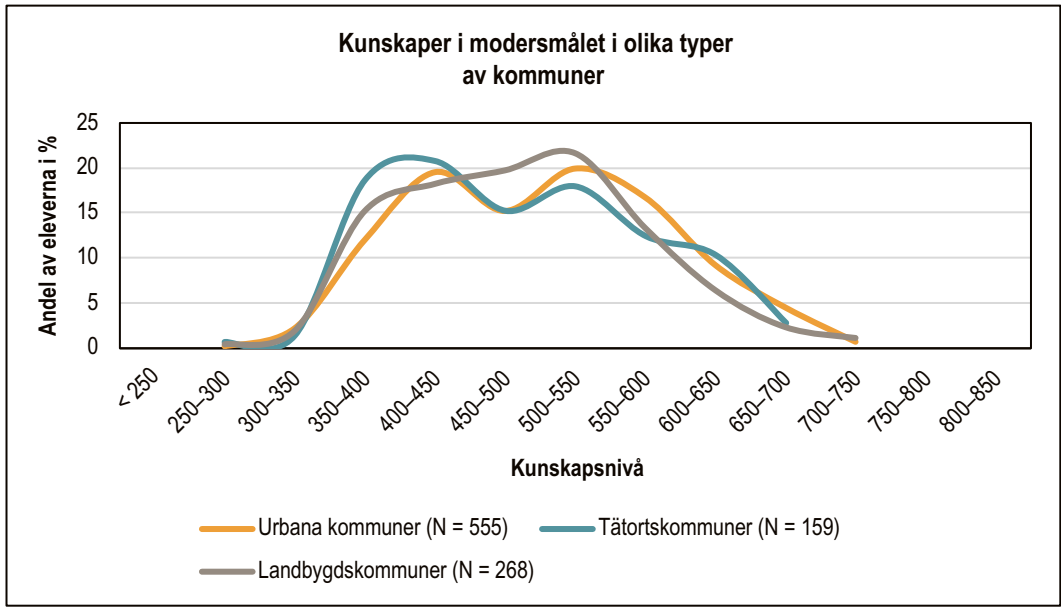
Jämförelsen av kunskaperna i olika slags kommuner visar för modersmålets del att de urbana kommunerna ligger högst, på 499 poäng. I landsbygdskommunerna är genomsnittet 488 poäng och i de svenska tätortsskolorna är det 484 poäng. Det finns inga skillnader mellan svenska elever bosatta i olika typer av kommuner. För de finskspråkiga skolornas del ligger tätortskommunerna strax före de andra i tabell 7. Men också här har eleverna med lärokursen finska som andraspråk en viss effekt på resultatet. De urbana kommunerna når högre poäng om resultaten för elever med finska som andraspråk utesluts.

TABELL 7. Kunskaper i modersmål och litteratur enligt kommuntyp

Kommuntyp	Antal elever i svenska skolor (N = 951)	Poäng i svenska skolor, medeltal 494	Antal elever i finska skolor (N = 6816)	Poäng i finska skolor, medeltal 509
Urbana kommuner	546	499	4803	509
Tätortskommuner	144	484	1074	517
Landsbygdskommuner	261	488	939	502

En jämförelse av hur elevernas poängtal fördelar sig i olika slags kommuntyper visar att de urbana kommunerna har två olika toppar i modersmålet. I de urbana kommunerna finns en femtedel av eleverna i poängklassen 400–450 och en annan femtedel i poängklassen 500–550.

Ändå är det så att den totala andelen elever mellan 400 och 600 poäng är densamma i urbana kommuner (71 %) och landsbygdskommuner (72 %). Motsvarande andel i tätortskommuner är 66 procent. Det här betyder att en högre andel av eleverna i tätortskommuner placerar sig i andra poängklasser än de fyra nämnda, till exempel 19 procent i klassen 350–400 poäng.



FIGUR 7. Kunskaper i modersmål och litteratur enligt kommuntyp

Då olika kommuners poängmedeltal analyserades i detalj, framgick att kommuner i Södra Finland och Västra och Inre Finland fördelade sig rätt jämnt kring poängmedeltalet 494 i modersmål och litteratur. Skolorna som låg klart under genomsnittet fördelade sig också jämnt mellan Södra Finland och Västra och Inre Finland. Detsamma gällde skolorna som hörde till den mest framgångsrika gruppen.

Den här mycket översiktliga jämförelsen visar framför allt att det fanns elever från olika håll i Svenskfinland både i den svagaste elevgruppen i modersmålsutvärderingen och i den starkaste gruppen. Kännetecknande för materialet var ändå att skolor i kommuner med fler än 100 000 invånare tenderade att klart överskrida poängmedeltalet i det svenska samplet. Dessa skolors elever hörde oftare till den starkaste gruppen i modersmålsutvärderingen.

lakttagelser om modersmålskunskaperna inom olika innehållsområden

Modersmålsundervisningen har fokus på elevernas förmåga att tolka olika texter under de två första åren, men också förmågan att producera egen text. Utvärderingen innehöll därför en hel del uppgifter med anknytning till läs- och skrivförmågan. Dessutom ingick ett antal uppgifter som tangerade läroplansgrundernas tredje innehållsområde Att förstå språk, litteratur och kultur.

Vid tolkningen av resultaten i tabell 8 är det viktigt att beakta att en enda nationell utvärdering inte kan täcka allt som nämns i läroplansgrunderna. Men uppgifterna berör givetvis det mest centrala innehållet. Tidsramen för utvärderingen begränsade dessutom möjligheten att använda ett stort antal uppgifter.

Notera också att även om samma skala används i varje innehållsområde, kan inte innehållsområdena jämföras med varandra på den här skalan. Däremot kan man jämföra flickors och pojkars resultat inom varje innehållsområde.

TABELL 8. Kunskaper i modersmål och litteratur i varje innehållsområde enligt kön

Svenskspråkiga skolor Innehållsområden	Flickor N= 462–467	Pojkar N = 457–479	Alla elever N = 919–946
Att tolka texter (läsa)	502	486	494
Att producera texter (skriva)	507	486	497
Att förstå språk, litteratur och kultur	505	489	496
Finskspråkiga skolor	Flickor N = 3396–3434	Pojkar N = 3257–3390	Alla elever N = 6653–6824
Att tolka texter (läsa)	519	499	509
Att producera texter (skriva)	532	499	516
Att förstå språk, litteratur och kultur	521	501	511

I fråga om området **Att tolka texter** (läsa) nådde deltagarna i svenska skolor i genomsnitt 494 poäng. Eleverna läste till exempel ord och texter tysta för sig själva. Men i några fall fick eleverna också bara lyssna, utan att det fanns en tillhörande nedskriven text. Eventuellt fanns bilder som stöd. Den lättaste uppgiftshelheten för eleverna i de svenska skolorna gällde läsning av meningar. Medelsvåra var de uppgifter som var kopplade till en berättelse som lästes upp. Något svårare var en uppgiftshelhet som sammanlagt bestod av närmare tjugo ord. Sammantaget var könsskillnaden 16 poäng i uppgifterna som gällde tolkning av text.

Inom området **Att producera texter** (skriva) nådde deltagarna i svenska skolor i genomsnitt 497 poäng. Uppgiftsserien innehöll ett antal skrivuppgifter av varierande slag. Eleverna fick bland annat uttrycka en åsikt i en kort text. I andra uppgifter var det i stället till exempel viktigare att alla bokstäver i orden hamnar på rätt plats. I de svenska skolorna låg flickorna på 507 poäng i genomsnitt, medan pojkarnas medeltal var 486 poäng (skillnad 21 poäng¹⁵). Jämfört med de finska skolorna fanns en viss skillnad för flickornas del. Flickornas textproduktion låg redan i det här skedet på en högre nivå i de finska skolorna (genomsnitt 532 poäng), om man bara ser till poängen. Könsskillnaden i finska skolor ser de facto rätt stor ut (skillnad 33 poäng). Men eta-kvadrat visar att förklaringsgraden var svag.¹⁶

Området **Att förstå språk, litteratur och kultur** innehöll uppgifter som berörde allt från språk och ordförråd till litteratur och genrer. I svenska skolor var medeltalet 496 poäng. För eleverna i svenska skolor var speciellt litteraturuppgifterna svåra (487 poäng i genomsnitt) jämfört med resultaten i samma uppgifter i finska skolor (504 poäng). Också uppgifterna som gällde ordförrådet var som helhet svårare för elever i svenska skolor (492 poäng i genomsnitt). I finska skolor var genomsnittet 514 poäng.

15 $p = 0,004$ i svenska skolor

16 statistiskt signifikant i finska skolor, $p < 0,001$, men eta-kvadrat bara 0,011.

MODERSMÅLSKUNSKAPERNA BLAND ELEVER PÅ OLIKA NIVÅER

Materialet ger också en möjlighet att beskriva vilka slags uppgifter elever med svagare respektive starkare kunskaper har klarat av i utvärderingen.

Elever med svagare kunskaper kunde förena korta ord med bilder. De kände igen vissa över- och underbegrepp. De kunde också bilda korta ord av stavelser, men att läsa hela meningar var svårt för många. Det fanns också brister i läsningen på ordnivå. De elever som fick de svagaste poängterna verkade ha ett litet ordförråd.

Elever med kunskaper på medelnivå kunde läsa flytande och noggrant på meningsnivå. De kunde också besvara frågor utgående från det som de hade läst. De kände till skillnaden mellan stor och liten begynnelsebokstav, kände igen reklam och kunde berätta vad en text som de läste handlar om. De bildade med lätthet aktiva meningar och i deras ordförråd ingick många synonymer till olika verb.

Elever som hade hunnit allra längst kunde dra slutsatser och göra tolkningar utgående från olika texter, bilder och symboler. De kände igen textgenrer och framförde åsikter med motiveringar. De skrev med flyt och enligt rättskrivningsreglerna. Texterna var koherenta. De utnyttjade sin läsförmåga till att söka information och visade mångsidig multilitteracitet i text- och webbmiljöer.

Många elever som fick lägre poängtal lät helt bli att besvara de öppna uppgifterna, där eleven skulle skriva svaret själv. Det är möjligt att de uppfattade produktiva uppgifter som alldeles för svåra. Men också motivationsproblem kan hänga samman med öppna uppgifter inte besvaras. Vid tolkningen av resultaten är det bra att hålla i minnet att alla elever kanske inte har visat sitt allra bästa kunnande i utvärderingen.

3.3 Elevernas kunskaper i matematik

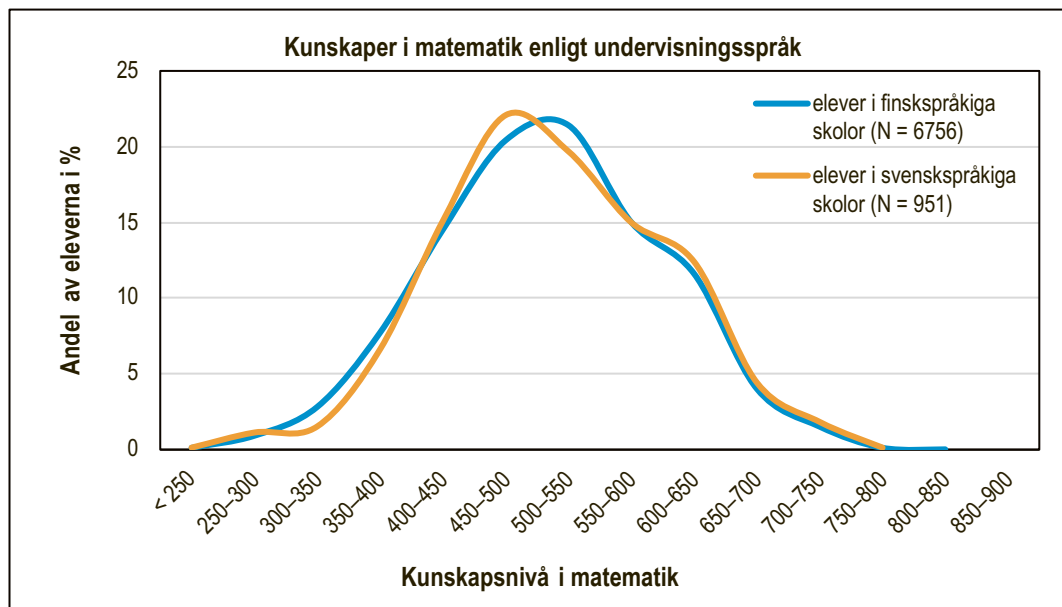
I genomsnitt placerar sig deltagarna på 509 poäng i matematik. Eleverna i de svenskspråkiga skolorna nådde i genomsnitt 513 poäng, medan genomsnittet för eleverna i finskspråkiga skolor var 508 poäng. Skillnaden är inte statistiskt signifikant.

En närmare analys av det nationella materialet visar att de elever som i finskspråkiga skolor följer lärokursen finska och litteratur i modersmålet når 514 poäng i matematik. Det genomsnittliga poängtalet i matematik för elever som läser finska eller svenska som andraspråk är 443 poäng. Skillnaden mellan matematikresultatet för dem som läser finska och svenska som andraspråk och de övriga är statistiskt mycket signifikant ($p < 0,001$). Lärokursen förklarar närmare fyra procent av matematikkunskaperna.¹⁷

I svenska skolor är de elever som läser lärokursen svenska som andraspråk mycket få ($N = 13$). I genomsnitt når den här elevgruppen 450 poäng i matematik.

¹⁷ Cohens $f = 0,20$, eta-kvadrat = 0, 039

Figur 8 visar hur resultaten i matematik fördelas i svensk- och finskspråkiga skolor. Fördelningen är relativt jämn. I klasserna 400–500 poäng kommer en majoritet av eleverna från svenskspråkiga skolor. Det ingår något större andelar elever från finskspråkiga skolor i klasserna under 350 poäng, 500–550 poäng och över 600 poäng än elever från svenskspråkiga skolor.



FIGUR 8. Matematikkunskaperna enligt undervisningsspråk

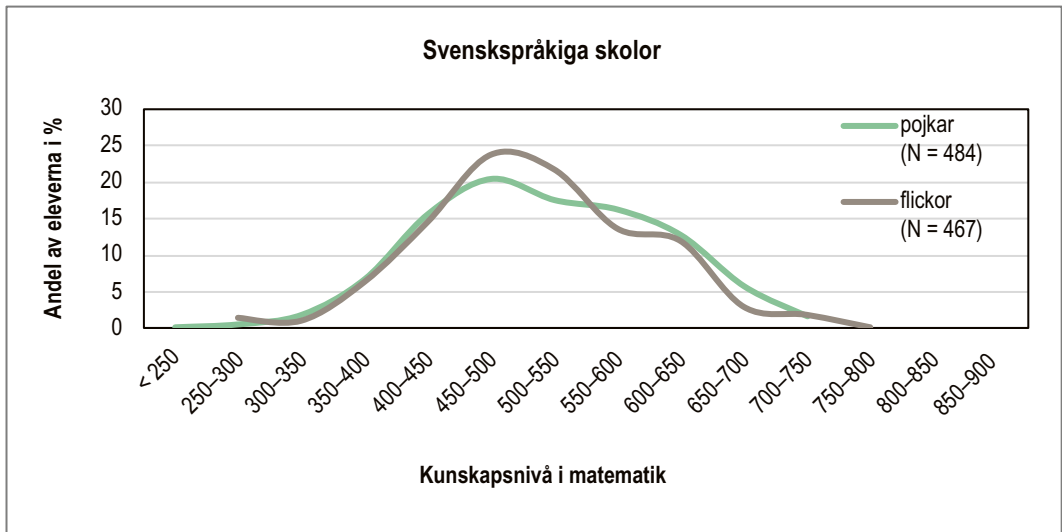
Matematikresultat enligt kön

I matematik når flickorna i de deltagande svenskspråkiga skolorna i genomsnitt 510 poäng och placerar sig alltså nära det nationella medeltalet 509 poäng. De svenska pojkarna når 516 poäng. I finskspråkiga skolor är motsvarande genomsnitt 507 poäng för flickor och 510 poäng bland pojkarna. Variationerna är ändå stora inom skolorna. Skillnaderna mellan könen är inte statistiskt signifikanta i vare sig svenska eller finska skolor.

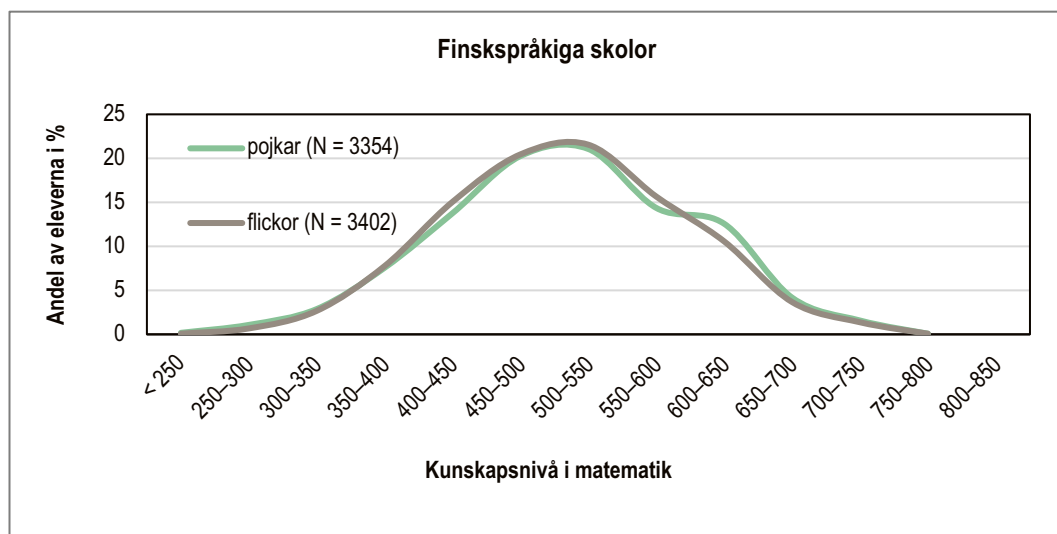
Matematikresultaten för deltagarna i svenskspråkiga skolor beskrivs med hjälp av figur 9. Toppen för både pojkarna och flickorna finns mellan 450 och 500 poäng. Här befinner sig 24 procent av flickorna i de svenskspråkiga skolorna. Av pojkarna finns 21 procent i den här poängklassen. I följande poängklass finns över en femtedel av alla deltagande flickor (21,8 %). Av pojkarna ligger 18 procent här. Värt att notera är också att pojkarna är i majoritet i många klasser, till exempel 400–450 och 550–700 poäng. Nästan tre fjärdedelar av de svenskspråkiga flickorna (73 %) har resultat som finns mellan poängtalerna 400 poäng och 600 poäng. Motsvarande andel för pojkarna är 70 procent. Resultaten är desamma i finskspråkiga skolor.

I figur 10 presenteras hur flickors och pojkars matematikresultat fördelar sig i finskspråkiga skolor. Om vi jämför figur 9 och 10 kan vi till exempel se att flickorna i finska skolor inte i lika hög grad som på finlandssvenskt håll placerar sig i de två klasser som utgör kurvans topp. I de finskspråkiga skolorna ligger pojkarna och flickorna närmare varandra i de flesta klasserna.

I de svagare poängklasserna är resultatet liknande för elever med olika undervisningsspråk. I de deltagande svenskspråkiga skolorna ligger en fjärdedel av båda könen under 450 poäng i matematik. Situationen är densamma i finskspråkiga skolor.



FIGUR 9. Flickors och pojkars kunskaper i matematik, svenskspråkiga skolor



FIGUR 10. Flickors och pojkars kunskaper i matematik, finskspråkiga skolor

Matematikkunskaper enligt region

I tabell 9 jämförs matematikkunskaperna i tre regionförvaltningsområden (RFV-områden). Kunskaperna i de svenska skolorna ligger i början av årskurs 3 på 516 poäng i Södra Finland och 507 poäng i Västra och Inre Finland. Liksom i modersmålet når eleverna i Sydvästra Finland ett mycket högt genomsnittligt poängtal. Eleverna placerar sig i genomsnitt på 542 poäng i matematik. I fråga om Sydvästra Finland är det framför allt viktigt att beakta det låga deltagarantalet, vilket medför att varje elevs poängtal påverkar hela regionens genomsnittliga poäng rätt mycket.

De statistiska analyserna visar att RFV-området förklarar en försvinnande liten del av skillnaderna i matematikkunskaperna. Eta-kvadrat har värdet 0,008 för de svenskspråkiga elevernas del. Det betyder att RFV-området förklarar bara 0,8 procent av matematikkunskaperna. Matematikkunskaperna är alltså liknande i olika delar av Svenskfinland.¹⁸

TABELL 9. Kunskaper i matematik enligt regionförvaltningsområde

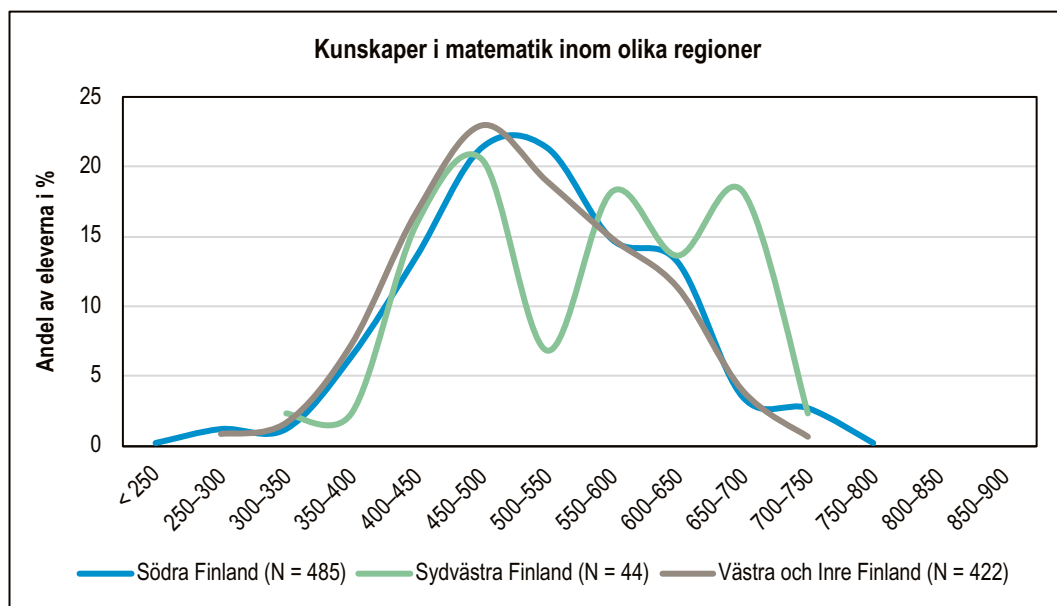
Regionförvaltningsområde	Antal elever i svenska skolor (N = 951)	Poäng i svenska skolor, medeltal 513	Antal elever i finska skolor (N = 6756)	Poäng i finska skolor, medeltal 508
Södra Finland	485	516	2328	506
Västra och Inre Finland	422	507	1278	514
Sydvästra Finland	44	542	909	509

¹⁸ Cohens $f = 0,09$, eta-kvadrat = 0,008

Figur 11 visar hur eleverna i de svenska skolorna placerar sig i olika poängklasser. Liksom i modersmålet avviker kurvan för Sydvästra Finland tydligt. Här bör läsaren hålla i minnet att bilden för den här regionens del bygger på 44 elevers matematikresultat. Av de 44 deltagarna i det här RFV-området överskrider 59 procent 500 poäng. Eleverna från Sydvästra Finland är också överrepresenterade i poängklasserna över 600 (34 % finns i dessa klasser). Skillnaden mellan Sydvästra Finlands och de övriga regionerna resultat är inte betydande ur statistisk synvinkel.

För Södra Finlands del ser vi att det finns en lite plattare topp än för de övriga. Ungefär 43 procent av eleverna fördelar sig jämnt på de två klasserna mellan 450 och 550 poäng. Dessutom placerar sig 34 procent på ännu högre poängtal.

Många deltagare i Västra och Inre Finland befinner sig i klasserna mellan 450 och 550 poäng. Ungefär 42 procent placerar sig här. Nästan en tredjedel i regionen (31 %) placerar sig på ännu högre poängtal. I den här regionen är andelen elever med resultat under 400 poäng störst (27 %). I Södra Finland är andelen 23 procent och i Sydvästra Finland 21 procent.



FIGUR 11. Kunskaper i matematik enligt region

Om vi ser till hela Finland är matematikresultatet bäst i Norra Finland (517 poäng). Det finns en statistiskt signifikant skillnad ($p < 0,001$) i datamaterialet från finskspråkiga skolor, men regionförvaltningsområdet förklarade väldigt lite av skillnaden i matematikkunskaperna.¹⁹ Man kan därför säga att matematikkunskaperna i början av årskurs 3 är på samma nivå i hela Finland.

¹⁹ Cohens $f = 0,06$, eta-kvadrat = $0,004$

Över huvud taget kan man säga att andelen elever som studerar finska eller svenska som andraspråk syns i de genomsnittliga poängtalerna. En jämförelse av RFV-områdena visar att elever med finska som andraspråk har den största effekten på resultatet i Södra Finland och Sydvästra Finland. Det genomsnittliga resultatet stiger med närmare 10 poäng om elever som läser finska som andraspråk utesluts ur RFV-områdets resultat.

Matematikkunskaper enligt kommuntyp

När matematikkunskaperna jämförs i olika typer av kommuner framgår att elever i svenska skolor når högre genomsnittliga poäng i urbana kommuner (518) och landsbygdskommuner (511) än i tätorterna (497). Situationen var densamma i den inledande mätningen i årskurs 1. Men skillnaderna är inte statistiskt signifikanta.

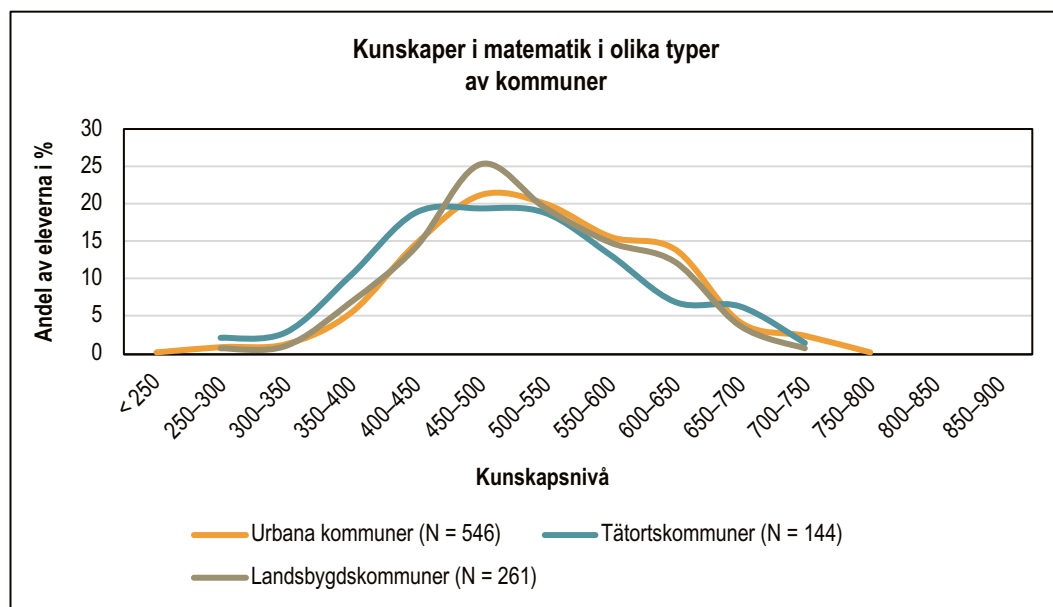
I det finskspråkiga samplet når tätortsskolorna och skolorna i urbana kommuner ett något högre genomsnittligt resultat än skolorna i landsbygdskommuner (se tabell 10). Men skillnaderna är inte heller i det här fallet statistiskt signifikanta.

TABELL 10. Kunskaper i matematik enligt kommuntyp

Kommuntyp	Antal elever i svenska skolor (N = 951)	Poäng i svenska skolor, medeltal 513	Antal elever i finska skolor (N = 6 756)	Poäng i finska skolor, medeltal 508
Urbana kommuner	546	518	4762	509
Tätortskommuner	144	497	1061	512
Landsbygdskommuner	261	511	933	501

Av figur 12 framgår hur eleverna i de svenska skolorna fördelas över poängskalan. Landsbygdskommunernas topp (25 % av eleverna) ligger i poängklassen 450–500 poäng, alltså inte i den poängklass där toppen i matematik finns i hela det svenska materialet. Men både i landsbygdskommunerna och i de urbana kommunerna finns det rätt stora andelar elever som placerar sig i de tre följande klasserna, från 500 till 650 poäng. Det här tyder på att det finns en bredd i matematik och att rätt många elever når höga poäng.

För tätorternas del är det viktigt att notera att eleverna inte var lika många som i de två övriga kommuntyperna. Tätortseleverna fördelar sig på ett lite annat sätt än de två andra kommuntyperna. Toppen är platt och finns mellan 400 och 550 poäng. Därefter börjar elevandelarna sjunka.



FIGUR 12. Kunskaper i matematik enligt kommuntyp

Vad beträffar de finskspråkiga skolornas resultat i urbana kommuner är det skäl att notera att eleverna som följer lärokursen i finska som andraspråk inverkar på de genomsnittliga poängen i den här kommuntypen. Ifall eleverna som följer lärokursen i finska som andraspråk utesluts vid jämförelsen ändras poängen så att de ligger mycket nära poängen för de svenska skolorna i urbana kommuner (se tabell 10).

lakttagelser om matematikkunskaperna inom olika innehållsområden

Till de begreppsliga och ämnesspecifika målen för matematikundervisningen i årskurserna 1 och 2 hör att eleverna ska lära sig förstå matematiska begrepp och beteckningar, tiosystemet och principerna för grundläggande räkneoperationer. Eleverna bör också utveckla sin förmåga att uppfatta geometriska former samt att mäta och att använda olika måttenheter. Inom området informationsbehandling och statistik lär sig eleverna bland annat utarbeta enklare tabeller och diagram. Utvärderingen innehöll uppgifter med anknytning till alla fyra innehållsområden. Liksom i modersmålet begränsade tidsramen möjligheten att använda många uppgifter.

Tabell 11 sammanfattar matematikkunskaperna inom olika innehållsområden. Läsaren bör hålla i minnet att även om samma skala används i varje innehållsområde, kan innehållsområdena inte jämföras med varandra. Men svenskspråkiga och finskspråkiga skolors resultat i samma innehållsområde kan jämföras. En jämförelse visar främst att resultaten ligger nära varandra i skolor med olika undervisningsspråk.

Flickors och pojkars resultat ligger mycket nära varandra i alla fyra innehållsområden. De svenska flickornas och pojkarnas resultat ligger närmare varandra än i början av skolgången (se Silverström m.fl. 2020, 42). En annan likhet med mätningen vid skolstarten är att båda könen också då klarade geometriuppgifterna ungefär lika bra.

TABELL 11. Kunskaper i matematik i varje innehållsområde enligt kön

Svenskspråkiga skolor Innehållsområden	Flickor N = 457–475	Pojkar N = 475–495	Alla elever N = 938–970
Matematiskt tänkande	512	518	515
Tal och räkneoperationer	510	519	514
Geometri och mätning	519	518	519
Informationsbehandling och statistik	508	508	508
Finskspråkiga skolor	Flickor N = 3396–3434	Pojkar N = 3257–3390	Alla elever N = 6418–6491
Matematiskt tänkande	509	512	511
Tal och räkneoperationer	504	510	507
Geometri och mätning	513	509	511
Informationsbehandling och statistik	508	503	505

Området **Matematiskt tänkande** har gått fyra poäng bättre bland eleverna i svenska skolor (515) än i finska skolor (511). Flickors och pojkars genomsnittliga poäng ligger nära varandra på båda språken. Det framkom ändå tydliga könsskillnader i enstaka uppgifter. Hit hör bland annat en uppgiftshelhet där eleverna jobbade med klockan. I svenskspråkiga skolor är den här skillnaden i poäng mätt rätt stor, men inte signifikant.

I fråga om innehållsområdet **Tal och räkneoperationer** når deltagarna i svenska skolor i genomsnitt 514 poäng, i finska skolor 507 poäng. Det här innehållsområdet är det enda där det fanns en nästan 10 poängs genomsnittlig skillnad mellan flickors och pojkars resultat i svenska skolor, men skillnaden är inte statistiskt signifikant.

Deltagarna i svenska skolor når i genomsnitt 519 poäng i **Geometri och mätning**, medan deltagarna i finska skolor når 511 poäng. Flickor och pojkars resultat i de svenska skolorna är så gott som detsamma (519 och 518). I området **informationsbehandling och statistik** ligger flickor och pojkare i svenska skolor exakt på samma nivå i genomsnitt.

En intressant detalj som framkom var att pojkare i genomsnitt lyckas nästan tio poäng bättre än flickor i textuppgifter²⁰. Textuppgifter förutsätter att eleverna kan läsa och förstå texten och därmed alltså förstå vilket problem de ska lösa. Dessutom bör eleverna kunna lösa uppgiften rent matematiskt. Modersmålsuppgifterna visar att flickorna är bättre på läsning i det här skedet.

20 $p < 0,001$ finska skolor – Cohens f 0,04 – eta-kvadrat 0,002; $p = 0,01$ svenska skolor – Cohens f 0,05 – eta-kvadrat 0,003

Resultatet i matematikens textuppgifter tyder på att pojkarna anstränger sig mer om det handlar om matematik. Men även om pojkarna generellt når något högre poäng i de här uppgifterna är förklaringsgraden ytterst liten.

MATEMATIKKUNSKAPERNA BLAND ELEVER PÅ OLIKA NIVÅER

De elever som hade de svagaste kunskaperna klarade bland annat av att addera talen 1–5. Eleverna kände igen plana figurer, men geometriska kroppar kände de inte till. Många elever med de svagaste resultaten förstod inte tidsangivelser (klockan).

Elever med kunskaper på medelnivå förstod tiosystemet väl. De kunde addera och subtrahera inom området 0–100 samt multiplicera låga tal. De hade en viss uppfattning om division. Majoriteten hade förstått hur addition och multiplikation hänger samman. De förstod tanken med att dela upp tal, att ordna dem och att halvera dem. Många kunde läsa statistik i tabeller och skriva ett matematiskt uttryck utgående från situationer som beskrivs verbalt, men de hade inte någon klar uppfattning om i vilken ordning olika räkneoperationer görs.

De elever som hade hunnit allra längst adderade och subtraherade i snabb takt inom talområdet 0–1000. De behärskade också division med låga tal och kunde dra slutsatser om lösningar på ekvationer. De kände till den första kvadranten i koordinatsystem, kunde berätta om plana figurers egenskaper och förstod också sannolikhet.

3.4 Elever med beslut om stöd

Eleverna i årskurs 3 deltog i NCU:s utvärdering oberoende av trestegsstödets nivå. I de deltagande svenska skolorna hade sammanlagt 9 procent av tredjeklassarna ett beslut om intensifierat stöd och 2 procent ett beslut om särskilt stöd i början av årskurs 3. Enligt NCU:s beräkningar utgående från det insamlade nationella materialet från 8 046 tredjeklassare, hade 11 procent ett beslut om intensifierat stöd, medan 5 procent hade fått ett beslut om särskilt stöd.

Utvärderingen visar framför allt att många beslut om intensifierat och särskilt stöd fattas under de två första klasserna i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen. I början av årskurs 3 hade 9 procent av de svenska tredjeklassarna intensifierat stöd, mot 5 procent i början av årskurs 1. I finska skolor hade 7 procent av eleverna fått ett beslut om intensifierat stöd redan då de började i årskurs 1. (Silverström m.fl. 2020, 44)

Andelen elever med intensifierat och särskilt stöd ökade mer i svenskspråkiga skolor jämfört med finskspråkiga skolor under de två första åren.

Resultat bland elever med intensifierat eller särskilt stöd

En viktig fråga är hur skolan lyckas stöda elever med särskilda svårigheter. Resultaten visar att modersmålskunskaperna bland elever med intensifierat stöd i genomsnitt låg på 419 poäng i de svenska skolorna i början av årskurs 3. I matematik nådde de svenska eleverna med intensifierat stöd i genomsnitt poängtalet 434. Vad beträffar särskilt stöd är det skäl att observera att antalet deltagare i svenska skolor är litet. Det betyder att en enda elevs resultat inverkar i rätt hög grad på det genomsnittliga resultatet.

Skillnaderna mellan grupperna i det svenska samplet är statistiskt signifikanta²¹. Skillnaderna mellan elevernas resultat i grupperna allmänt, intensifierat och särskilt stöd var betydande både i modersmålet och matematik. Det framkom betydande skillnader också i alla innehållsområden i modersmålet, dvs. förmåga att tolka text och att producera text samt att förstå språk, litteratur och kultur. Detsamma gällde innehållsområdena i matematik, alltså matematiskt tänkande, tal och räkneoperationer, geometri samt informationsbehandling och statistik.

TABELL 12. Kunskaper i modersmål och matematik för elever med allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd i svenska skolor (N = 943–951) och i finska skolor (N = 6816–6756)

	Modersmål Antal elever		Modersmål Poäng		Matematik Antal elever		Matematik Poäng	
	svenska	finska	svenska	finska	svenska	finska	svenska	finska
Allmänt stöd	841	5699	504	525	847	5674	524	522
Intensifierat stöd	85	758	419	440	86	738	434	443
Särskilt stöd	17	359	385	415	18	344	386	419

Andelen elever med intensifierat och särskilt stöd är högre i NCU:s finskspråkiga sampel. Sammantaget fick 11,5 procent av deltagarna i svenskspråkiga skolor intensifierat eller särskilt stöd, mot 16,9 procent i finskspråkiga skolor. Vid jämförelsen av siffrorna är det också skäl att minnas att många faktorer finns i bakgrunden då stödbesluten fattas. Var tredje elev med lärokursen finska som andraspråk i finska skolor får till exempel intensifierat eller särskilt stöd.

3.5 Skillnader mellan skolor

Det finländska utbildningssystemets styrka har ansetts vara den jämna kvaliteten. Elevernas kunskapsnivåer varierar mindre mellan skolorna än i OECD-länderna i genomsnitt. (Nissinen m.fl. 2018; Vettenranta m.fl. 2016; Vettenranta m.fl. 2020). I Finland handlar diskussionen mer om skillnader mellan klasser (Vettenranta m.fl. 2020) och särskilt mellan individer (Metsämuuronen 2017; Ukkola & Metsämuuronen 2019; Vettenranta m.fl. 2020). Eleverna kan nå goda kunskaper i vilken skola som helst. Kvaliteten på undervisningen beror inte i Finland på den plats i landet där skolan ligger.

²¹ matematik: Cohens $f = 0,37$, eta-kvadrat 0,12; modersmål: Cohens $f = 0,34$, eta-kvadrat 0,11

En orsak bakom den jämna kvaliteten är principen om närskola. Enligt lagen om grundläggande utbildning (Lag om grundläggande utbildning 628/1998) har kommunen skyldighet att ordna grundläggande utbildning. Den kommun som eleven bor i anvisar varje elev i den grundläggande utbildningen en plats i en närskola. Eleven får om han så vill anhölla om en plats i en annan skola. Majoriteten av de skolor som deltog i utvärderingen i årskurs 3 var kommunernas egna skolor. Också enstaka privatskolor deltog.

Skillnader mellan skolorna brukar anges som ett procentvärde. I nationella utvärderingar av läroresultat har skolan vanligen förklarat ungefär 6–8 procent av variationen i kunskaperna i modersmål och matematik (till exempel Harjunen & Rautopuro 2015; Julin & Rautopuro 2016; Lappalainen, 2004; 2006; 2011; Metsämuuronen 2013; Rautopuro 2013). En förklaringsgrad på nivån 6–8 procent är låg, om man jämför med internationella siffror: i den senaste PISA-utvärderingen var skolans genomsnittliga förklaringsgrad 29 procent (Vettenranta m.fl. 2020). I PISA-undersökningarna har i förklaringsgraden för Finlands del legat vid ungefär 10 procent.

Redan i den första delen av den longitudinella utvärderingen framkom skillnader mellan olika skolor men i början av årskurs 1 år 2018 var de ganska små. Majoriteten av de svenskspråkiga och också av de finskspråkiga skolorna hade en genomsnittlig utgångsnivå i modersmål och i matematik som låg mellan 450 och 550 poäng. (Silverström m.fl. 2020, 25). I alla dessa skolor varierade ändå utgångsnivån mycket mellan eleverna. I början av första klassen kunde skillnaden mellan enskilda elevers utgångsnivå vara över 200 poäng i skolor som i genomsnitt låg nära medeltalet.

I årskurs 1 förklarade skolan nationellt sett 6 procent av elevernas utgångsläge i matematik och 5 procent av deras utgångsläge i modersmål och litteratur i hela det nationella materialet. I de svenska skolorna var förklaringsgraden högre (9 %) än i de finskspråkiga (5–6 %). (Ukkola m.fl. 2020).

Men vi ska komma ihåg att skolan i det här skedet i praktiken inte hade hunnit påverka elevernas kunskaper. Därför kan den förklaringsgrad som uppmättes då närmast tolkas som information om hur elever i olika skolor skiljer sig från varandra då de börjar i skolan. Förklaringsgraden säger ingenting om hur skolan påverkar elevernas kunskaper.

I årskurs 3 förklarade skolan 10 procent av elevernas totalresultat (modersmål och matematik sammanslaget) nationellt sett. Förklaringsgraden var 10 procent för de finskspråkiga skolornas del och 12 procent för de svenskspråkigas del. Skillnaderna mellan skolorna har ökat under nybörjarundervisningen.

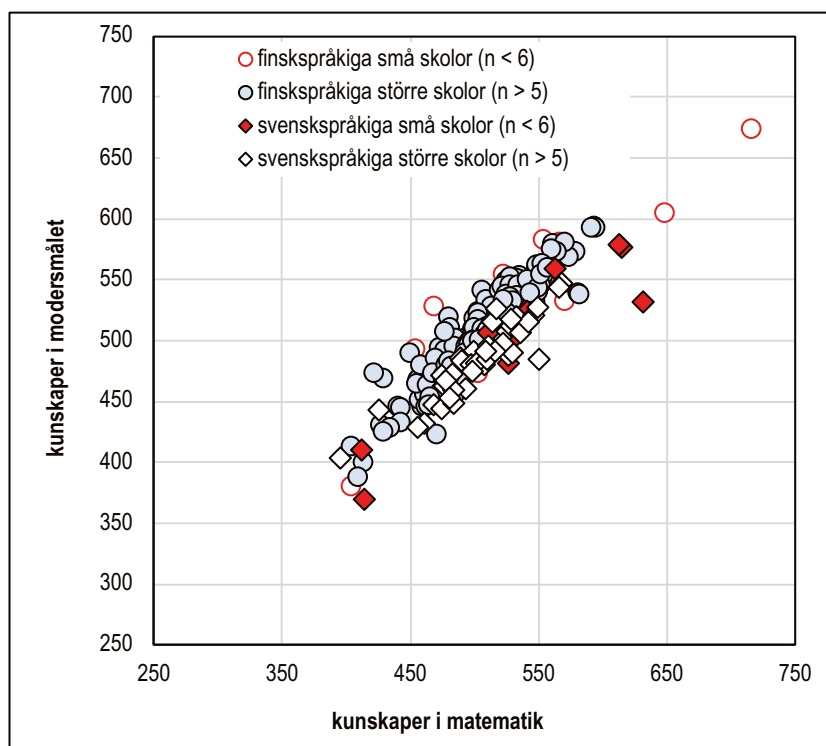
I de senaste utvärderingarna i årskurs 9 har förklaringsgraden till exempel i matematik legat över åtta procent i hela det nationella materialet (Metsämuuronen & Nousiainen 2021). I modersmålet finska var förklaringsgraden 11 procent i årskurs 9 och i modersmålet svenska var den 10 procent (Kauppinen & Marjanen 2020; Hellgren & Marjanen 2020). Utgående från utvärderingen i årskurs 3 kan man dra en försiktig slutsats: även om skillnaderna mellan skolorna uppstår redan i de första klasserna i grundskolan, blir de kanske inte avsevärt större under grundskoletiden.

3.6 Skolvisa resultat i modersmål och matematik

Figur 13 visar det genomsnittliga medeltalet i modersmål och matematik i alla sampelskolor. Ju närmare den övre kanten en symbol ligger, desto bättre är kunskaperna i modersmål. Ju längre till höger en symbol ligger, desto bättre är kunskaperna i matematik. Ju närmare det övre högra hörnet är, desto bättre är skolans totalresultat. Ju närmare det nedre hörnet till vänster symbolen ligger, desto svagare är skolans totalresultat.

De svenskspråkiga skolorna med fler än fem elever är markerade med en vit diamant, medan svenskspråkiga skolor med färre elever än fem har röda diamanter. De stora finskspråkiga skolorna har fyllda grå cirklar och ligger under de svenska skolorna. De röda cirkarna står för små finskspråkiga skolor.

I figuren är det tydligt att de små svensk- och finskspråkiga skolornas resultat delvis avviker på så sätt att skolorna ligger utanför det område där de övriga skolornas medeltal befinner sig. Orsaken är att poänggenomsnittet kan vara anmärkningsvärt högt eller lågt i vissa små skolor, och enskilda elevers resultat har stor inverkan på skolans genomsnitt.



FIGUR 13. Totalresultat i svensk- och finskspråkiga skolor

Majoriteten av skolorna²² placerade sig kring medelvärdet 506 poäng. Men det är värt att notera att skillnaderna mellan ytterlighetsskolorna var stora. Vid tolkningen av resultaten är det ändå viktigt att hålla i minnet att enstaka skolor till exempel kan ha fått problem med nätet, vilket ofta syns på så vis att flera eller till och med alla elever har problem med uppgifterna. Ur en nationell synvinkel ser problem av den här typen ut som svaga kunskaper.

I figur 13 fördelar sig de svenskspråkiga skolorna ungefär på samma område som de finskspråkiga. Det finns både skolor med goda resultat och skolor med svagare resultat bland de svenskspråkiga deltagarna.

Det förekom en stark korrelation (0,91) mellan resultaten i modersmål och matematik i hela det nationella materialet. I de skolor där eleverna var bra på matematik, hade eleverna alltså också goda modersmålskunskaper. På motsvarande vis hade skolor med elever som var svaga i matematik också elever som var svaga i modersmålet. Vid tolkningen av resultatet är det viktigt att tänka på att alla uppgifter gavs på skolans undervisningsspråk, antingen upplästa eller skrivna. I de flesta matematikuppgifter krävdes också språkförståelse. Därför är det naturligt att det fanns ett samband mellan kunskaperna i ämnena.

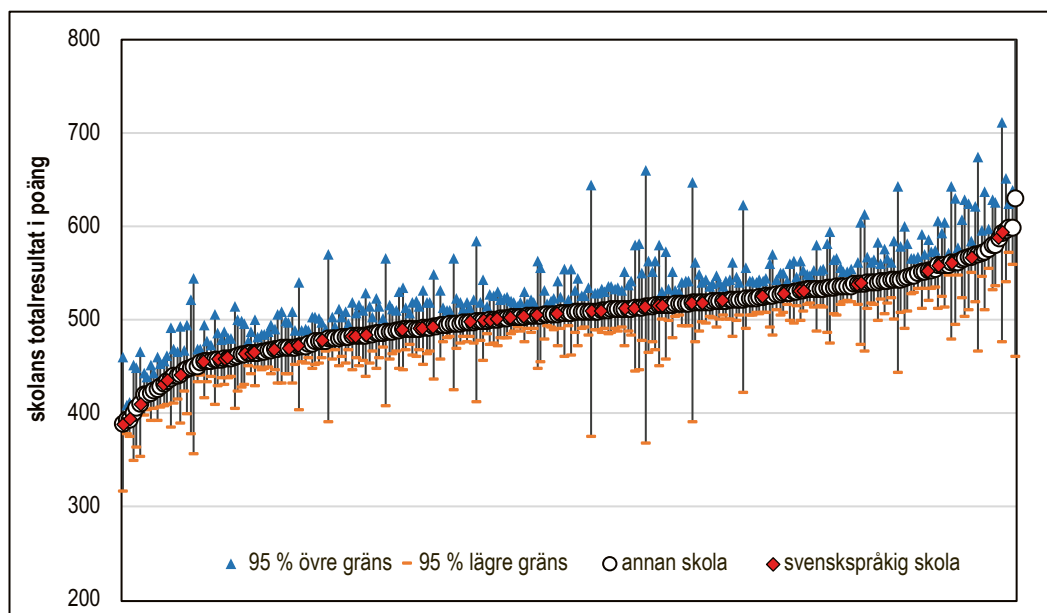
Även om det finns variation mellan skolornas resultat, är det ändå viktigt att notera att skillnaderna inom skolorna är större än skillnaderna mellan skolorna. I figur 14 presenteras skolornas medelvärden med ett 95 procents konfidensintervall²³. Figuren bygger på skolornas totalresultat – resultatet i modersmål och matematik är alltså sammanslaget.

Figuren visar framför allt att också i skolor där medelvärdet var lågt, fanns det elever som nådde poängtal som låg över medeltalet. Å andra sidan fanns det i skolor med höga genomsnittliga poängtal också elever som låg klart under medelvärdet.

Dessutom framgår det av figuren att de röda symbolerna för de svenskspråkiga skolorna finns på alla nivåer, också längst till höger bland de skolor som har höga medelvärden.

22 Specialskolorna är uteslutna ur jämförelsen.

23 Ett konfidensintervall anger storleken på det fel som kan finnas i urvalet. Man kan beskriva det med hjälp av ett intervall. Ett konfidensintervall på 95 % innebär att om man skulle upprepa undersökningen så skulle den i 19 fall av 20 täcka in det sanna, men okända värdet.



FIGUR 14. Elevernas totalresultat i olika skolor (konfidensintervall 95 %)

3.7 Elevernas uppfattning om skolgången och de egna kunskaperna

Eleverna fick i samband med utvärderingen också ta ställning till några attitydpåståenden, som de besvarade med hjälp av fyra emoji. Påståendena gällde skolgången och ämnena modersmål och matematik.

Tredjeklassarnas inställning till att gå i skola var till största delen positiv i de svenskspråkiga skolorna. Det här framgår till exempel i svaren som gällde påståendet *Jag går gärna till skolan*. Av 955 deltagare i de svenskspråkiga skolorna hade 45 procent valt den mest positiva emoji, 34 procent den näst positivaste emoji och 12 procent den emoji som var en aning negativ samt 10 procent den klart negativa emoji. I det nationella materialet valde eleverna mellan alternativen nästan på samma vis.

Det förekom skillnader i flickors och pojkars svar som gällde påståendet *Jag går gärna till skolan*. Skillnaderna förekom särskilt beträffande de mest positiva och negativa svaren. I svenska skolor valde 49 procent av flickorna det mest positiva alternativet, bland pojkarna 41 procent. På motsvarande vis valde fem procent av flickorna i svenska skolor den mest negativa emoji samt fjorton procent av pojkarna. Nationellt fördelade sig tredjeklassarnas val av emoji på ungefär samma vis

Den mest positiva emoji valde 52 procent av flickorna och 39 procent av pojkarna. Det mest negativa alternativet valdes av fyra procent av flickorna och 12 procent av pojkarna.

Utgående från påståendena som gällde inställningen till skolan och ämnena modersmål och matematik skapades en summavariabel. Inställningen som helhet var enligt summavariabeln positiv. På skalan 1–4 var medelvärdet 3,7 i hela det nationella materialet, vilket motsvarar 69 procent av maximiantalet poäng. I den utvärdering i årskurs 3 som genomfördes år 2005 var motsvarande procenttal 71, vilket betyder att inställningen låg på samma nivå 2005 och 2020 (Metsämuuronen, 2013).

Elevernas uppfattning om sina egna kunskaper var ganska positiv både nationellt sett och inom den svenskspråkiga grundskolan. Flickorna uppskattade sin egen skrivförmåga som bättre än vad pojkarna gjorde. Skillnaden var statistiskt signifikant ($p < 0,005$) i finskspråkiga skolor. Flickor och pojkar upplevde att deras läsförmåga var nästan lika bra. Pojkarna uppfattade att deras förmåga att räkna var bättre än flickorna. Skillnaden var statistiskt signifikant ($p < 0,001$) i finskspråkiga skolor.

Uppfattningarna kan jämföras med de verkliga kunskaperna som framkom i utvärderingens uppgifter. I uppgifterna i matematik låg pojkarnas och flickornas kunskaper nationellt sett på samma nivå. I de modersmålsuppgifter som ingick i utvärderingen hade flickorna bättre resultat än pojkarna både på svenska och finska.

NCU samlade också in information om **elevernas kamratrelationer i skolan** med hjälp av påståendet *Jag har en kompis eller flera*. I de svenskspråkiga skolorna fördelade sig svaren på liknande vis som i de finskspråkiga skolorna. Bland de elever i svenskspråkiga skolor som svarade valde 86 procent det mest positiva alternativet av alla och 11 procent det näst mest positiva påståendet. I hela gruppen på långt över 7 600 elever valde 86 procent det mest positiva alternativet av alla och 10 procent det näst mest positiva påståendet. Elevernas uppfattning var alltså liknande oberoende av undervisningsspråk.

Men både i hela materialet och i det svenska materialet valde två procent av eleverna den emoji som var en aning negativ. Den klart mest negativa emoji valdes av en lika stor andel både nationellt (1,5 %) och i det svenska materialet (1,4 %). Flickornas och pojkarnas svar var liknande. Största delen av eleverna verkar alltså ha en kompis eller flera, men utifrån svaren kan vi också dra slutsatsen att det finns tredjeklassare i Finland som inte har en enda vän. En liknande fråga har också ställts till föräldrarna, se avsnitt 4.4.

Eleverna fick också ta ställning till **föräldrarnas hjälp med skoluppgifterna**. Elevsvaren gällde påståendet *Mina föräldrar hjälper mig med skoluppgifterna, om jag behöver hjälp*. Av de som svarade i de svenskspråkiga skolorna hade 78 procent valt det mest positiva och 16 procent det näst mest positiva alternativet. Sammanlagt kom det in 7 634 svar nationellt. I det nationella materialet hade 76 procent valt det mest positiva och 18 procent det näst mest positiva alternativet. Ändå fanns det fyra procent som valde ett lite mer negativt alternativ och två procent som valde det mest negativa svaret.

Bakgrunds- information om skolorna och eleverna

4

- Av de deltagande lärarna i årskurs 3 var 96 procent behöriga i de svenska skolorna.
- Nästan hälften av de deltagande svenska lärarna i årskurs 3 upplevde att de hade en undervisningsgrupp med mer utmanande elever än i genomsnitt.
- 44 procent av klasslärarna i årskurs 3 upplevde att de i viss mån får hjälp av skolgångshandledare, men inte tillräckligt.
- Bara 12 procent av de svenska lärarna anser att de får tillräcklig hjälp av specialläraren.
- Vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund har fortsättningsvis ett starkt samband med elevernas kunskaper.
- Läsning är den enda hobbyn som förklarar de skillnader som finns i elevernas modersmåls- och matematikkunskaper.
- Antalet ledda hobbyer på fritiden har ett samband med elevernas kunskaper oberoende av vilken utbildningsbakgrund vårdnadshavarna har.

I det här kapitlet ges en lägesbeskrivning på basis av enkätsvar från de deltagande skolorna. Rektorerna och lärarna i årskurs 3 har besvarat enkäter, liksom också tredjeklassarnas vårdnadshavare. Majoriteten av skolorna var desamma som i den inledande mätningen i årskurs 1 hösten 2018. De som har besvarat enkäterna är ändå inte exakt samma personer, eftersom en del rektorer och lärare kan ha bytt skolor. En del lärare har inte heller fortsatt undervisa i årskurs 3 efter nybörjarundervisningen. Dessutom förekommer det att elevgrupper har gått över till andra skolor. Enkätresultaten kan ändå jämföras med den bild som den inledande mätningen gav av situationen i början av årskurs 1 år 2018. (Silverström m.fl. 2020, 50)

Informationen från bakgrundsenkäterna sammanfattas här med tonvikt på de svenskspråkiga skolorna. Svaren från deltagande svenskspråkiga skolor jämförs ofta med svaren i det nationella materialet som helhet.

Alla tre enkäter innehöll frågor om undervisningen under undantagstillståndet våren 2020. Deltagarnas upplevelser under våren 2020 rapporteras som egna avsnitt i slutet av varje underavsnitt. På hösten då informationen samlades in hade största delen av eleverna återvänt till närundervisningen. Just den elevgrupp som var målgruppen för utvärderingen hade delvis haft möjlighet att få närundervisning i skolorna. I många fall hade tredjeklassarna ändå fått distansundervisning flera månader i hemmet under våren före utvärderingen.

4.1 Information från rektorerna

Rektorerna i sampskolorna besvarade frågor som gällde skolorna och faktorer som inverkar på skolgången. Resultaten presenteras som andelar av det sammanlagda antalet rektorer som skickade in svar på enkäten. Sammanlagt svarade 257 rektorer. Av dem verkade 48 rektorer i svenskspråkiga skolor. Det här avsnittet bygger i första hand på information från dessa 48 rektorer.

De deltagande skolorna

Skolor av olika storlek deltog i utvärderingen. På finlandssvenskt håll gav 44 procent av de deltagande skolorna undervisning i årskurserna 0–6 och 40 procent i årskurserna 1–6. I hela det insamlade nationella materialet erbjöd 38 procent undervisning i årskurserna 0–6 och 35 procent i årskurserna 1–6. Av de deltagande svenska skolorna hade endast en tiondedel dessutom årskurserna 7–9. I det nationella materialet gav en fjärdedel av skolorna undervisning i hela den grundläggande utbildningen: årskurserna 1–9 eller 1–10. Siffrorna visar tydligt att det i samplet finns en större andel svenska skolor som enbart har de lägre klasserna jämfört med de finskspråkiga skolorna.

I tre skolor av de 48 svenska skolorna fanns färre än 20 elever. I tolv skolor gick 20–49 elever och i tolv andra skolor 50–99 elever. Sammanlagt 56 procent av skolorna hade färre än hundra elever. I hela det nationella materialet på 272 skolor hade 40 procent av skolorna färre än hundra elever. Bland de svenska skolorna hade 10 procent 300 elever eller fler. I hela det nationella materialet var nästan 20 procent av skolorna i den här storleken.

Det mest typiska i årskurs 3 i svenska skolor var att eleverna fick 22 timmar undervisning i veckan (40 % i det svenska materialet, 58 % i det nationella materialet). I en tredjedel av de svenska skolorna fick eleverna en timme mer undervisning i veckan. Läget var detsamma nationellt. Dessutom gav 37 procent av de svenska skolorna 24 timmar undervisning i årskurs 3.

Timantalet varierade rätt mycket mellan skolorna. I det nationella materialet framkom att vissa tredjeklassare bara fick 20 timmar undervisning i veckan – trots att minimiantalet timmar i genomsnitt är 22 timmar enligt förordningen för grundläggande utbildning (852/1998). Allra mest undervisning fick de tredjeklassare som hade 25 undervisningstimmar varje vecka.

Faktorer som inverkar på skolgången

Rektorerna uppgav också om det hösten 2020 pågått någonting sådant i skolan som påverkade undervisningen och lärandet. Både i det nationella materialet (62 %) och i de svenska skolorna (65 %) ansåg en stor del av rektorerna att det inte förekommit några särskilda utmaningar i skolan. Det största problemet som lyftes fram var att skolan verkade i tillfälliga lokaler (nationellt 10 %, svenska skolor 4 %). Ett ungefär lika stort problem var dålig inomhusluft (nationellt 8 %, svenska skolor 6 %).

Dessutom lyfte många rektorer både i de svenska skolorna och i andra skolor fram coronapandemin i sina öppna svar. Andra faktorer som enligt rektorerna inverkade på skolgången i de svenskspråkiga skolorna var främst att skolan var ny, att skolor skulle läggas ned eller att eleverna tidigare hade undervisats i tillfälliga lokaler.

Skolan som arbetsmiljö

I enkäten till rektorerna ställdes frågor om lärarnas, elevernas och vårdnadshavarnas inställning till arbete eller skolgång. De fyra svarsalternativ var: *helt av annan åsikt, delvis av annan åsikt, delvis av samma åsikt, helt av samma åsikt*.

Enligt rektorerna var lärarna i årskurs 3 nöjda med sitt arbete. Av rektorerna i de svenska skolorna var exakt 50 procent helt av samma åsikt i påståendet *Lärarna är nöjda med sitt arbete*. Resten av rektorerna var delvis av samma åsikt. Nationellt var strax under 40 procent av alla deltagande rektorer helt av samma åsikt. Nationellt sett hade andelen rektorer som var helt av samma åsikt sjunkit nästan fem procentenheter sedan årskurs 1. Också de svenskspråkiga rektorernas uppfattning har ändrats i samma riktning (från 57 procent till 50 procent). Man kan ändå säga att rektorerna uppfattar att både lärarna i årskurs 1 och 3 är nöjda med sitt arbete.

Rektorerna fick dessutom ta ställning till två påståenden som gällde lärare och vårdnadshavare: *Lärarna väntar sig att eleverna har framgång i sina studier* och *Vårdnadshavarna väntar sig att eleverna har framgång i sina studier*.

I fråga om *lärarnas förväntningar* var drygt 80 procent av rektorerna i de svenska skolorna helt av samma åsikt om påståendet att lärarna i deras skola väntar sig att eleverna har studieframgång. Resten av rektorerna var delvis av samma åsikt. Andelen var nästan densamma (78 procent) i den svenska rektorsenkäten för årskurs 1. I det nationella materialet var knappt 60 procent av rektorerna av helt samma åsikt om att lärarna i deras skola väntar sig att eleverna har studieframgång. Jämförelsen tyder på att de svenska skolornas rektorer uppfattar att lärarna har högre förväntningar än vad de finska skolornas rektorer gör.

I motsvarande påstående som gällde *vårdnadshavarnas förväntningar* framgick att 48 procent av rektorerna för de svenska skolorna var helt av samma åsikt om att vårdnadshavarna väntar sig att deras barn har studieframgång. Resten av de deltagande svenskspråkiga rektorerna var delvis av samma åsikt. En jämförelse med det nationella materialet visar också här att rektorerna för

de svenska skolorna har en mer positiv inställning. I det nationella materialet för årskurs 3 var bara en knapp tredjedel (30 %) av rektorerna av helt av samma åsikt i fråga om vårdnadshavarnas förväntningar på barnens skolframgång.

Rektorernas erfarenheter av undantagsförhållandena våren 2020

Rektorerna för de utvalda samskolorna reflekterade dessutom över vilka effekter och utmaningar situationen våren 2020 förde med sig. Den grupp elever som deltog i utvärderingen i årskurs 3 gick i andra klassen under våren 2020. Det kom in 37 rektorskommentarer på svenska till undantagsförhållandena. De allra flesta kommentarerna gällde det varierande stödet i hemmet, särskilt för elever för vilka skolgången inte är alldeles enkel. Många kommentarer gällde också de digitala undervisningsmetoderna och över huvud taget tillgången till datorer. Ett urval kommentarer publiceras här.

Datautrustning i hemmen av varierande slag, nätförbindelserna strular /.../

De digitala undervisningsmetoderna har utvecklats.

Jämlikheten har tyvärr blivit lidande p.g.a. hemmens olika socioekonomiska situation. Antalet syskon, internetuppkopplingar, ensamförsörjare, vårdnadshavarnas skiftesjobb

Svagare elever har svårare att klara av distansundervisning, detsamma gäller elever som inte är så motiverade att jobba självständigt.

Under våren 2020 var stödet från vårdnadshavarna väldigt varierande. Det märktes också på resultatet. En del presterade tydligt sämre än i vanliga fall medan en del presterade bättre.

Utmanande med distansundervisning i de lägre årskurserna, svårt att nå vissa elever

Största utmaningen är att inte kunna anpassa undervisningen (stoff och tempo) i realtid eftersom du inte ser eleverna. Den dolda information som en lärare får i själva undervisningssituationen uteblir och därmed kan elever som behöver upprepning eller stöd falla igenom. Det blir mera ansvar på eleven att ta kontakt och fråga när något är oklart/för svårt osv.

4.2 Information från klasslärarna

Informationen från lärarenkäten gäller bland annat lärarnas utbildningsbakgrund, undervisningsgruppens storlek och utmaningarna i den. Dessutom ingick frågor om tillgängliga resurser, lärarfortbildning, läroböcker och elevernas trivsel. Resultaten anges som andelar av de lärare som besvarade frågorna. Sammanlagt svarade 50 lärare från svenskspråkiga skolor på enkäten. Hela avsnitt 4.2 bygger på dessa lärares svar – och svaren jämförs för det mesta med lärarsvaren i det nationella materialet.

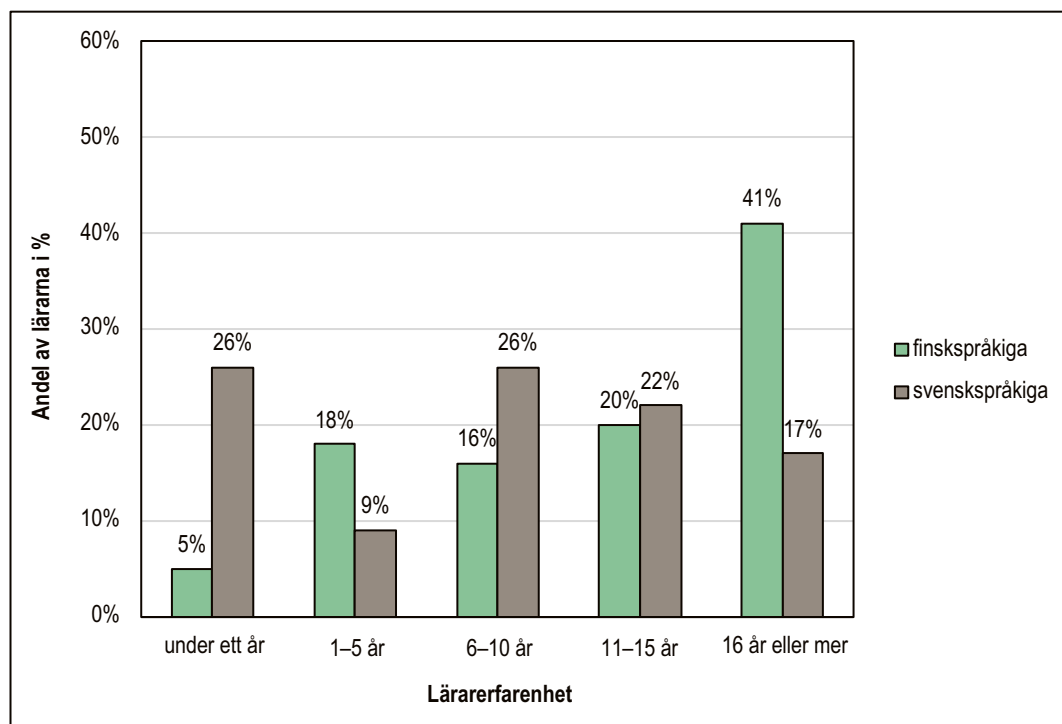
Av de 50 svenskspråkiga lärarna hade 38 procent av lärarna undervisat samma grupp också i årskurs 1 läsåret 2018–2019 och 48 procent i årskurs 2 läsåret 2019–2020. Bland lärarna hade 38 procent undervisat samma klass både i årskurs 1 och 2. Men över hälften (52 %) hade börjat undervisa gruppen först i årskurs 3, alltså läsåret 2020–2021. De motsvarande siffrorna i det nationella materialet är mycket liknande.

Lärarnas behörighet, anställning och utbildningsbakgrund

Majoriteten av lärarna som undervisade i årskurs 3 i de svenska skolorna var klasslärare (92 %). För deras del var huvudämnet ofta pedagogik (86 %). Till dem som inte hade pedagogik som huvudämne hörde bland annat lärare med huvudämnet småbarnspedagogik. Dessutom fanns en grupp lärare med andra huvudämnen (t.ex. specialpedagogik eller historia). Enstaka deltagare uppgav sig vara ämneslärare. En dryg tredjedel hade specialiserat sig på nybörjarundervisning.

Trots variationen i fråga om huvudämnen var de flesta svenska lärare formellt behöriga som klasslärare. Jämfört med den motsvarande utvärdering som genomfördes i årskurs 3 år 2005 har stora förändringar skett. År 2005 var 76 procent av de deltagande lärarna i svenska skolor behöriga klasslärare. (Silverström & Huisman 2006). År 2020 hade samma andel stigit till 96 procent. Som jämförelse kan nämnas att de finskspråkiga lärarnas behörighetsgrad var 92 procent år 2020.

Figur 15 visar lärarnas arbetserfarenhet uttryckt i år. En hel del klasslärare hade jobbat mindre än ett år, särskilt i de svenska skolorna (26 %). Under en tiondel av lärarna i de svenska skolorna (9 %) hade jobbat mellan 1 och 5 år (18 % i finska skolor). En nationell jämförelse visar framför allt att det finns en stor skillnad mellan dem som hade jobbat minst 16 år som klasslärare. I de finska skolorna hörde två lärare av fem till den här gruppen (41 %), i de svenska bara en av sex lärare (17 %).



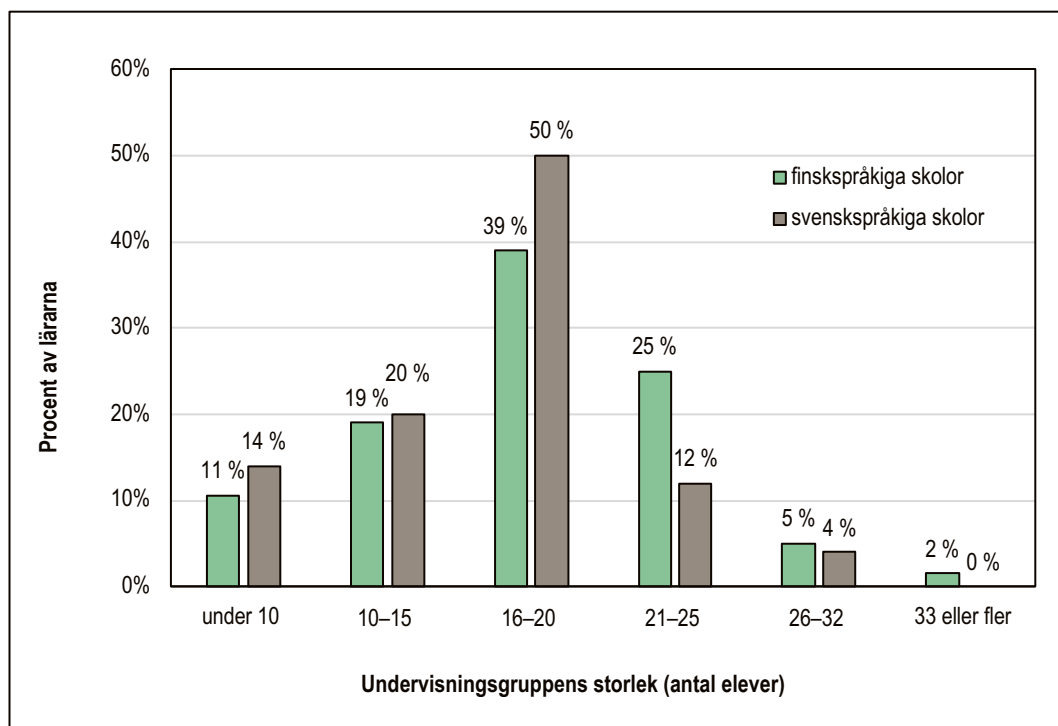
FIGUR 15. Lärarnas arbetserfarenhet enligt skolans undervisningsspråk

De svenska lärarnas arbetserfarenhet varierar rätt mycket mellan årskurs 1 år 2018 och årskurs 3 år 2020 (se Silverström m.fl. 2020, 52). Då samma fråga ställdes till de svenska lärarna i början av årskurs 1 år 2018, utgjorde de som hade jobbat under ett år bara två procent av alla. I årskurs 3 utgjorde de 26 procent. Eftersom det är fråga om samma skolor och orter, är det här en rätt stor skillnad. Man kan också konstatera att det i årskurs 1 år 2018 fanns en stor andel synnerligen erfarna svenskspråkiga lärare (54 %) som hade jobbat minst 16 år. I årskurs 3 var andelen mycket erfarna 17 procent. Skillnaderna kan ha att göra med pensionsavgång eller med att lärarna i årskurs 1 kanske i många skolor hör till de mest erfarna lärarna.

Majoriteten av lärarna hade en tjänst eller ett arbetsförhållande som gäller tills vidare (79 %). Situationen var densamma i svensk- och finskspråkiga skolor. En femtedel av de deltagande svenska lärarna hade ett tidsbundet avtal.

Undervisningsgruppens storlek

Undervisningsgrupperna är mindre i de svenskspråkiga skolorna i och med att de svenskspråkiga skolorna också i genomsnitt har ett lägre elevantal än de finskspråkiga. Figur 16 visar undervisningsgruppernas storlek i de deltagande svenskspråkiga och finskspråkiga skolorna.



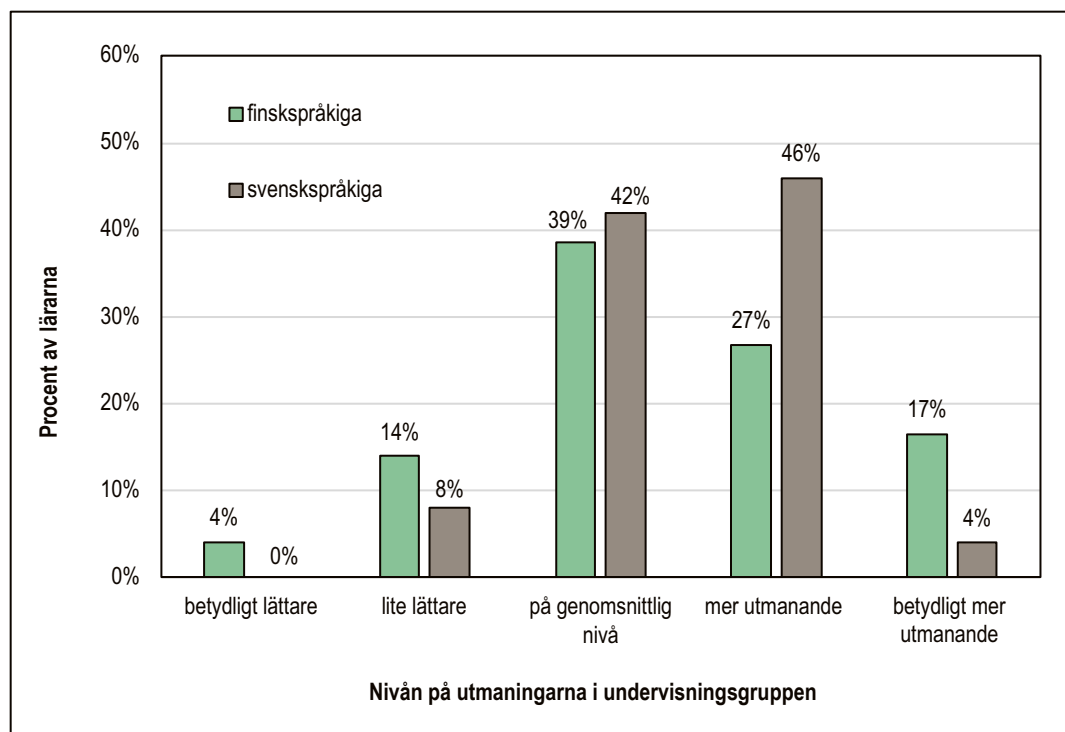
FIGUR 16. Undervisningsgrupperna i deltagande finsk- och svenskspråkiga skolor

Den typiska storleken på undervisningsgruppen i årskurs 3 är 16–20 elever både i svensk- och finskspråkiga skolor. I de svenskspråkiga skolorna placerar sig hälften av undervisningsgrupperna i den här gruppen, medan ungefär tre finskspråkiga skolor av fem (39 %) hade undervisningsgrupper av den här storleken.

Den största skillnaden mellan språkgrupperna finns i gruppen 21–25 elever: en fjärdedel av grupperna i de finska skolorna var i den här storleksklassen, medan bara 12 procent av grupperna i svenska skolor var så här stora. Både i svenska och finska skolor fanns grupper med 26–32 elever, men det var rätt ovanligt. Enkätfrågan om undervisningsgruppens storlek berättar inte hur många vuxna som är närvarande i klassen samtidigt, eller om det kan vara fråga om kompanjonlärarskap.

Utmaningar i undervisningsgruppen

Läraren fick också ta ställning till hur utmanande det är att undervisa den tredje klass som deltog i utvärderingen. I frågan användes fem olika svarsalternativ: *betydligt lättare än i genomsnitt, lite lättare än i genomsnitt, på genomsnittlig nivå vad beträffar utmaningar, mer utmanande än i genomsnitt och betydligt mer utmanande än i genomsnitt*. Av figur 17 framgår lärarnas erfarenheter.



FIGUR 17. Utmaningarna i undervisningsgruppen i förhållande till en genomsnittlig nivå

Få klasslärare uppfattar att det är lätt att undervisa den egna undervisningsgruppen i årskurs 3. Bara 8 procent av de svenska lärarna svarar att gruppen är lite lättare än i genomsnitt.

I de deltagande svenskspråkiga skolorna anser 42 procent att deras undervisningsgrupp är på en genomsnittlig nivå beträffande utmaningar. Det resultat som är mest iögonfallande är ändå att 46 procent av lärarna i de svenskspråkiga skolorna anser att deras undervisningsgrupp är mer utmanande än i genomsnitt. Bara 27 procent av lärarna i finskspråkiga skolor gör motsvarande uppskattning om sin undervisningsgrupp. Men 17 procent av de finska lärarna tycker å andra sidan att den egna gruppen är betydligt mer utmanande än genomsnittliga grupper.

Lärarnas trivsel i skolan

Nästan två tredjedelar (65 %) av de deltagande klasslärarna i årskurs 3 var helt av samma åsikt som påståendet *Jag trivs i den här skolan*. Ungefär en tredjedel uppgav att de är delvis av samma åsikt.

I fråga om påståendet *Vi har en uppmuntrande stämning i vår arbetsgemenskap* var närmare tre fjärdedelar (73 %) av klasslärarna helt av samma åsikt. Ungefär 16 procent höll delvis med om påståendet. Bland lärarna hade en tiondel helt eller delvis en annan åsikt om stämningen på arbetsplatsen.

Resurser tillgängliga för läraren

Lärarnas tillgång till skolgångshandledare och assistenter

Tillgången till skolgångshandledare och assistenter underlättar det dagliga arbetet i skolan för elever med behov av extra stöd. Alla lärare har ändå inte tillgång till så mycket stöd som de skulle behöva. Tabell 13 visar att en tiondel av de svenskspråkiga lärarna svarade att även om de behöver hjälp av en handledare eller assistent i klassen, får de inte den hjälpen.

Både i svenska och finska skolor hade läget försämrats i årskurs 3 jämfört med årskurs 1. Nästan var sjätte lärare (16 %) i hela det nationella materialet på 380 svar uppgav att hen trots sitt behov inte alls har tillgång till handledare eller assistent. Nationellt sett har andelen nästan fördubblats – den har växt från 9 procent till 16 procent mellan årskurs 1 och årskurs 3.

TABELL 13. Klasslärares tillgång till skolgångshandledare eller assistent i årskurs 3, svenskspråkiga skolor och nationellt material

Tillgång till skolgångshandledare eller assistent i årskurs 3	Svenskspråkiga skolor (N = 50 lärare)	Nationella materialet (N = 380 lärare)
behöver inte		
behöver men har inte tillgång	10 %	16 %
får i viss mån hjälp, men inte tillräckligt	44 %	47 %
får tillräckligt med hjälp	42 %	30 %

Den största gruppen i tabell 13 utgörs av de lärare som i viss mån får handledar- och assistenthjälp, men inte i tillräckligt hög grad. Av de svenskspråkiga lärarna hör 44 procent hit. Gruppen är nu större än i början av årskurs 1, både i svenska skolor och i det nationella materialet. Svaren avspeglar åtminstone delvis en kutym som går ut på att många skolor använder en större handledarresurs i nybörjarundervisningen jämfört med de senare årskurserna. Men också de äldre eleverna behöver givetvis stöd som inbegriper handledare och assistenter. Att den här typen av stöd sjunker med åren kan ha att göra med att den sammanlagda resurs som skolan har fått för ändamålet ofta är för liten i förhållande till behoven i skolan.

I de svenska skolorna svarar 42 procent av klasslärarna att de får tillräcklig handledar- och assistenthjälp i klassen. Bland de svenskspråkiga lärarna har andelen som upplever att de får tillräckligt med handledarhjälp för sin undervisning sjunkit från 46 procent i årskurs 1 till 42 procent i årskurs 3, alltså rätt lite. I det nationella materialet har motsvarande andel sjunkit med 14 procentenheter, från 44 procent i början av årskurs 1 till 30 procent i början av årskurs 3. (Silverström m.fl. 2020, 55)

Siffrorna ovan tyder på att situationen är bättre i årskurs 3 i de svenskspråkiga skolorna än på det nationella planet. Men också många svenska lärare uppger att de får för lite handledarhjälp för sin klass i förhållande till behovet. I det nationella materialet med 380 svar visar den låga siffran

30 procent tydligt att lärarna upplever att många elever inte får den handledarhjälp som de borde få. Vid tolkningen av resultaten är det viktigt att minnas att de svenska skolorna i genomsnitt är mindre.

Lärarnas tillgång till speciallärare

Tillgången till speciallärare upplevdes som viktig och behovet var över lag större än i årskurs 1. Av de svenskspråkiga lärarna behövde 86 procent speciallärarresurs och fick också i viss mån det här stödet för sin klass. Andelen lärare som valde det här svarsalternativet hade stigit från hälften av lärarna i årskurs 1 till 86 procent i årskurs 3. Tabell 14 visar situationen i årskurs 3, medan situationen i årskurs 1 framgår av den tidigare rapporten. (Silverström m.fl. 2020, 55)

Bara 12 procent av klasslärarna upplevde att tillgången till speciallärare var tillräcklig i början av årskurs 3. I årskurs 1 uppgav 41 procent att speciallärarresursen var tillräcklig, men när eleverna hade nått årskurs 3 hade andelen lärare som valde det här svarsalternativet sjunkit radikalt. (Silverström m.fl. 2020, 55)

TABELL 14. Klasslärarens tillgång till speciallärare i årskurs 3, svenskspråkiga skolor och nationellt material

Tillgång till speciallärare i årskurs 3	Svenskspråkiga skolor (N = 50 lärare)	Nationella materialet (N = 380 lärare)
behöver inte		
behöver men har inte tillgång	2 %	4 %
får i viss mån hjälp, men inte tillräckligt	86 %	69 %
får tillräckligt med hjälp	12 %	23 %

Skillnaderna i lärarnas upplevelse av speciallärartillgången är stora mellan årskurs 1 och årskurs 3. Bakomliggande orsaker är sannolikt att handledarstödet ofta minskar efter nybörjarundervisningen, samtidigt som årskurs 3 förutsätter till exempel flytande läsning, då läsningen blir ett verktyg för att förstå faktatexter som gäller andra ämnen.

I det nationella materialet uppskattade en fjärdedel (23 %) att tillgången till speciallärarresurs var tillräcklig för den egna klassens elever. Andelen lärare som upplevde att tillgången till speciallärare var tillräcklig hade sjunkit med närmare 12 procentenheter jämfört med första klassen. På motsvarande sätt hade de lärare som i viss mån fick speciallärarresurs (men inte tillräckligt) också ökat mellan årskurs 1 och årskurs 3 nationellt sett, från 44 procent till 69 procent.

Lärarnas tillgång till resurslärare

Behovet av resurslärare var klart mindre än behovet av speciallärare. Det hade ändå växt jämfört med årskurs 1, både i svenskspråkiga och finskspråkiga skolor. En dryg tredjedel (34 %) av de deltagande svenskspråkiga lärarna i årskurs 3 uppgav att de inte behöver resurslärare, jämfört med nästan hälften (45 %) av lärarna i årskurs 1 år 2018. Bland de 44 svenskspråkiga klasslärare som svarade på frågan i årskurs 3 uppgav 36 procent att de behöver resurslärare och att de delvis har tillgång till en sådan lärare. En dryg fjärdedel (27 %) uppgav att de behöver resurslärare men att de inte har tillgång till en sådan.

TABELL 15. Klasslärares tillgång till resurslärare i årskurs 3, svenskspråkiga skolor och nationellt material

Tillgång till resurslärare i årskurs 3	Svenskspråkiga skolor (N = 44 lärare)	Nationella materialet (N = 380 lärare)
behöver inte	34 %	38 %
behöver men har inte tillgång	27 %	31 %
får i viss mån hjälp, men inte tillräckligt	36 %	25 %
får tillräckligt med hjälp	3 %	7 %

Utrustningen i undervisningen

Bland de svenskspråkiga lärarna upplevde 58 procent att det finns tillräckligt med **datorer och surfplattor** som kan användas i undervisningen. Situationen har inte förändrats sedan årskurs 1 i de deltagande svenska skolorna. På det nationella planet är tre lärare av fyra (73 %) nöjda med utrustningen i årskurs 3. Andelen lärare som var nöjda med tillgången på utrustning är klart högre i de finskspråkiga skolorna.

Lärarna använder surfplattor eller datorer på olika sätt i sin undervisning. Av de svenskspråkiga lärarna uppgav 10 procent att de använde datorer eller surfplattor **som bas för undervisningen** varje dag (jfr 27 % i det nationella materialet). Drygt hälften (52 %) använde datorer eller surfplattor som bas för undervisningen varje vecka (jfr 37 % nationellt). I dessa lärares undervisning var användning av datorer en väsentlig del. En dryg tredjedel, 36 procent, av de svenskspråkiga lärarna använde datorn som en väsentlig del av undervisningen mer sällan än så (jfr 34 % nationellt).

Lärarna använder också datorer och surfplattor **som stöd för sin undervisning**, till exempel vid informationssökning eller kamratvärdering. En dryg tiondel av de svenskspråkiga lärarna gjorde det här varje dag. Nästan hälften (48 %) använde datorer och läsplattor varje vecka (jfr 37 % nationellt). Av lärarna i årskurs 3 i de svenska skolorna uppgav dessutom 38 procent att de använde datorer och plattor mer sällan än varje vecka (jfr 45 % nationellt).

Datorutrustning används också **som tillägg i undervisningen**, till exempel som underhållning. Andelen lärare hade ändå minskat jämfört med årskurs 1. Fyra procent av de svenskspråkiga lärarna uppgav att de använder datorer och surfplattor som tillägg i undervisningen varje dag, och en fjärdedel (24 %) varje vecka. I årskurs 1 använde 41 procent av klasslärarna utrustningen som till exempel underhållning varje vecka.

Användningen av utrustningen per vecka har i de svenska skolorna hållit sig på samma nivå som i årskurs 1, i de fall då syftet har varit att använda datorer och surfplattor som bas eller stöd för undervisningen.

Läroböcker och metoder i modersmålsundervisningen

Klasslärarna i årskurs 3 fick också en fråga om vilka **läroböcker** de använder i ämnet modersmål och litteratur. Svaren visar att läroboken, liksom i årskurs 1, har en relativt stark ställning i undervisningen. I modersmålet använde 92 procent av de lärare som deltog i utvärderingen minst en lärobok i modersmålsundervisningen. Många lärare använder flera olika läroböcker med sina elever. Men vilka böcker som användes varierade rätt mycket. Svaren tyder på att lärarna jobbar med en läsebok som bas. Dessutom kompletteras undervisningen med en eller flera andra böcker.

Vissa böcker som användes var typiska läseböcker, till exempel boken som heter just Läseboken. Av de lärare som använde lärobok använde 13 procent Läseboken 3 som textbok. Den allra populäraste läseboken Kattligan ingår i den nyare serien Ordresan. Drygt hälften av lärarna (52 %) använder Kattligan som innehåller texter för årskurs 3. Boken Busfarfar, som ofta nämndes i den inledande mätningen i årskurs 1, ingår i samma serie. Ofta används också annat material kopplat till den här serien, till exempel aktivitetsboken och läsförståelsematerialet. Utöver de här böckerna använder en del (13 %) till exempel den rikssvenska serien ABC-klubben. I serien ingår läseboken Nyckeln till skatten, som finns i tre olika versioner. Fördelen med att läroböcker finns i flera versioner är bland annat att elever med invandrarbakgrund har möjlighet att läsa samma text som klassens övriga elever. Många lärare (39 %) nämnde också serien Språkresan, där en textbok och en arbetsbok ingår.

Svaren tyder också på att skolorna har satsat en del på separat material som gäller läsförståelse. Av lärarna nämner 22 procent att de använder Kattligans läsförståelsematerial. Också andra läsförståelseböcker nämns, till exempel den rikssvenska Läsförståelse blå och Läsförståelse röd.

En bok som används av 22 procent av lärarna är Helt rätt. Den har fokus på skrivutvecklingen och innehåller skrivövningar, rättstavning och skrivregler. Enstaka lärare har också skilda läroböcker som gäller ordförrådet, till exempel Veckans ord eller Tio ord i veckan. Dessa böcker används av 9 procent av lärarna.

Lärarna besvarade också samma frågor om **läsinlärningsmetoder** som ingick i lärarenkäten i årskurs 1. Av lärarna i årskurs 3 uppgav 78 procent att de huvudsakligen använder ljudmetoden i läsinlärningen. Procenttalet är detsamma som i årskurs 1 år 2018. De övriga lärarna använde då i

huvudsak läsning på talets grund eller helordsmetoden. Lärarna fick också berätta om de använde någon annan metod vid sidan av den huvudsakliga. Här var helordsmetoden populärast (44 %). (Silverström m.fl. 2020, 53)

Läroböcker och metoder i matematikundervisningen

Samma klasslärare besvarade också en fråga om användning av **lärobok** i matematik. Alla utom en lärare uppgav att de använder en lärobok i matematik med sina elever. Fördelningen på olika böcker var följande bland de 49 lärarna som hade besvarat frågan: Lyckotal (8 %), Min matematik (20 %) och Karlavagnen (73 %). Alla böcker har funnits rätt länge på marknaden. Karlavagnen är den svenskspråkiga motsvarigheten till den finska läroboksserien Tuhattaituri.

I matematik utgick ingen av de svenska lärarna ifrån någon speciell metod eller något speciellt material i sin undervisning, till exempel Varga-Neményi, Montessori eller Dragon Box-material. Särskilt det sistnämnda materialet har vunnit viss terräng på finska under senare år.

Ytterst få lärare jobbade med modersmål och matematik utan lärobok. Lärarna fick ta ställning till påståendet *Den tryckta läroboken är det viktigaste läromedlet*. Av de 49 svenskspråkiga lärare som svarade var 8 procent helt av annan åsikt, 31 procent delvis av annan åsikt, 49 procent delvis av samma åsikt och 16 procent helt av samma åsikt. Nästan två tredjedelar av lärarna i årskurs 3 höll alltså helt eller delvis med om att den tryckta läroboken är det viktigaste läromedlet.

Lärarfortbildningen

Lärarna fick en fråga som gällde hur många dagar de har deltagit i fortbildning utöver FBA-dagarna under de tre senaste åren. Spridningen bland lärarna var rätt stor i fråga om antalet fortbildningsdagar. Vid tolkningen av resultaten nedan är det viktigt att minnas att en dryg fjärdedel av deltagarna hade jobbat under ett år som klasslärare. Dessutom medförde coronapandemin att det var svårt att delta i fortbildning under våren 2020.

Bland de deltagande svenskspråkiga klasslärarna

- hade 8 procent inte alls deltagit i fortbildning (jfr 13 % nationellt).
- hade nästan en tredjedel (30 %) fått en eller två dagar fortbildning (jfr 26 % nationellt)
- hade en dryg femtedel (22 %) fått tre eller fyra dagar fortbildning (samma andel nationellt)
- hade 14 procent deltagit fem eller sex dagar i fortbildning (samma andel nationellt)
- hade 8 procent fått sju eller åtta dagar fortbildning (liknande situation nationellt)
- hade 6 procent fått nio eller tio dagar fortbildning (liknande situation nationellt)
- hade 12 procent fått tio dagar fortbildning eller mer (jfr 10 % nationellt).

Lärarnas erfarenheter av undantagsförhållandena våren 2020

Liksom rektorerna fick också klasslärarna en fråga om undantagsförhållandena våren 2020. Mindre än hälften av de deltagande lärarna i årskurs 3 i de svenska skolorna (48 % svenska skolor, 46 % nationellt) hade undervisat den deltagande elevgruppen i årskurs 2 vid tiden för undantagstillståndet. Det betyder att lärarsvaren inte alltid direkt avspeglar situationen för de elever som deltog i utvärderingen i årskurs 3. Men det är ändå sannolikt att lärarnas erfarenheter av undantagstillståndet är liknande också i andra undervisningsgrupper.

Bland lärarna i de svenska skolorna uppgav 16 procent att de också hade haft närundervisning i skolan i samband med undantagstillståndet (13 % nationellt). I en del kommuner erbjöds närundervisning för de yngsta eleverna under hela våren 2020. Kring 58 procent av de svenskspråkiga lärarna uppgav att de hade jobbat som distanslärare hemifrån (75 % nationellt) och 26 procent av lärarna hade jobbat som distanslärare på sin arbetsplats (13 % nationellt).

Enkätresultaten visar att genomförandet av undervisning för elever med särskilt eller intensifierat stöd har hört till det mest utmanande i undervisningen under undantagstillståndet. Tabell 16 visar att av de lärare som svarade på frågan om **särskilt stöd** berättade 15 procent att det hade förekommit väldigt mycket utmaningar kring genomförandet av det särskilda stödet (11 % nationellt). Bland lärarna tyckte dessutom 29 procent att undervisningen hade inneburit ganska mycket utmaningar och 19 procent en aning utmaningar (jfr 27 % och 29 % nationellt).

I fråga om **intensifierat stöd** ansåg 10 procent av de svenskspråkiga lärarna att de hade upplevt väldigt mycket utmaningar, 38 procent ganska mycket utmaningar och 23 procent en aning utmaningar i samband med undantagstillståndet. Sammantaget utgör den här gruppen långt över två tredjedelar av de svenskspråkiga lärarna. Resultaten för särskilt och intensifierat stöd ligger i linje med varandra i de svenska skolorna, och är i båda fallen ganska liknande som i det nationella materialet.

TABELL 16. Klasslärarnas uppfattning om utmaningar med anknytning till elever med särskilt eller intensifierat stöd under undantagstillståndet, svenskspråkiga skolor

Utmaningar	Undervisning för elever med särskilt stöd, svenskspråkiga skolor (N = 48 lärare)	Undervisning för elever med intensifierat stöd, svenskspråkiga skolor (N = 48 lärare)
kan inte säga	23 %	17 %
inte alls	2 %	4 %
väldigt lite	13 %	10 %
en aning	19 %	23 %
ganska mycket	29 %	38 %
väldigt mycket	15 %	10 %

Bara 15 procent av lärarna upplevde att det hade förekommit väldigt lite eller inga svårigheter alls med att genomföra det särskilda stödet. Också i fråga om det intensifierade stödet var en lika stor del av lärarna, 14 procent, av den åsikten att det förekommit väldigt lite eller inga svårigheter med genomförandet. I frågorna om särskilt respektive intensifierat stöd valde 23 procent respektive 17 procent av de svenska lärarna alternativet *Kan inte säga*.

Kontakten med eleverna verkar ofta ha fungerat rätt bra under undantagstillståndet, men enkäten visar också exempel på motsatsen. Bland lärarna upplevde 36 procent att det hade funnits väldigt lite eller inga utmaningar alls vad beträffar kontakten med elever som jobbade på distans (44 % nationellt). Totalt 43 procent av de deltagande lärarna i svenska skolor hade ändå upplevt en aning utmaningar som gällde kontakten med eleverna (39 % nationellt). Sammanlagt upplevde 16 procent att det hade funnits ganska eller väldigt mycket utmaningar som gällde lärarens kontakt med elever på distans (10 % nationellt).

Klasslärarnas svar tyder på att det förekom rätt mycket variation i **elevernas framsteg** under de exceptionella förhållandena. Av lärarna upplevde 17 procent (25 % nationellt) att det inte hade förekommit några utmaningar eller väldigt lite sådana i fråga om elevernas studieframsteg. Men 40 procent av lärarna upplevde att det förekommit en aning svårigheter (49 % nationellt). En dryg tredjedel, 35 procent, uppfattade att det hade förekommit ganska eller väldigt mycket problem med hur elevernas studier framskred under undantagstillståndet (20 % nationellt).

Bedömningen av eleverna är ett annat område som vållade vissa svårigheter under undantagstillståndet. I fråga om **den formativa bedömningen** upplevde 35 procent av de svenskspråkiga lärarna att det funnits en aning utmaningar (44 % nationellt). För **den summativa bedömningens** del var motsvarande siffra 33 procent i de svenska skolorna (41 % nationellt). Men av de svenska lärarna upplevde 39 procent att den formativa bedömningen var förknippad med ganska eller väldigt mycket utmaningar (23 % nationellt). På motsvarande sätt upplevde 41 procent att det förekom ganska eller väldigt mycket utmaningar i den summativa bedömningen (25 % nationellt).

I fråga om bedömningen pekar siffrorna på att de svenskspråkiga lärarna hade haft större svårigheter med bedömningen än de lärare som ingick i det nationella materialet. Men ungefär en femtedel av lärarna i svenska skolor upplevde ändå att det hade funnits väldigt lite eller inga svårigheter alls med bedömningen.

Med hjälp av klasslärarnas öppna svar fick NCU en inblick i de svårigheter som kännetecknade undervisningen vid tiden för undantagstillståndet. I lärarnas svar nämns ofta direkt eller underförstått att **eleverna hamnade i en ojämlik situation under undantagstillståndet**. Många beskrev **skillnaderna mellan hemmen**. Liksom i enkätens styrda frågor uppfattades undervisningen som gällde elever med **intensifierat och särskilt stöd** som en utmaning.

Lärarna lyfte också fram **det positiva som undantagstillståndet förde med sig**. Lärarna uppgav att elever kunde visa sina färdigheter på andra sätt under distansperioden. Vissa lärare upplevde också att aktiva föräldrar avlastade läraren. Alla citat nedan är tagna ur svenskspråkiga lärares svar.

Vissa elever fick mera hjälp från föräldrarna. Därför hade jag extra tid via meet för mina elever och hjälpte dem den vägen.

Elever med särskilt stöd har inte fått samma stöd som i skolan. Det är inte föräldrarna som ska undervisa sina barn.

För elever med utländsk bakgrund blir det svårt med distansundervisning när föräldrarna inte kan hjälpa.

Alla har inte datorer hemma. Vissa familjer har en dator och fem barn i skolåldern som alla ska samsas om en maskin. /.../ Eftersom skolan inte har datorer tillräckligt kan inte eleverna logga in på sina konton och grundläggande färdigheter om data-användning är haltande.

Eleverna hamnade i ojämlik situation beroende på hur mycket stöd de fick hemifrån. Många elever som är mer tystlåtna fick större möjlighet att visa sitt kunnande.

För några elever har distansundervisning inte passat så bra, men vi har också sett positiva effekter, särskilt hos elever som har svårt att koncentrera sig i klass har distansundervisningen gynnat dem.

4.3 Information från vårdnadshavarna

I det här avsnittet beskrivs information som samlats in bland vårdnadshavare till elever som deltog i utvärderingen. Fokus ligger på tredjeklassarnas attityder, intressen och kamratrelationer. Liksom rektorerna och lärarna har vårdnadshavarna reflekterat över undantagsförhållandena under våren 2020.

Vårdnadshavarenkäten för årskurs 3 besvarades av 478 vårdnadshavare vars barn hade börjat i årskurs 3 i en svenskspråkig samskola hösten 2020. Gruppen utgjorde nästan hälften av de vårdnadshavare som erbjöds möjlighet att svara. Vårdnadshavarna gav information om eleverna i de svenskspråkiga skolorna på svenska och finska, men också på andra språk. I det svenska materialet ingick svar från 384 mammor till elever, 92 pappor och 2 övriga vårdnadshavare. Dessutom har enkätsvaren från skolstarten delvis kunnat utnyttjas vad beträffar frågor där svaren knappast förändras över tid.

I hela det nationella materialet besvarades vårdnadshavarenkäten av föräldrar till 49 procent av deltagarna i det så kallade bassamplet. I bassamplet är specialskolorna uteslutna. Antalet vårdnadshavare som svarat varierar för varje fråga, eftersom alla inte har svarat på alla frågor. Vid tolkningen av informationen är det skäl att beakta att bara vårdnadshavare till hälften av deltagarna har besvarat frågorna. Mängden är visserligen tillräckligt stor för att enkätsvaren ska kunna användas. Men det är ändå viktigt att hålla i minnet att de föräldrar som svarat i genomsnitt är relativt högutbildade. Också deras barn har kunskaper som ligger över genomsnittet i de svenska skolorna (se närmare avsnittet om bakgrundsfaktorer, kapitel 4.4).

Skolgång i närskola eller någon annan skola

Av de 477 elever i svenska skolor, vars vårdnadshavare hade besvarat frågan om närskola i enkäten, gick alla utom 27 elever i sin närskola. Vårdnadshavarna till ungefär sex procent av eleverna hade alltså valt en annan lösning för sina barn. Vanliga orsaker till en avvikande lösning finns i rutan.

Närskolan är svenskspråkig

- Ruotsinkielinen koulu
- Lähin suomenkielinen koulu on niin kaukana, että valitsimme ruotsinkielisen koulun, joka on lähin.
- Meille osoitettiin suomenkielinen koulu. Lapsi on lähikoulussa, joka on ruotsinkielinen.
- Barnet anvisats skolplats i XX finska skola, som vi inte ville att hon skall gå i.
- Hän on ruotsinkielisessä koulussa, koska oli ruotsinkielisessä päiväkodissa, koska suomenkielisissä päiväkodeissa ei ollut lähellä kotia tilaa

Närskolan ligger närmare hemmet.

- Skolan är närmast, men barnet hörde på basis av adressen till en annan skola. Alla vänner från dagiset/förskolan går i nuvarande skola, /.../

Barnen går kvar i sin gamla skola efter en flyttning.

- Familjen flyttade
- Vi flyttade efter ett år och ville fortsätta i samma skola

I närskolan kan eleven inte få det stöd som hen behöver.

- Tarvitsee kouluavustajaa.
- Språkliga svårigheter (behöver stöd)

Närskolan är för stor/mindre lämplig.

- Vi valde en mindre skola.
- Gruppstorlekar visade sig vara för stor, ledde till problem med concentration samt problem att passa in socialt.
- Testar nu att gå i en annan skola pga utanförskap i närskolan.

Alla barn i familjen går i samma skola.

- Vi önskade att barnen skulle få gå i samma skola pga familjens logistik.

Att vårdnadshavarna inte väljer den närmaste skolan har ofta att göra med skolspråket. I enkätsvaren skriver flera föräldrar att deras barn har anvisats till en finskspråkig närskola. Föräldrar till tvåspråkiga barn eller barn som talar enbart finska hemma kanske vill satsa på en svenskspråkig

skola, i stället för den finskspråkiga skola som barnet har anvisats till. Av vårdnadshavarnas svar framkommer också att den finska närskolan i själva verket kanske ligger längre bort än det svenska alternativet.

Bland svaren framgår också att elever med till exempel språkliga svårigheter ibland får extra stöd bara i en viss skola i kommunen. Då går eleverna i en svenskspråkig skola som har utökad resurs för specialundervisning, inte i den närmaste svenskspråkiga skolan.

De 54 svenska skolor som ingick i samplet verkar enligt svaren inte ha klasser med en speciell inriktning (musik-, idrotts-, språk-, naturvetenskaps-, matematikklass osv.). Ingen vårdnadshavare med barn i svensk skola nämner i de öppna svaren sådana klasser eller intensifierad undervisning²⁴ som en orsak till att barnet inte går i sin närskola.

I det nationella materialet inledde nio av tio elever årskurs 3 i sin närskola. Den resterande tiondelen gick inte i sin närskola. En vanlig motivering till att barnet gick i en annan skola än närskolan var bland finskspråkiga elevers vårdnadshavare att barnet deltog i intensifierad undervisning, gick i en klass med en särskild inriktning mot konst, musik osv, eller hade valt ett visst språk (totalt 23 procent av motiveringarna i vårdnadshavarnas svar). (Ukkola m.fl. 2021) I den finskspråkiga rapport som kommer ut år 2023 behandlas den intensifierade undervisningen och elevernas kunskapsutveckling i kapitel 8.5 och 8.8. (Ukkola m.fl. 2023)

Många av vårdnadshavarnas motiveringar var ändå liknande i svenskspråkiga och finskspråkiga skolor. I det nationella materialet var två vanliga svar att eleven behövde extra stöd (16 %) eller att eleven ville stanna i den skola där hen hade börjat, trots att familjen hade flyttat (16 %). Tio procent hade valt skolan av logistiska skäl, till exempel att skolan låg närmast eller längs föräldrarnas arbetsväg, eller att skolvägen var trygg. En del gick i en annan skola än närskolan eftersom ett syskon redan gick där. Andra orsaker var till exempel kompisar i en annan skola, närskolans storlek, skolornas lärmiljöer och närskolans mögelproblem. (Ukkola m.fl. 2021)

Inställning till skolan och kamratrelationer

Vårdnadshavarnas enkätsvar visar att tredjeklassarna har en positiv inställning till skolgången i början av årskurs 3. Enligt vårdnadshavarna förhåller sig 47 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna väldigt positiva och 42 procent ganska positiva till att gå i skola (jfr 50 % och 41 % nationellt).

Enligt vårdnadshavarenkäten har de flesta åtminstone en nära vän. Bland vårdnadshavarna till de svenska barnen är nämligen 90 procent helt av samma åsikt. Det ligger i linje med det svar som eleverna själva har gett (86 %). I det nationella materialet är 85 procent av vårdnadshavarna helt av samma åsikt.

²⁴ Intensifierad undervisning (fi. painotettu opetus) beskrivs i läroplansgrunderna från år 2014 i kapitel 12, Valfrihet i den grundläggande utbildningen.

Åtta procent av vårdnadshavarna till barn i svenska skolor är bara delvis av samma åsikt om påståendet *Barnet har åtminstone en nära vän* (jfr 13 % i det nationella materialet).

Det fanns vårdnadshavare som är delvis eller helt av annan åsikt om påståendet, men de var mycket få. I det svenska materialet var bara tre vårdnadshavare (1 %) delvis av annan åsikt (jfr 2 % i det nationella materialet). Trots det låga antalet är det ändå nationellt sett oroande att 23 barn som deltog i utvärderingen inte hade en enda nära vän då de började i årskurs 3.

Skolämnen som många är speciellt intresserade av

Tyngdpunkten i nybörjarundervisningen ligger på ämnet modersmål och litteratur, som har ett stort antal veckotimmar i förhållande till de andra ämnena. Antalet veckotimmar är ofta sju. I matematik har eleverna tre veckotimmar i årskurs 1 och 2, i gymnastik två veckotimmar liksom i slöjd. I vissa ämnen har eleverna bara en veckotimme, till exempel i religion, om inte utbildningsanordnaren eller skolan bestämt något annat

I enkäten till vårdnadshavarna frågades det om skolämnen som eleven är speciellt intresserad av eller knappt alls intresserad av. I tabell 17 presenteras hur svaren på frågan fördelade sig på olika ämnen.

TABELL 17. Ämnen som eleverna i svenskspråkiga skolor är speciellt intresserade av efter två års skolgång (N = 473–477)

ÄMNE	Barnet är speciellt intresserat av
gymnastik	69 %
handarbete/slöjd	57 %
matematik	50 %
bildkonst	50 %
musik	28 %
språk	27 %
modersmål och litteratur	23 %
omgivningslära	20 %
religion/livsåskådningskunskap	8 %

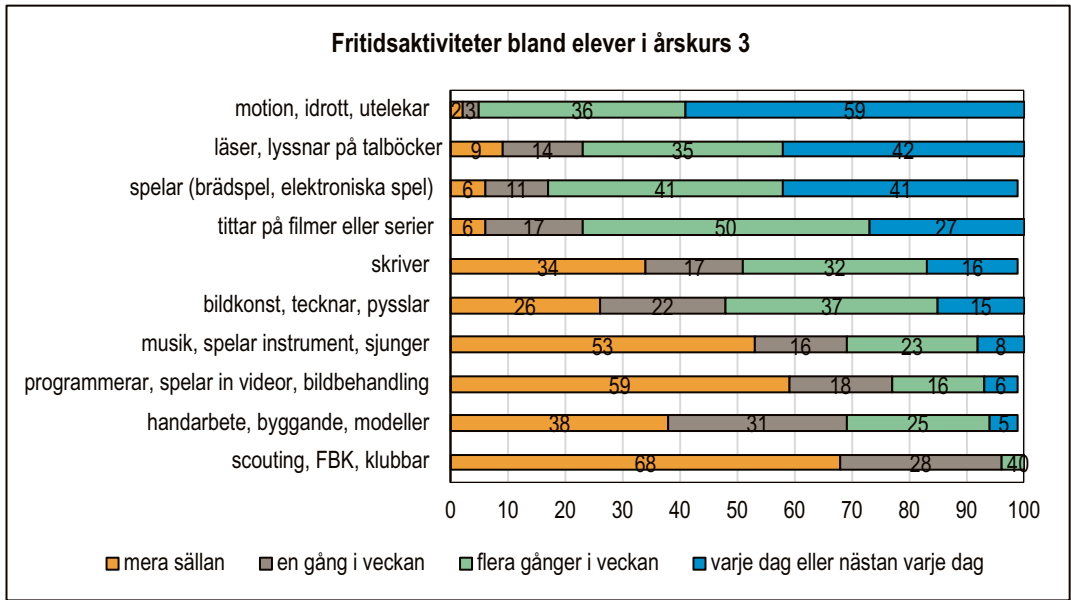
Enligt vårdnadshavarnas svar från svenska skolor verkar eleverna vara allra mest intresserade av ämnena gymnastik (69 %), slöjd (57 %), matematik (50 %) och bildkonst (50 %). Minst hälften av eleverna är speciellt intresserade av de här ämnena. Svaren ska inte tolkas så att eleverna är ointresserade av de andra ämnena. Sammanställningen handlar närmast om vilka ämnen som är många elevers favoriter.

I hela det nationella materialet är svaren liknande. Eleverna är speciellt intresserade av gymnastik (64 %), handarbete/slöjd (59 %) och matematik (57 %). På nationellt håll uppger också många att bildkonst (43 %) och språk (41 %) intresserar speciellt mycket. I övriga ämnen är andelarna elever som tycker att de är speciellt intressanta följande: musik 29 %, omgivningslära 19 %, modersmål och litteratur 18 % och religion eller livsåskådningskunskap 6 %. Den största skillnaden gällde språk. I det nationella materialet är 41 procent speciellt intresserade. I det svenska materialet är 27 procent speciellt intresserade. I svenskspråkiga skolor är det språk som läses i årskurserna 1–2 finska. I finskspråkiga skolor läses engelska.

Dessutom svarade vårdnadshavarna (N = 349–352) på frågor som gällde vilka ämnen som inte just alls intresserade barnen. Allra mest nämns ämnena religion eller livsåskådningskunskap (42 %), modersmål och litteratur (27 %) och matematik (24 %). Några elever (9 %) valde omgivningslära och bildkonst. Slöjd (7 %) och gymnastik (6 %) valdes ännu mer sällan. I de öppna svaren ingick enstaka kommentarer av typen *Bildkonst om man måste välja ett ämne, Tycker om alla och Inget ämne sticker ut*, vilket tyder på att eleverna i allmänhet tycker att det inte finns så många ointressanta ämnen.

Elevernas fritidsaktiviteter

I utvärderingen som gällde årskurs 1 ingick en fråga om elevernas fritidsaktiviteter. Samma fråga upprepades i årskurs 3. I figur 18 jämförs hur ofta eleverna sysslar med olika typer av fritidsaktiviteter på skalan *mera sällan – en gång i veckan – flera gånger i veckan – varje dag eller nästan varje dag*.



FIGUR 18. Fritidsaktiviteter bland elever i årskurs 3 enligt information från vårdnadshavarna, svenskspråkiga skolor (N = 464–478)

Figuren visar framför allt att motion, idrott och utelek är en daglig aktivitet bland mer än hälften (59 %) av de tredjeklassare vars vårdnadshavare har svarat på enkätfrågan. Andra vanliga fritidsaktiviteter är att läsa eller att spela olika spel. Drygt 40 procent sysslar enligt vårdnadshavarna med det här varje dag eller nästan varje dag. Drygt en fjärdedel (27 %) tittar på filmer och serier varje dag eller nästan varje dag.

Figuren visar också att ungefär hälften av eleverna skriver, tecknar och pysslar flera gånger i veckan eller varje dag. Närmare en tredjedel (31 %) spelar instrument och sjunger flera gånger i veckan eller varje dag. En lika stor andel (30 %) sysslar med handarbete/slöjd, byggande och olika modeller flera gånger i veckan eller varje dag. De elever (32 %) som deltar i klubbverksamhet gör det vanligen en gång i veckan. Även om gruppen hamnar sist i figuren som är ordnad i enlighet med vilka aktiviteter som förekommer varje dag, är det alltså en rätt stor andel av eleverna som deltar i klubbverksamhet varje vecka.

Två tredjedelar av deltagarna i svenska skolor har **en eller två ledda hobbyer på fritiden**. Dessutom finns det tredjeklassare som inte alls deltar i ledd hobbyverksamhet (15 %) och barn som deltar i tre, fyra eller flera hobbyer (17 %). Också i det nationella materialet är en eller två ledda hobbyer vanligast (68 % av tredjeklassarna). Bland de elever som är utan någon ledd hobby är majoriteten pojkar.

Vårdnadshavarna kunde i en öppen fråga ge specifik information om barnens hobbyer. Enligt den här informationen sysslar tredjeklassarna i de svenskspråkiga skolorna åtminstone med följande specifika grenar och hobbyer på sin fritid: fotboll, ishockey, spela piano, dans, parkour, cheerleading, simning, orientering, teater, fiske, sjöliv, korgboll, ridning, handboll, konstakning, redskapsgymnastik och Youtube-videor. Föräldrarna uppger också att barnen hjälper till hemma. En del barn är till exempel intresserade av att baka och laga mat. Det nämns också att barnen sköter sina husdjur, leker med kompisar (bygger t.ex. kojor utomhus, hoppar på trampolin) och är på telefonen på fritiden. En del tecknar, målar och pysslar eller skruvar och sågar i pappas verkstad.

Vårdnadshavarnas erfarenheter av undantagsförhållandena våren 2020

Vårdnadshavarnas kommentarer som gäller de exceptionella arrangemangen under undantagsförhållandena 2020 upprepar delvis synpunkter från rektorer och lärare. Men skolarbetet och framstegen ses ur hemmets synvinkel och visar att ganska många vårdnadshavare upplevde en stor förändring. Under undantagsförhållandena har 94 procent av eleverna fått distansundervisning och 6 procent närundervisning enligt föräldrarna som svarade för den svenskspråkiga skolans del. På nationellt håll är procenttalen 92 procent och 8 procent.

Bland andraklassarna i de svenska skolorna var 70 procent hemma med en vårdnadshavare under distansundervisningsperioden (jfr 64 % nationellt) och 27 procent hade båda vårdnadshavarna hemma (jfr 24 % nationellt). Sex procent av eleverna var tillsammans med en annan vuxen under skoldagarna. Två femtedelar (42 %) hade syskon hemma och två procent kompisar. Men tre procent av eleverna var ensamma hemma under våren 2020. Andelarna är mycket liknande nationellt och i de svenska skolorna.

Vårdnadshavarna uppgav att deras barn fick **hjälp med skoluppgifterna** av olika personer. I de svenska skolorna fick hälften av eleverna hjälp av läraren (jfr 67 % nationellt) och nästan alla, 98 procent, fick hjälp av vårdnadshavarna (89 % nationellt). En femtedel av eleverna har fått hjälp av sina syskon (jfr 26 % nationellt). Dessutom har sex procent av eleverna fått hjälp av sina kompisar och tio procent av andra vuxna än föräldrarna. Enligt vårdnadshavarna hade åtta elever (2 %) inte fått hjälp med skoluppgifterna av någon (jfr 0,6 % nationellt), utan jobbade med sitt skolarbete utan hjälp under undantagsförhållandena.

Lärarnas kontakt med eleverna har fungerat rätt bra över lag. Bland vårdnadshavarna till barn i svenska skolor upplevde 60 procent att det förekom väldigt lite utmaningar eller inga alls i fråga om **kontakten med skolan** (jfr 68 % nationellt). Men 23 procent av föräldrarna upplevde en aning svårigheter och 14 procent upplevde att det hade blivit ganska eller väldigt mycket svårigheter i kommunikationen med skolan. Andelarna som hade upplevt större svårigheter var ungefär lika höga i de svenska skolorna och i det nationella materialet.

Studierna framskred i regel bra under undantagsförhållandena enligt vårdnadshavarna. Vårdnadshavarna till eleverna i svenska skolor svarade enligt följande:

- 57 procent uppgav att utmaningar som gällde elevernas framsteg i studierna inte alls hade förekommit eller väldigt lite (jfr två tredjedelar nationellt)
- 27 procent ansåg att det hade funnits en aning utmaningar (jfr 23 % nationellt).
- 12 procent uppgav att det hade funnits ganska mycket eller väldigt mycket utmaningar (jfr 8 % nationellt).
- 4 procent valde alternativet *Kan inte säga*.

Vårdnadshavarna uppger att 63 procent av barnen hade väldigt lite eller inga problem alls med att **använda apparater** (jfr 68 % nationellt). En fjärdedel hade en aning svårigheter (jfr 23 % nationellt). Tio procent hade enligt föräldrarna ganska eller väldigt mycket problem (jfr 7 % nationellt).

I vårdnadshavarnas svar framgår att surfplattor är mycket mer bekanta än datorer för elever i början av årskurs 3 (se tabell 18). Bland vårdnadshavarna var 77 procent helt av samma åsikt om påståendet *Barnet är van vid att använda tablett (surfplatta)*. Nationellt var andelen 74 procent. Däremot var bara 35 procent helt av samma åsikt om påståendet *Barnet är van vid att använda dator* (jfr 37 % nationellt). Sammanlagt var 42 procent av vårdnadshavarna delvis av samma åsikt (jfr 38 % nationellt).

TABELL 18. Vårdnadshavarnas uppfattning om elevernas vana att använda surfplatta och dator i början av årskurs 3. (N = 469–470 i svenska skolor, N = 4269 i det nationella materialet)

	Barnet är van vid att använda tablett (surfplatta).	Barnet är van vid att använda dator.
Svenska skolor: Helt av samma åsikt	77 %	35 %
Svenska skolor: Delvis av samma åsikt	17 %	42 %
Nationella materialet: Helt av samma åsikt	74 %	37 %
Nationella materialet: Delvis av samma åsikt	20 %	38 %

Under undantagstillståndet hade en stor del av eleverna antagligen inte alls stött på utmaningar som gällt **elevvårdstjänster** som till exempel hälsovårdare, skolkurator eller skolpsykolog. Den slutsatsen kan dras eftersom 35 procent av vårdnadshavarna valde alternativet *Kan inte säga* i enkäten (jfr 30 % nationellt). Föräldrarnas svar visar att de tjänster som erbjöds var tillräckliga. Hälften av vårdnadshavarna berättade att det inte funnits några utmaningar alls, eller väldigt lite utmaningar, som gäller elevvårdstjänsterna (jfr 57 % nationellt). Åtta procent berättade ändå att det hade funnits en aning, och sex procent ganska eller väldigt mycket utmaningar av den här typen.

De utmaningar som vårdnadshavarna själva tog upp gällde oftast de sociala kontakterna (kompisarna) och också frånvaron av klassens och lärarens stöd i största allmänhet. Vissa utmaningar har att göra med lärarens undervisning, eller brist på undervisning. Distansundervisningen ordnades på olika sätt av olika lärare – en del skickade listor med uppgifter, andra höll lektioner i till exempel Teams.

Vårdnadshavarna oroade sig över det uteblivna samarbetet mellan eleverna och också över elevernas bristande motivation att jobba hemma. Vårdnadshavare med barn som behöver extra stöd saknade specialläraren och en undervisning anpassad efter kunskapsnivå och inlärningstakt. Föräldrar nämnde att elevernas koncentration kunde vara bristfällig hemma, till exempel om hela familjen var hemma på dagarna. Över huvud taget nämndes förutom motivationen också självständigt ansvar för läxläsning som en utmaning. Utebliven hobbyverksamhet, till exempel idrott, och också färre utelekar nämndes.

De öppna svaren beskriver hur vårdnadshavarna upplevde vardagen under undantagstillståndet och effekterna av distansundervisningen. Alla kommentarer nedan har skrivits av föräldrar till barn i svenskspråkiga skolor.

Mest oroar jag mig som förälder för allt det som hamnar utanför läroböckerna, såsom sociala färdigheter, klassens samhörighet – eftersom kontakt med kompisar saknats nästan helt. Att vardagen ändrades så totalt.

Det ordnades ingen undervisning under de första 4 veckorna av undantagsförhållandena. All undervisning gavs av föräldrarna.

Han har saknat sina vänner och fick inte alls kontakt med sin klasslärare, alltså inte ett enda samtal medan lillebror fick det.

Jag upplevde också att barnet hade och har ett stort behov att bli bekräftad av sin lärare, lyckas man med sina uppgifter eller inte. Det är något som kunde beaktas bättre vid följande distansperiod.

Framstegen långsammare. Koncentrationsförmågan vad gäller uppgifter utanför Teamsmötena en utmaning. Ställer stora krav på föräldrars engagemang och stöd under skoldagen.

Läxorna var alltid gjorda redan tidigt på förmiddagen, vilket ledde till att han måste hitta på något annat nästan hela dagen. Båda föräldrarna jobbade väldigt mycket, så att gå igenom läxorna under arbetsdagen var tidvis krävande. Det var inte heller alltid någon som skulle ha gett feedback om läxorna eller kollat genom (förutom då föräldrarna), vilket ökade föräldrarnas ansvar över skolgången markant.

Lärt sig att arbeta självständigt och få saker gjorda mycket snabbare.

Lärde sig bättre att läsa och skriva hemma än i skolan.

Mera skärmtid, men hon lärde sig mycket när det gäller att använda dator.

Under våren drog XX stor nytta av att det endast var en liten grupp elever som deltog i närundervisningen. Han har gått massor framåt under den tiden.

4.4 Bakgrundsfaktorers samband med tredjeklassarnas kunskaper

I det här avsnittet används bakgrundsvARIABLES ur enkäterna som har behandlats i avsnitten 4.1–4.3. Här används framför allt vårdnadshavarnas svar. För vårdnadshavarnas del bygger analysen på ett varierande antal svar, som vanligen anges separat för varje analys. Enkäten i årskurs 3 besvarades av 478 elevers föräldrar (av totalt 982), men NCU har dessutom tillgång till svar från årskurs 1.

Läsaren bör minnas att alla deltagande elevers vårdnadshavare inte har svarat. Bortfallet kan delvis snedvrider slutsatserna. Vanligtvis besvaras vårdnadshavarenkäter till exempel av en större procent föräldrar med högre utbildning, än av föräldrar med lägre utbildning.

Sambandet mellan bakgrundsfaktorer och elevernas kunskaper kan ibland vara betydande, men ofta är det inte det. Det här betyder att mycket av variationen i elevernas kunskaper inte kan förklaras med hjälp av bakgrundsfaktorerna.

Språklig bakgrund

Enkäterna vid skolstarten och i början av årskurs 3 har gett information om den språkliga bakgrunden för totalt 578 deltagande elever i svenska skolor. Dessa elever utgör nästan 60 procent av deltagarna.

Av eleverna kan 89 procent placeras i de två största hemspråksgrupperna. Nästan hälften (48 %) använder bara svenska med familjen och drygt två femtedelar (41 %) använder både svenska och finska. Bland de övriga talar 4 procent enbart finska hemma. Det framkommer också att ungefär 3 procent talade svenska och ett annat språk, och att 3 procent talar svenska och finska samt ett tredje språk hemma.

Tabell 19 visar resultaten för elever i olika hemspråksgrupper. Resultaten är mer tillförlitliga för de två stora språkgrupperna. I övriga fall är det fråga om mycket små grupper. I en liten grupp får varje elevs resultat en stor betydelse för gruppens genomsnittliga resultat.

De 275 elever som talar enbart svenska hemma nådde i genomsnitt 507 poäng i modersmålet och 525 poäng i matematik. Motsvarande medeltal för de 234 svensk-finskt tvåspråkiga eleverna är 510 poäng i modersmålet och 528 poäng i matematik. Gruppernas resultat är i praktiken detsamma och skillnaden är inte signifikant.

De 21 helt finskspråkiga eleverna som går i svensk skola nådde utmärkta resultat både i modersmålet svenska (521 poäng) och matematik (554 poäng). Också de 17 elever som talar svenska och ett annat språk hemma har som grupp ett gott resultat: 505 poäng i modersmålet och 519 i matematik. De 18 elever som talar ett tredje språk hemma förutom svenska och finska har ett resultat (488 och 504 poäng) som ligger strax under medeltalen i modersmålet (495) och matematik (507) för alla deltagare i svenskspråkiga skolor.

TABELL 19. Resultat i svenskspråkiga skolor enligt elevernas språkliga bakgrund

Hemspråk	Antal elever, modersmål (N = 574)	Poäng i modersmålet	Antal elever, matematik (N = 578)	Poäng i matematik
svenska	275	507	272	525
svenska och finska	234	510	239	528
finska	21	521	23	554
svenska och annat språk	17	505	17	519
svenska, finska och annat språk	18	488	18	504
annat språk	8		8	
finska och annat språk	1		1	

I årskurs 3 deltog 38 elever som talade svenska och finska hemma i den motsvarande utvärdering som genomfördes i finskspråkiga skolor. Deras genomsnittliga resultat var 530 poäng i modersmålet finska och 525 poäng i matematik. Det betyder att de låg på så gott som samma nivå i matematik som svensk-finskt tvåspråkiga elever i svenskspråkiga skolor (528). Nivån i modersmålet finska (530) var däremot hög i förhållande till motsvarande nivå i svenska för svensk-finskt tvåspråkiga elever (510) i svenskspråkiga skolor.

Bland deltagarna i det totala samplet på 8046 elever fanns många olika modersmål representerade förutom finska och svenska. De största språken efter nationalspråken var ryska, arabiska, estniska, somaliska och albanska.

Födelsemånad och syskonordning

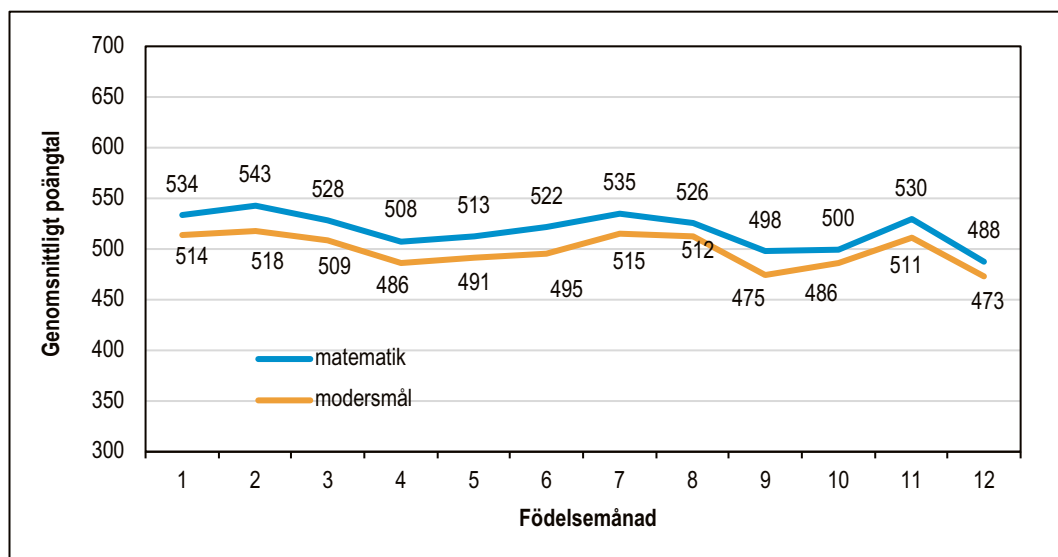
Majoriteten av eleverna som deltog i början årskurs 3 var födda år 2011 och hade inlett sin skolgång tillsammans med andra elever som var födda samma år.

Vad beträffar deltagarna i svenskspråkiga skolor var minst 10 procent födda i januari, februari, mars, augusti och november. Födelsemånader med lägre andelar var april, juli, september, oktober och december. I vissa månader hade till exempel bara 45 elever fötts.

Resultaten i figur 19 kan jämföras med de svenska skolornas medeltal 507 poäng i matematik och 495 i modersmålet. Figuren visar att elever födda i början av året i genomsnitt har ett bättre resultat i både modersmål och matematik än de elever som är födda i slutet av året. Det finns ändå variation – till exempel har elever födda i november nått ett mycket gott resultat (511 och 530 poäng).

I början av årskurs 1 var skillnaden mellan resultaten i januari och december 65 poäng i båda ämnena. Nu är den nere på 41 poäng i modersmålet och 46 poäng i matematik. Skillnaderna är betydande i båda ämnena som helhet²⁵, samt i alla innehållsområden i modersmålet och i de flesta i matematik. Men linjen för födelsemånaden går inte alltid nedåt, vilket innebär att skillnaderna inte är systematiska. Däremot kännetecknas motsvarande nationella material av sådana systematiska skillnader (se närmare Ukkola m.fl. 2023).

25 Cohens f är 0,18 i båda ämnena, men eta-kvadrat är bara 0,03



FIGUR 19. Elevernas kunskaper i matematik och modersmål enligt födelsemånad år 2011, svenskspråkiga skolor (N = 730 respektive 727)

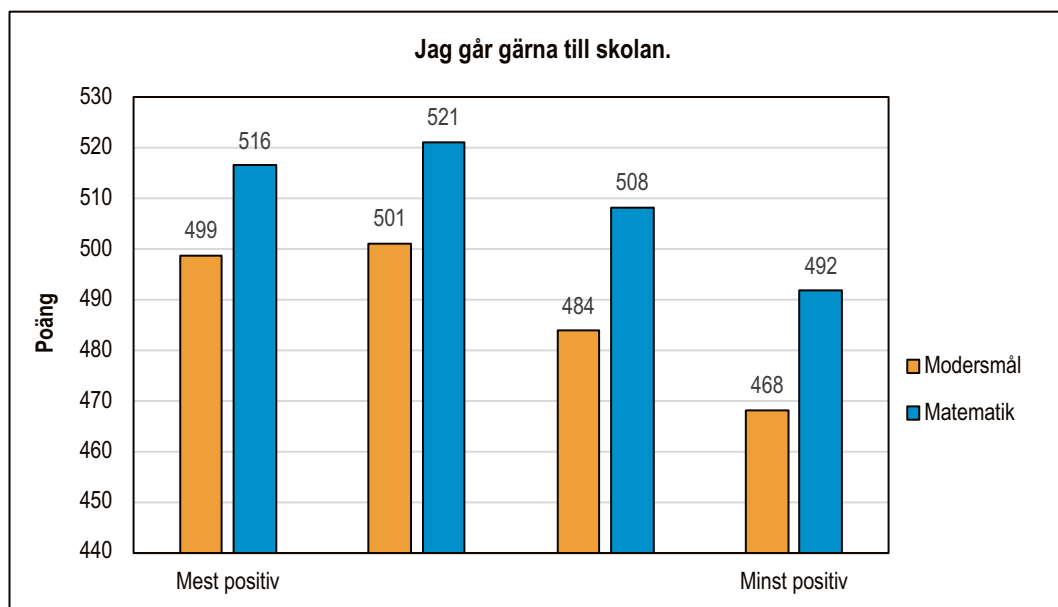
Det framkom inga signifikanta skillnader som skulle ha varit kopplade till syskonordningen i familjerna. Men det äldsta barnet i en syskonskara fick systematiskt högre poäng både i finska och svenska skolor. I de svenskspråkiga skolorna bygger analysen på uppgifter om 724–729 elever.

Bland de elever som gick i svensk skola nådde de äldsta barnen i en syskonskara i genomsnitt 508 poäng i modersmålet. Enda barnet nådde 504 poäng och mellersta barnen i en syskonskara nådde 500 poäng. Familjens yngsta barn stannade i genomsnitt på 492 poäng i modersmålet. I matematik nådde de äldsta barnen också något högre poängtal i genomsnitt, 526 poäng, medan mellanbarn nådde 521 poäng och det yngsta och det enda barnet 515 eller 516 poäng i genomsnitt.

Elevernas inställning till skolan och ämnena modersmål och matematik

Tredjeklassarnas inställning till skolan kartlades, som redan framgått i kapitel 3 så att eleverna valde en emoji som beskrev deras uppfattning. Attitydpåståendena fanns i mitten av uppgiftsserien. Av de fyra påståendena var två positiva och två negativa. Dessutom ingick påståenden som gällde kunskaper i modersmålet och matematik samt sociala relationer.

Då svaren som gäller elevernas inställning sätts i relation till deras resultat i modersmål och matematik, visar analyserna att de elever som uppger att de gärna går till skolan har ett något bättre resultat. De elever i svenskspråkiga skolor som antingen har valt den mest positiva eller den näst mest positiva emoji:n ligger på något högre poäng i matematik (516 och 521) och modersmål (499 och 501) än eleverna i de två övriga grupperna. Men skillnaderna är inte signifikanta.



FIGUR 20. Elevernas inställning till att gå i skola i förhållande till resultaten i modersmål och matematik i svenskspråkiga skolor. (N = 927–933)

Eleverna fick också uppge sin inställning till de två ämnena som utvärderades. Både i svenska och finska skolor fanns ett samband mellan hur mycket eleverna tyckte om ämnena och deras resultat i utvärderingen. De elever i de svenskspråkiga skolorna som inte alls tyckte om modersmålet nådde i genomsnitt 469 poäng i modersmålsuppgifterna. De som inte alls gillade matematik nådde 460 poäng i matematikuppgifterna. De elever som å andra sidan hade valt den gladaste emoji:n, och som alltså tyckte mycket om modersmålet nådde i genomsnitt 506 poäng i modersmålet. På motsvarande sätt nådde de som tyckte mycket om matematik 519 poäng i matematik. De stora flertalet av eleverna valde de gladaste emojierna.

TABELL 20. Resultat i svenskspråkiga skolor enligt elevernas inställning till modersmål och matematik

Inställning till ämnena	Poäng i modersmål		Poäng i matematik	
	mest negativ	mest positiv	mest negativ	mest positiv
Jag tycker om modersmålet (N = 921–927)	469	506	499	518
Jag tycker om matematik. (N = 937–945)	436	497	460	519

Självvärderingsfrågorna till eleverna innehöll bland annat påståenden som gällde om eleven kan läsa, skriva och räkna enligt sin egen uppfattning. Elevernas uppfattning om sina egna kunskaper visade sig mäta skillnaderna mellan elevernas kunskaper rätt väl. Elevernas egen uppfattning om sina kunskaper hade i det nationella materialet ett lineärt samband med de kunskaper som eleverna visade i modersmål och matematik i själva utvärderingen. I matematikresultaten blir det till exempel en skillnad på över 100 poäng mellan ytterlighetsgrupperna för ledsnaste emoji och gladaste emoji. De som hade den näst mest negativa uppfattningen om sina egna kunskaper nådde i genomsnitt 406 poäng i matematikuppgifterna, mot 524 poäng för de mest positiva. (se närmare Ukkola m.fl. 2023)

Elevernas kamratrelationer

Vårdnadshavarna svarade på en fråga som gällde om deras barn har åtminstone en nära vän. De flesta vårdnadshavare till barn i svenska skolor valde alternativet helt av samma åsikt (396–398) eller delvis av samma åsikt (35). I matematik nådde de som hade minst en nära vän i genomsnitt 530 poäng, medan de elever vars föräldrar delvis var av samma åsikt nådde 513 poäng i genomsnitt. Motsvarande genomsnittliga poängtal i modersmålet var 512 och 495. Dessutom framkom att det fanns ett betydande samband mellan att ha en nära vän och skrivresultatet i modersmålet, både resultatet som helhet²⁶ samt flyt och noggrannhet²⁷ i de svenskspråkiga skolorna.

Läsning på fritiden

NCU har genom vårdnadshavarna fått information om vilka fritidsaktiviteter som deras barn sysslar med. Resultatet av vårdnadshavarenkäten har rapporterats i avsnitt 4.3. Här beskrivs i första hand sambandet mellan läsning på fritiden och elevernas resultat i de svenskspråkiga skolorna. Läsning på fritiden är den enda fritidsaktiviteten som har ett betydande samband med tredjeklassarnas resultat i modersmålet²⁸ och matematik²⁹. Effektstorleken är betydande i alla innehållsområden i modersmål och matematik. Läsning på fritiden förklarade 9,5 procent av resultaten i modersmålet och 5,7 procent av resultatet i matematik. Ett liknande samband finns också i de finska skolorna.

I figur 21 visar staplarna längst till höger i varje grupp att poänggenomsnittet i både modersmålet och matematik var högst då eleverna dagligen eller nästan dagligen läste på sin fritid. Staplarna visar att de som läser dagligen har en fördel på 77 poäng jämfört med dem som läser mer sällan än en gång i veckan, eftersom skillnaderna i modersmålet svenska är 77 poäng mellan de här grupperna (539 och 462). Motsvarande skillnad var 71 poäng i modersmålet finska. Också i matematik fanns en skillnad på 65 poäng i svenskspråkiga skolor och 57 poäng i finskspråkiga skolor.

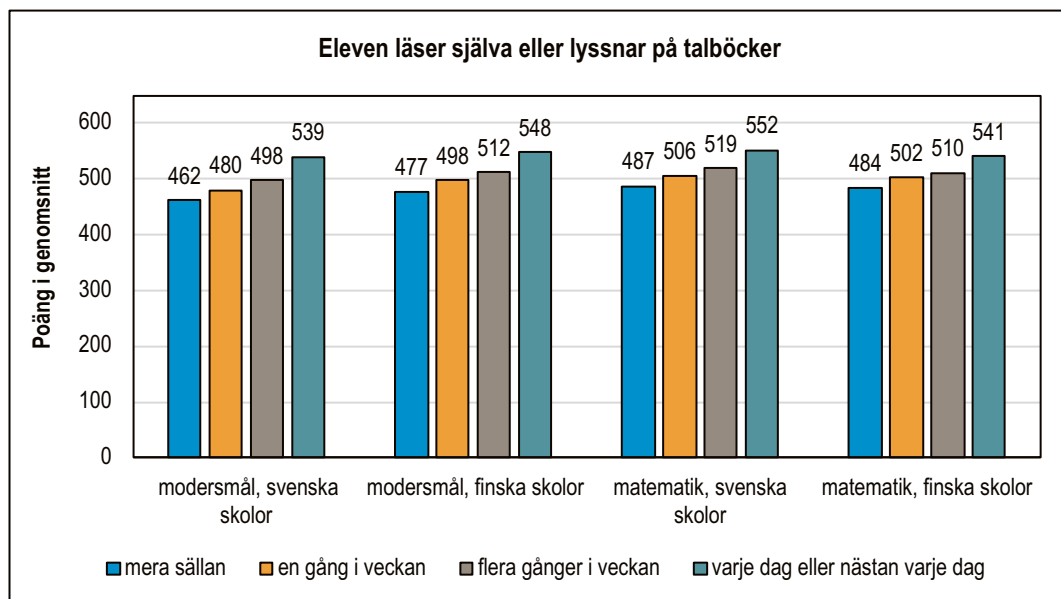
26 Cohens $f = 0,19$, eta-kvadrat = 0,035

27 Cohens $f = 0,18$, eta-kvadrat = 0,03

28 Cohens f (modersmålet, svenska skolor) = 0,32; eta-kvadrat = 0,095

29 Cohens f (matematik, svenska skolor) = 0,25; eta-kvadrat = 0,057

Redan vid skolstarten fanns en tydlig skillnad mellan de som inte sysslade med läsning på fritiden och de som gjorde det dagligen. I svenska skolor hade dessa elever ett försprång på 70 poäng i modersmålet vid skolstarten, jämfört med elever som inte sysslade lika mycket med läsning på fritiden. Samma jämförelse i årskurs 3 visar alltså att nyttan av läsning på fritiden rentav har ökat, från 70 poäng till 77 poäng i de svenska skolorna. (jfr Silverström m.fl. 2020, 64)



FIGUR 21. Sambandet mellan lärresultaten och elevens läsning på fritiden, enligt vårdnadshavarens uppfattning (N = 430 och 3180 i modersmålet; N = 432 och 3165 i matematik)

Läsning på fritiden är en fördel på alla innehållsområden i modersmål och matematik. Den största fördelen framkom i innehållsområdet Att tolka texter och Att förstå språk, litteratur och kultur (77–78 poäng) för modersmålets del. I de här områdena förklarade elevernas dagliga läsning på fritiden 10 procent av skillnaderna. I innehållsområdet Att producera texter var fördelen 57 poäng för den som läste dagligen på sin fritid³⁰.

På uppgiftsnivå är fördelen allra störst i uppgifter som gällde att läsa på meningsnivå och över huvud taget uppgiftshelheter som direkt var knutna till litteraturkännedom och ordförråd. Också i matematik har elever som läser dagligen på sin fritid en fördel på till exempel 72 poäng i geometri och 67 poäng i tal och räkneoperationer³¹.

30 Cohens f i modersmålets innehållsområden: 0,32 i Att tolka text och 0,33 i Att förstå språk, litteratur och kultur samt 0,25 i Att producera text. Eta-kvadrat = 0,10; 0,10 samt 0,06.

31 Cohens f i innehållsområdena i matematik = 0,22 i Matematiskt tänkande, 0,23 i Tal och räkneoperationer, 0,25 i geometri samt 0,25 Informationsbehandling, statistik m.m. Eta-kvadrat = 0,05, 0,05, 0,06 samt 0,06.

Vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund visade sig redan i *Läget vid skolstarten* ha anknytning till barnens läsning på fritiden (Silverström m.fl. 2020, 65). Högutbildade vårdnadshavares barn sysslade i högre grad med läsning på fritiden än andra vårdnadshavares barn. En liknande fråga ingick också i början av årskurs 3. Den visar att 60 procent av de elever vars båda föräldrar har högskoleutbildning läser varje dag eller nästan varje dag på sin fritid. Av dem vars båda vårdnadshavares högsta utbildning är grundskola eller yrkesutbildning läser 24 procent dagligen eller nästan dagligen.

Övriga fritidsaktiviteter

Läsningen på fritiden var den enda fritidsaktivitet som hade ett positivt samband med alla områden i modersmålet och matematik. Men bland de övriga fritidsaktiviteterna finns till exempel också skrivande på fritiden, som i början av årskurs 3 korrelerade med både resultaten i modersmålet (0,28) och matematiken (0,24). Sambandet mellan att skriva på fritiden och kunskaperna i modersmålet och matematik var ungefär i samma klass som i början av årskurs 1 (modersmålet 0,32 och matematik 0,20). (Silverström m.fl. 2020, 65).

Programmeringen korrelerade med matematikresultaten (0,19) i början av första klassen. I årskurs 3 har korrelationen försvagats (0,12).

Antalet hobbyer korrelerar också med resultaten i modersmålet och matematik (0,24). Det är alltså positivt att ha flera olika hobbyer. Sambandet var inte kopplat till vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund. I samband med analyserna framkom dessutom att korrelationen mellan lärresultaten och att titta på filmer och serier är negativ i de svenska skolorna.

Vårdnadshavarnas utbildning

Elevernas resultat i början av årskurs 3 har också studerats i förhållande till vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund. Resultaten presenteras i tabell 21. Motsvarande tabell för årskurs 1 finns i den föregående rapporten, *Läget vid skolstarten*. (Silverström m.fl. 2020, 66)

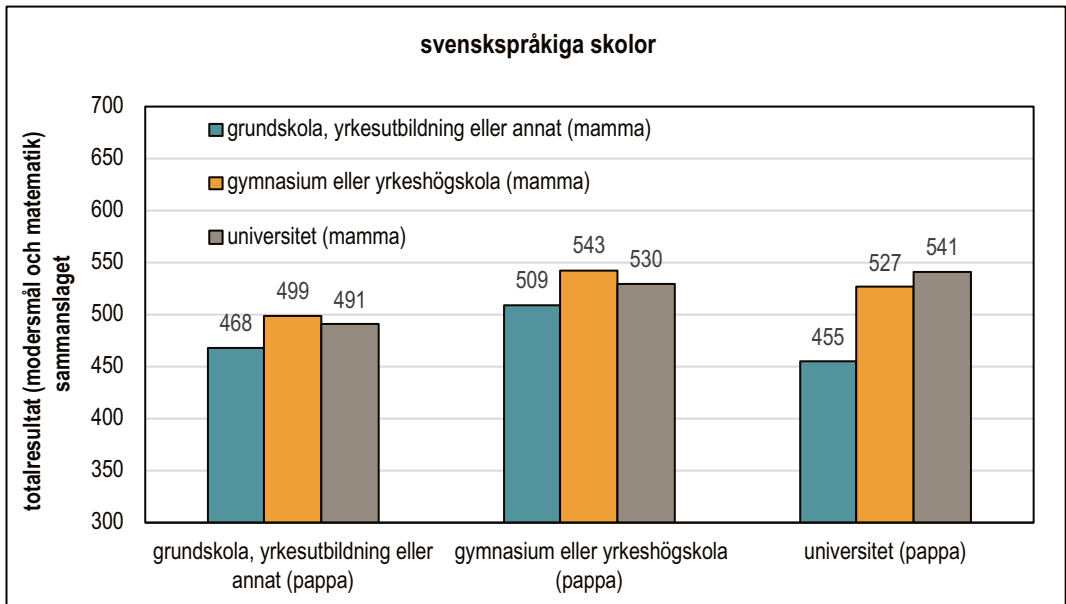
Tabellen visar för de svenskspråkiga skolornas del att ju högre vårdnadshavarnas utbildning är, desto bättre är resultatet i modersmålet. I matematik finns samma trend men i den sista och näst sista gruppen är resultaten på samma nivå. Resultaten är desamma (550 och 552 poäng) för elever vars båda föräldrar har universitetsutbildning och för elever vars båda föräldrar har gymnasie- eller yrkeshögskoleutbildning eller vars ena förälder dessutom har universitetsutbildning. I matematikkunskaperna ser vi en tydlig skillnad på finskt håll.

TABELL 21. Vårdnadshavarnas utbildning och elevernas kunskaper i modersmål och matematik

Vårdnads- havarnas utbildnings- nivå	Vårdnadshavare i svenska skolor (antal och procentuell andel, enligt deltagare i modersmålet)	ELEVERNAS KUNSKAPER I POÄNG, SVENSKSPRÅKIGA SKOLOR		Vårdnadshavare i finska skolor (antal och procentuell andel, enligt deltagare i modersmålet)	ELEVERNAS KUNSKAPER I POÄNG, FINSKSPRÅKIGA SKOLOR	
		Modersmål (N = 574)	Matematik (N = 578)		Modersmål (N = 4594)	Matematik (N = 4572)
båda vårdnads- havarnas utbildning är grundskola, yrkes- utbildning eller annan utbildning	106 (18 %)	476	499	1135 (25 %)	491	488
den ena vårdnads- havarens högsta utbildning är grundskola, yrkes- utbildning eller annan utbildning	163 (28 %)	491	516	1553 (34 %)	518	515
båda vårdnads- havarnas högsta utbildning är gymnasium eller yrkeshögskola eller den ena har dessutom universitets- utbildning	189 (33 %)	531	550	1236 (27 %)	549	541
båda eller den ena vårdnads- havaren har universitets- utbildning	116 (20 %)	547	552	670 (15 %)	565	566

Figur 22 visar att eleverna i svenska skolor når det högsta totalresultatet (543 poäng) i den grupp där både elevens mamma och pappa har gymnasieutbildning eller yrkeshögskoleutbildning. Också i stapeln allra längst till höger finns en grupp som når nästan samma poäng (541 poäng). Båda föräldrarna till eleverna i den här gruppen har universitetsutbildning. Elevernas resultat brukar ha ett lineärt samband med vårdnadshavarens utbildningsnivå. Men det finns två grupper i figuren som bryter mot den allmänna trenden.

I materialet från finskspråkiga skolor ökar alla grupperas resultat systematiskt då vårdnadshavarnas utbildning stiger (se Ukkola m.fl. 2023).



FIGUR 22. Sambandet mellan vårdnadshavarnas utbildning och elevernas totalresultat (modersmål + matematik) (N = 577)

Inlärningssvårigheter

Vårdnadshavarna uppgav i sin enkät om det hade förekommit inlärningssvårigheter i familjen eller släkten. Inlärningssvårigheterna behandlas i tabell 22 enligt antal. Om det inte alls fanns inlärningssvårigheter i släkten var lärresultaten i modersmålet signifikant bättre (515 poäng i modersmål och 537 poäng i matematik) än om det fanns flera inlärningssvårigheter. Elever med en inlärningssvårighet i familjen nådde 483 poäng i genomsnitt i modersmålet och 498 poäng i matematik. För elever där det förekom två eller flera av svårigheter var resultatet i genomsnitt 470 och 478 poäng.

I början av årskurs 3 hade en elev utan inlärningssvårigheter i familjen i genomsnitt ett 45 poäng bättre modersmålsresultat än en elev från en familj där det fanns två eller flera inlärningssvårigheter. Motsvarande skillnad var 59 poäng i matematik³².

³² Cohens $f = 0,27$ i matematik och $0,25$ i modersmålet; eta-kvadrat $0,07$ i ma och $0,06$ i mo

TABELL 22. Sambandet mellan antalet inlärnings svårigheter i familjen (enligt vårdnadshavarenkäterna i åk 1 och åk 3) och elevernas resultat i modersmål och matematik i svenskspråkiga skolor (N = 592).

	Inga inlärnings svårigheter i familjen (N = 395)	En inlärnings svårighet i familjen (N = 126)	Två eller flera inlärnings svårigheter i familjen (N = 64)
modersmål	515	483	470
matematik	537	498	478

Bland de svårigheter som föräldrar till elever i svenska skolor uppgav var de vanligaste språkliga och matematiska svårigheter samt koncentrationssvårigheter. Sammantaget hade 51 elever i svenska skolor språkliga svårigheter. För dem var genomsnittet i modersmålet 492 poäng. De 16 elever som enligt vårdnadshavaren hade matematiska svårigheter nådde 454 poäng i matematik. De 25 elever som uppgavs ha koncentrationssvårigheter nådde upp till 481 poäng i modersmålet och 504 poäng i matematik.

Undantagstillståndet våren 2020

Av vårdnadshavarenkäten framgår vilka elever som fick distansundervisning respektive närundervisning under undantagstillståndet våren 2020. Ungefär 440 av vårdnadshavarnas svar på frågan om distansundervisning går att kombinera med barnens resultat i modersmål och matematik. Av eleverna hade 413 fått distansundervisning och resten hade haft möjlighet till närundervisning. Av de elever som föräldrarna har gett information om fick alltså ungefär sex procent närundervisning våren 2020.

Tabell 23 visar framför allt att de elever som fick närundervisning hade ett svagare resultat som grupp, särskilt i matematik. Däremot är skillnaden i modersmålet mycket liten. Under våren 2020 prioriterades på många håll närundervisning för elever som över huvud taget hade behov av extra stöd eller hade ett beslut om intensifierat eller särskilt stöd. Skillnaderna är inte signifikanta i svenska skolor, eftersom ytterst få elever fick närundervisning.

TABELL 23. Resultat för elever som deltog i närundervisning respektive distansundervisning i årskurs 2 våren 2020

Resultat i utvärderingsuppgifterna	Poäng för elever i närundervisning (N = 26, 24), svenskspråkiga skolor	Poäng för elever i distansundervisning (N = 413), svenskspråkiga skolor	Poäng för elever i närundervisning (N = 243), finskspråkiga skolor	Poäng för elever i distansundervisning (N = 2970, 2954), finskspråkiga skolor
modersmål	497	510	503	528
matematik	500	530	497	525

Kunskaps- utvecklingen under nybörjar- undervisningen

5

- Kunskapsutvecklingen var rätt liknande i svensk- och finskspråkiga skolor.
- I Västra Finland var utvecklingen i modersmålet svagare än i de övriga regionerna, men skillnaden är inte betydande.
- Kunskaperna utvecklades ungefär lika mycket för flickor och pojkar i årskurs 1–2, men flickorna utvecklades något mer i modersmålet. Svagast utvecklades både pojkarnas och flickornas skrivförmåga.
- Eleverna utvecklades rätt jämnt oberoende av vilken nivå de hade befunnit sig på i början av årskurs 1. Mest utvecklades de som i början av skolgången hade de starkaste resultaten. Elever med ett svagt utgångsläge utvecklades mycket i de svenskspråkiga skolorna.
- Kunskapsutvecklingen var mycket varierande i de deltagande skolorna under elevernas två första skolår.

Kapitel 5 handlar om hur elevernas kunskaper har utvecklats mellan årskurs 1 och årskurs 3. I början av kapitlet behandlas kunskapsutvecklingen i totalmaterialet alldeles kort. I avsnitten längre fram behandlas utvecklingen i ämnena modersmål och matematik i de svenskspråkiga skolorna. I analyserna beaktas olika slags bakgrundsfaktorer som är förknippade med hur kunskapsutvecklingen varierar.

De resultat som presenteras baserar sig på samma elevers prestationer i årskurs 1 hösten 2018 och i årskurs 3 hösten 2020. NCU använder också den information som elevernas vårdnadshavare, lärare och rektorer har gett åren 2018 och 2020. Alla uppgifter i utvärderingarna används som underlag för analyserna.

Vissa uppgifter, så kallade ankaruppgifter, användes både i utvärderingen i början av årskurs 1 och i början av årskurs 3. Med hjälp av de här uppgifterna kunde kunskapsnivån i början av årskurs 1 anpassas till kunskapsnivån i början av årskurs 3. På det här sättet kunde kunskapsnivåerna sedan jämföras med varandra och det är därför möjligt att beskriva hur mycket kunskaperna har utvecklats under nybörjarundervisningen.

5.1 Kunskapsutvecklingen i fråga om totalresultaten

I kapitlets första avsnitt presenteras den utveckling under nybörjarundervisningen som gäller totalresultaten i det nationella materialet. Det betyder att det är fråga om hur de sammanslagna kunskaperna i modersmål och matematik har utvecklats i hela det nationella materialet.

Kunskapsutvecklingen enligt undervisningsspråk och kön

Tabell 24 sammanfattar den genomsnittliga förändringen i elevernas totalresultat under nybörjarundervisningen. Kunskapsutvecklingen är i genomsnitt 161 poäng i de deltagande svenskspråkiga skolorna under de två första åren och lite högre, 170 poäng, i finskspråkiga skolor. Skillnaden mellan språkgrupperna är statistiskt mycket signifikant, men så liten att den i praktiken saknar betydelse³³.

Kunskapsutvecklingen i de deltagande svenskspråkiga skolorna är i genomsnitt 163 poäng för flickor och 159 poäng för pojkar, om man utgår från det sammanslagna modersmåls- och matematikresultatet. I de finskspråkiga skolorna har flickor gått framåt 171 poäng och pojkar 168 poäng.

TABELL 24. Kunskapsutvecklingen enligt skolans undervisningsspråk och kön

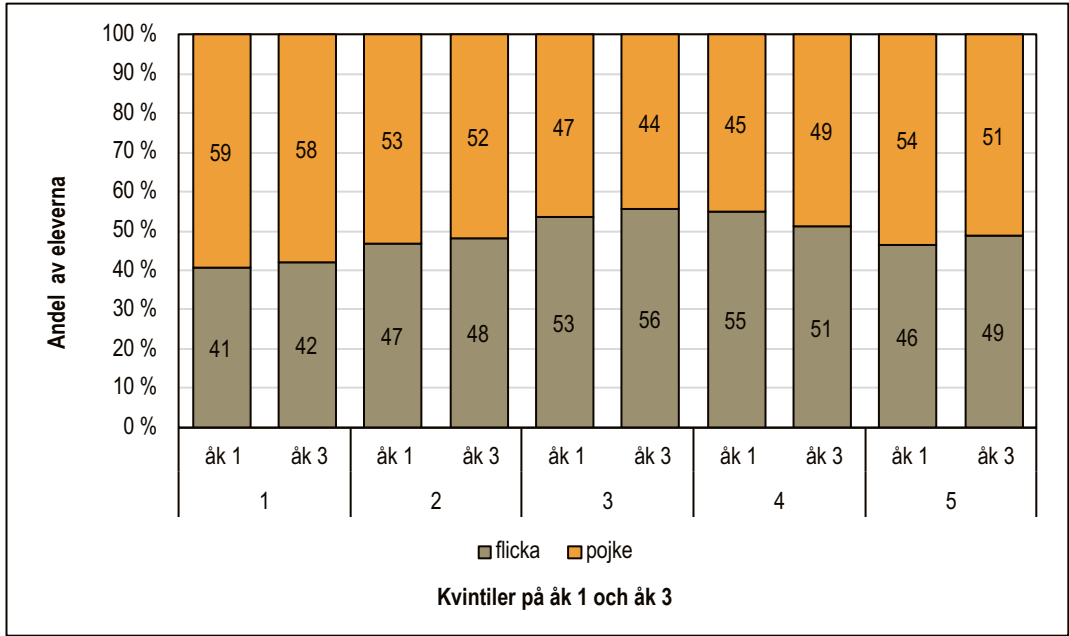
	Kunskapsutvecklingen i årskurs 1 och 2, uttryckt i poäng
Nationella materialet (N = 7852)	169
Undervisningsspråk	
Svenskspråkiga skolor (N = 958)	161
Finskspråkiga skolor (N = 6894)	170
Kön	
Nationella materialet, flickor (N = 3927)	171
Nationella materialet, pojkar (N = 3925)	167
Svenskspråkiga skolor, flickor (N = 469)	163
Svenskspråkiga skolor, pojkar (N = 489)	159
Finskspråkiga skolor, flickor (N = 3458)	171
Finskspråkiga skolor, pojkar (N = 3436)	168

³³ Cohens $f = 0,04$, eta-kvadrat = 0,002

Figur 23 bygger på att eleverna i årskurs 1 i svenska skolor först har delats in i fem grupper från den svagaste till den bästa gruppen. På samma sätt har eleverna delats in i fem grupper enligt sina resultat i årskurs 3. Därefter är det möjligt att till exempel studera hur stor andel flickor och pojkar det finns i varje kvintil eller femtedel.

Figuren visar att flickor och pojkar i svenskspråkiga skolor fördelar sig rätt lika i de fem kvintilerna i början av årskurs 1 och årskurs 3. I den lägsta kvintilen i årskurs 1 fanns 41 procent flickor och 59 procent pojkar i början av årskurs 1. Situationen är nästan exakt densamma två år senare, i början av årskurs 3. Då utgörs den svagaste kvintilen av 42 procent flickor och 58 procent pojkar.

De slutsatser som kan dras utgående från figuren är att andelen pojkar har ökat en aning (från 45 till 49 %) i den näst högsta kvintilen, medan andelen pojkar har minskat i den högsta kvintilen (från 54 % till 51 %). Flickorna har gått framåt i den högsta kvintilen, liksom också i den mellersta.



FIGUR 23. Flickor och pojkar i svenskspråkiga skolor indelade i femtedelar (kvintiler) enligt totalresultat (modersmål + matematik) i årskurs 1 och årskurs 3 (N = 577)

5.2 Kunskapsutvecklingen i modersmål och litteratur

Utvecklingen i modersmålet i de svenska skolorna

I genomsnitt utvecklades elevernas kunskaper i modersmål och litteratur 147 poäng i de deltagande svenska skolorna. Kunskapsutvecklingen var en aning starkare bland flickorna (153 poäng) i de svenskspråkiga skolorna jämfört med pojkarna (141 poäng). Skillnaden är statistiskt signifikant, men betydelsen var liten.³⁴

Eleverna utvecklades 164 poäng i finskspråkiga skolor. Om alla deltagare slås samman oberoende av undervisningsspråk, går eleverna framåt 162 poäng i genomsnitt nationellt sett.

TABELL 25. Kunskapsutvecklingen i modersmål och litteratur under nybörjarundervisningen enligt kön och skolans undervisningsspråk

	Antal elever	Kunskaps-utvecklingen i modersmål och litteratur, svensk-språkiga skolor	Antal elever	Kunskaps-utvecklingen i modersmål och litteratur, finskspråkiga skolor	Nationell kunskaps-utvecklingen i modersmål och litteratur
Alla deltagare	943	147	6816	164	162
Flickor	466	153	3434	170	168
Pojkar	477	141	3382	158	156

Utvecklingen i modersmålet i olika regioner och kommuntyper

Modersmålsutvecklingen bland eleverna i de svenskspråkiga skolorna var 152 poäng i Sydvästra Finland och 153 poäng i Södra Finland. Eleverna i Västra och Inre Finland utvecklades i genomsnitt 140 poäng. Det framkom inga betydande skillnader mellan regionerna.

Kunskapsutvecklingen var en aning starkare (152 poäng) i urbana kommuner än i tätorter och landsbygdskommuner, som i genomsnitt utvecklades 140 och 143 poäng. Det fanns inga betydande skillnader i fråga om kunskapsutvecklingen i olika slags kommuner.

³⁴ eta-kvadrat = 0,01

TABELL 26. Kunskapsutvecklingen i modersmål och litteratur under nybörjarundervisningen enligt regionförvaltningsområde och kommuntyp

	Antal elever	Kunskaps- utvecklingen i svenskspråkiga skolor	Antal elever	Kunskaps- utvecklingen i finskspråkiga skolor
Alla deltagare	943	147	6816	164
Regionförvaltnings- område				
Södra Finland	478	153	2350	160
Västra och Inre Finland	420	140	1300	168
Sydvästra Finland	45	152	911	166
Kommuntyp				
Urbana kommuner	534	152	4803	162
Tätortskommuner	145	143	1074	174
Landsbygdskommuner	264	140	939	163

Tabellen visar även motsvarande kunskapsutveckling i finskspråkiga skolor. Den största skillnaden (28 poäng) mellan elever i svenska och finska skolor finns i Västra och Inre Finland.³⁵ Motsvarande skillnad i Södra Finland är bara 7 poäng. I Sydvästra Finland är antalet elever så litet i de svenska skolorna att det försvårar jämförelsen, samtidigt som utgångsläget i regionens svenska skolor redan inför årskurs 1 var ganska högt.

För kommuntypernas del bör vi minnas att ganska få svenska tätortselever (145) ingår i samplet. Då dessa elever jämförs med motsvarande tätortselever som går i finsk skola blir skillnaden 31 poäng. I de urbana kommunerna utvecklas eleverna ungefär i samma takt oberoende om de går i svensk eller finsk skola (skillnad 10 poäng). I landsbygdskommunerna finns en skillnad på 23 poäng.

Utvecklingen i modersmålets innehållsområden

Eleverna i det svenska samplet gick under sina två första skolår i genomsnitt 147 poäng framåt i de uppgifter som hörde till innehållsområdet **Att tolka texter (läsa)**. Den allra största läsutvecklingen (190 poäng) framkom i läsuppgifter som kräver noggrann läsning. I uppgifter som gällde att studera en bild och i en annan uppgiftshelhet som gällde att förstå uppläst text gick eleverna framåt drygt 140 poäng. Läsning på ordnivå utvecklades 136 poäng och läsning på meningsnivå 139 poäng i genomsnitt.

Deltagarna i de svenska skolorna gick i genomsnitt framåt 113 poäng i de uppgifter som hörde till innehållsområdet **Att producera texter (skriva)**. Skrivutvecklingen gav de lägsta poängen jämfört med de övriga innehållsområdena i modersmålet. Flickorna utvecklades i medeltal 118 poäng som skribenter under de två första skolåren. Pojkarna gick framåt 108 poäng.

³⁵ Skillnaden mellan kunskapsutvecklingen i de tre regionerna är statistiskt signifikant, men inte betydande.

I de uppgifter som gällde **Att förstå språk, litteratur och kultur** gick eleverna 151 poäng framåt. Analyserna visade till exempel att eleverna gick framåt 142 poäng i uppgifter som gällde deras ordförråd.

Motsvarande kunskapsutveckling i finskspråkiga skolor framgår av tabellen.

TABELL 27. Kunskapsutvecklingen i modersmål och litteratur under nybörjarundervisningen enligt innehållsområde.

SVENSKSPRÅKIGA SKOLOR	Flickors kunskapsutveckling	Pojkars kunskapsutveckling	Allas kunskapsutveckling
Innehållsområden			
Att tolka text: läsa (N = 466 + 477 = 943)	153	141	147
Att producera text: skriva (N = 462 + 457 = 919)	118	108	113
Att förstå språk, litteratur och kultur (N = 467 + 479 = 946)	155	148	151
FINSKSPRÅKIGA SKOLOR	Flickors kunskapsutveckling	Pojkars kunskapsutveckling	Allas kunskapsutveckling
Innehållsområden			
Att tolka text: läsa (N = 3434 + 3482 = 6816)	170	158	164
Att producera text: skriva (N = 3396 + 3257 = 6653)	140	120	130
Att förstå språk, litteratur och kultur (N = 3434+3390 = 6824)	170	163	166

Läsutvecklingen under nybörjarundervisningen

Elevernas läsutveckling presenteras i figur 24. *Läsning på ordnivå* betyder att eleven har kunnat läsa hela ord och kombinera dem med till exempel bilder eller ord som de hör. *Läsning på meningsnivå* betyder att eleven kan läsa fullständiga meningar, förena dem med till exempel en bild eller med varandra eller besvarar frågor som ställs om texten.

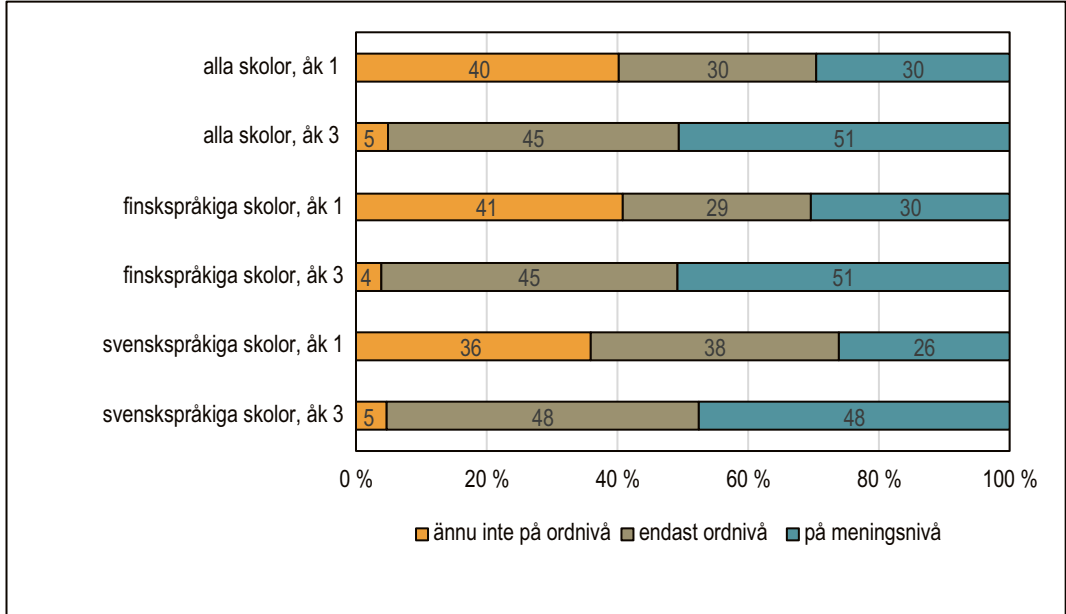
Figuren bygger på att varje elev har placerats på den nivå som hen allra högst har nått. För att placeras på en viss nivå måste eleven ha klarat över 50 procent av de uppgifter som låg på den nivån. Till exempel har en elev som placerats på ordnivån klarat mer än 50 procent av de uppgifter som gäller ordnivån, men mindre än 50 procent av de uppgifter som hör till meningsnivån.

I början av årskurs 1 år 2018 kunde 60 procent av alla elever i det nationella materialet läsa åtminstone på ordnivå. Ungefär 30 procent nådde meningsnivån. Det framkom små skillnader mellan finskspråkiga och svenskspråkiga skolor, som har anknytning till språken. I de finska skolorna läste 59 procent på ordnivå, i de svenska skolorna 64 procent. På meningsnivå befann sig 30 procent av eleverna i finska skolor och 26 procent av eleverna i svenska skolor. (se närmare Silverström m.fl. 2020, 34)

Elevernas läsförmåga har utvecklats väl under de två första skolåren. I hela det nationella materialet kunde 95 procent av eleverna läsa åtminstone på ordnivå efter de två första skolåren. Av dem kunde 51 procent läsa på meningsnivå. Men fem procent av deltagarna hade fortfarande svårigheter med läsningen.

I de svenska skolorna befann sig 95 procent av tredjeklassarna åtminstone på ordnivå (jämför 96 procent i finskspråkiga skolor). Nästan hälften (48 %) av eleverna i de svenska skolorna kunde läsa på meningsnivå då de gick över till årskurs 3. En lika stor andel placerade sig på ordnivån. De övriga, ungefär fem procent av eleverna, hade svårigheter med att läsa enstaka svenska ord.

I de finska skolorna läste 51 procent på meningsnivå och 45 procent endast på ordnivå i början av årskurs 3. Fyra procent hade ännu inte nått ordnivån.



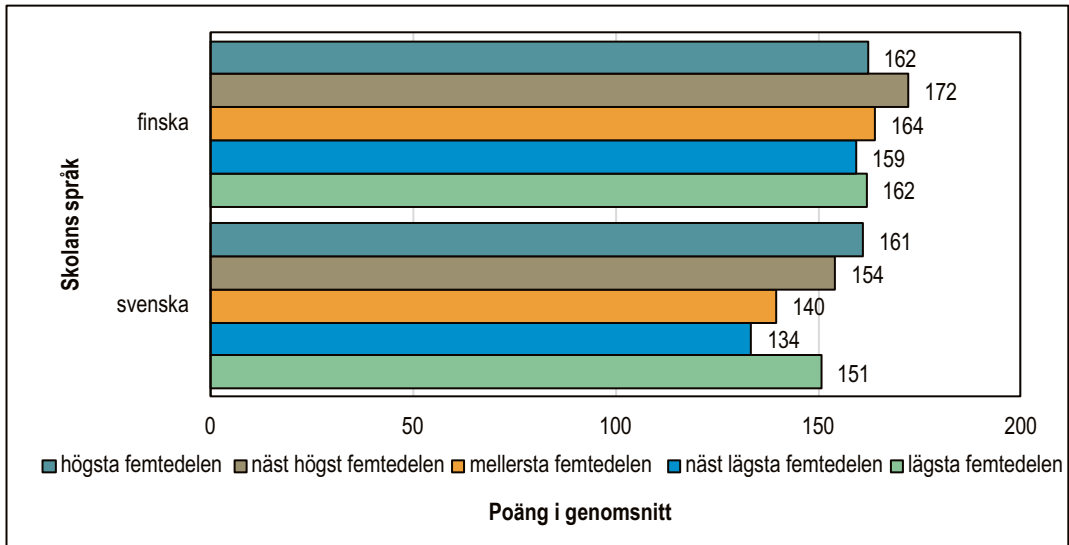
FIGUR 24. Andelen elever på olika läsutvecklingsnivåer i början av årskurs 1 och årskurs 3

Vid tolkningen av resultaten är det viktigt att beakta att texterna som eleverna läste var olika i årskurs 1 och årskurs 3. I årskurs 1 gällde en stor del av uppgifterna på meningsnivå förmågan att söka enskild information i en mening. I årskurs 3 förutsatte uppgifterna att eleverna i högre grad tolkar innehållet. Skillnaden mellan uppgifterna var alltså att i årskurs 1 testade uppgifterna på meningsnivå hur eleverna inhämtade enskild information. I årskurs 3 handlade det mer om att dra slutsatser och tolka texten.

Utvecklingen i modersmålet enligt nivå vid skolstarten

Eleverna i de svenska skolorna indelades i fem grupper (femtedelar eller kvintiler) utgående från sina modersmålskunskaper vid skolstarten. Jämförelsen i figur 25 visar att eleverna i de svenska skolorna utvecklas i alla grupper. I den lägsta kvintilen utvecklas eleverna i genomsnitt 151 poäng genom två års skolundervisning. Allra mest utvecklas de grupper som var starkast redan vid skolstarten (161 poäng). Också gruppen strax bredvid den här gruppen förbättrar sitt resultat med 154 poäng i genomsnitt under årskurs 1 och 2.

Elevernas utveckling varierar i de fem grupperna. I den näst lägsta och den mellersta gruppen utvecklas eleverna i svenska skolor mindre (134 och 140 poäng).



FIGUR 25. Utvecklingen i modersmålet under nybörjarundervisningen, jämförelse av fem grupper i svenska och finska skolor.

Eleverna i svenska och finska skolor går mycket framåt i årskurserna 1–2. Men eleverna i de tre mellersta grupperna har utvecklats mer i den finska nybörjarundervisningen (mellan 159 och 172 poäng) än vad motsvarande grupper gjorde i de svenska skolorna.

Utvecklingen i modersmålet enligt trestegsstödet

De elever i svenskspråkiga skolor som hade ett beslut om intensifierat stöd eller särskilt stöd utvecklades i genomsnitt 127 poäng under nybörjarundervisningen. Motsvarande utveckling i finskspråkiga skolor var 138 poäng.

Elever som vid behov hade tillgång till allmänt stöd utvecklades i genomsnitt 150 poäng under de två första skolåren. Motsvarande utveckling i finskspråkiga skolor var 169 poäng.

Utvecklingen i modersmålet enligt hemspråk

De enspråkigt svenska och de svensk-finska eleverna i de svenskspråkiga skolorna utvecklades ungefär lika mycket i modersmålet. Elever som enbart talade svenska hemma gick 150 poäng framåt i modersmålet ($N = 275$). Den svensk-finskt tvåspråkiga gruppen gick i genomsnitt 155 poäng framåt ($N = 234$). Eftersom uppgifterna om språk som talas i familjen har samlats in med hjälp av vårdnadshavarenkäten finns inte hemspråksuppgifter om alla elever i samplet, vilket troligen snedvrider resultatet en aning.

5.3 Kunskapsutvecklingen i matematik

Utvecklingen i matematik i de svenska skolorna

Eleverna utvecklades i genomsnitt 165 poäng i matematik i de svenskspråkiga skolorna under de två första skolåren. Också i finskspråkiga skolor utvecklades eleverna ungefär lika mycket, 160 poäng. Skillnaden mellan språkgrupperna är inte betydande³⁶. Om alla deltagare slås samman är den genomsnittliga förändringen i matematik 161 poäng under nybörjarundervisningen.

Flickor och pojkar utvecklas ungefär lika mycket oberoende av undervisningsspråk. I svenska skolor har flickorna i genomsnitt gått 170 poäng framåt under de två första skolåren, medan flickorna i finska skolor utvecklats 163 poäng. Pojkarna gick ungefär lika mycket framåt i svenska och finska skolor, 161 respektive 158 poäng.

³⁶ Cohens $f = 0,03$, eta-kvadrat = 0,001

TABELL 28. Kunskapsutvecklingen i matematik under nybörjarundervisningen enligt kön och skolans undervisningsspråk

	Antal elever	Kunskaps- utvecklingen i matematik, svenskspråkiga skolor	Antal elever	Kunskaps- utvecklingen i matematik, finskspråkiga skolor	Nationell kunskaps- utveckling i matematik
Alla deltagare	951	165	6756	160	161
Flickor	467	170	3402	163	164
Pojkar	484	161	3354	158	158

Utvecklingen i matematik enligt region och kommuntyp

Den genomsnittliga kunskapsutvecklingen i matematik är exakt lika stor för de svenska skolornas elever i två av RFV-områdena, Södra Finland och Sydvästra Finland. Där går eleverna 168 poäng framåt på två år. I Västra och Inre Finland utvecklas eleverna i genomsnitt 162 poäng. Alla regioner befinner sig vid det nationella medeltalet 161 poäng eller några poäng över det.

Också på finskt håll ligger samma regioner strax under eller över det nationella medeltalet 161 poäng. Det finns en liten tendens till skillnad mellan svenska och finska skolors kunskapsutveckling i Södra Finland, där de finska skolornas kunskapsutveckling ligger på 157 poäng.

I fråga om kommuntyperna placerar sig landsbygdskommunernas elever precis vid genomsnittet i Svenskfinland (165 poäng). De övriga kommuntyperna ligger i närheten av genomsnittet, tätortskommunerna dock några poäng under genomsnittet. På finskt håll är det främst tätorterna som sticker ut positivt med en kunskapsutveckling på 168 poäng.

Alla poängskillnader i tabellen är så små att de inte är betydande.

TABELL 29. Kunskapsutvecklingen i matematik under nybörjarundervisningen enligt regionförvaltningsområde och kommuntyp

	Antal elever	Kunskaps- utvecklingen i svenskspråkiga skolor	Antal elever	Kunskaps- utvecklingen i finskspråkiga skolor
Alla deltagare	951	165	6756	160
Regionförvaltnings- område				
Södra Finland	485	168	2328	157
Västra och Inre Finland	422	162	1278	163
Sydvästra Finland	44	168	909	166
Kommuntyp				
Urbana kommuner	546	168	4762	159
Tätortskommuner	144	157	1061	168
Landsbygdskommuner	261	165	933	159

Utvecklingen i matematikens innehållsområden

Eleverna i de svenskspråkiga skolorna har gått starkt framåt i innehållsområdena Matematiskt tänkande och Tal och räkneoperationer. I båda fallen låg deras kunskapsutveckling kring 170 poäng. I geometri och mätning har utvecklingen inte varit riktigt lika stark (149 poäng), men situationen är densamma i de finskspråkiga skolorna.

I de uppgifter som gällde **Matematiskt tänkande** utvecklades flickorna i svenska skolor mycket (175 poäng) under de två första skolåren. Motsvarande utveckling var 169 poäng bland de flickor som gick i finska skolor. Pojkarna utvecklades i genomsnitt lika mycket (165 poäng) oberoende av undervisningsspråk.

I innehållsområdet **Tal och räkneoperationer** var flickornas kunskapsutveckling likaså rätt stark på svenskt håll (175 poäng), både jämfört med flickor i finska skolor (167 poäng) och pojkar i svenska skolor (165 poäng).

För de svenska skolornas del skiljer sig flickor och pojkars genomsnittliga utveckling nästan 10 poäng i varje innehållsområde. Det här gäller också **Geometri och mätning**.

I utvärderingen vid skolstarten var antalet uppgifter i innehållsområdet Informationsbehandling och statistik så litet, att det inte utgående från dem går att rapportera tillförlitligt om utvecklingen i innehållsområdet. Området ingår alltså inte då kunskapsutvecklingen rapporteras här.

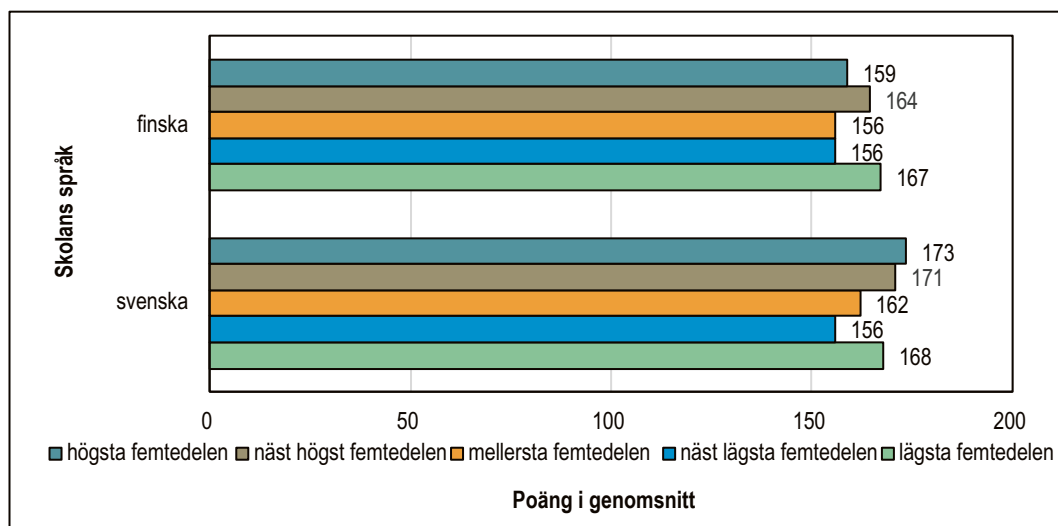
TABELL 30. Kunskapsutvecklingen i matematik under nybörjarundervisningen enligt innehållsområde.

SVENSKSPRÅKIGA SKOLOR Innehållsområden	Flickors kunskapsutveckling	Pojkars kunskapsutveckling	Allas kunskapsutveckling
Matematiskt tänkande (N = 462 + 475 = 937)	175	165	170
Tal och räkneoperationer (N 463 + 478 = 941)	174	165	169
Geometri och mätning (N = 459 + 482 = 941)	154	144	149
FINSKSPRÅKIGA SKOLOR Innehållsområden	Flickors kunskapsutveckling	Pojkars kunskapsutveckling	Allas kunskapsutveckling
Matematiskt tänkande (N = 3376 + 3325 = 6701)	169	165	167
Tal och räkneoperationer (N 3405 + 3365 = 6770)	167	164	166
Geometri och mätning (N = 3290 + 3256 = 6546)	151	149	150

Utvecklingen i matematik enligt nivå vid skolstarten

Liksom i modersmålet har eleverna delats in i fem grupper (femtedelar eller kvintiler) enligt sina resultat i början av årskurs 1 och början av årskurs 3. De elever som var svagast i början av årskurs 1 har gått framåt 168 poäng under de första skolåren. Det betyder att de svagaste eleverna i genomsnitt utvecklas 168 poäng under de två första skolåren. Det är en kraftig utveckling som ligger nästan i klass med den som vi ser i grupperna som var starkast redan vid skolstarten. De allra starkaste grupperna gick 171 och 173 poäng framåt på två år.

Alla fem grupper i de svenska skolorna har utvecklats mycket under de två första åren i skolan. Minst utvecklas den näst lägsta kvintilen, där eleverna utvecklas 156 poäng. Det här är den enda gruppen som har en utveckling som ligger några poäng under det nationella genomsnittet.



FIGUR 26. Utvecklingen i matematik under nybörjarundervisningen, jämförelse av fem grupper i svenska och finska skolor

Över huvud taget är utvecklingen mycket liknande bland elever från svenska och finska skolor. Men i de högsta kvintilerna tenderar de svenska skolornas elever att utvecklas några poäng mer. Den bästa gruppen i de svenska skolorna utvecklas 173 poäng. Motsvarande utveckling är 159 poäng i det finska materialet.

Utvecklingen i matematik enligt trestegsstödets nivå

De elever i svenskspråkiga skolor som hade ett beslut om intensifierat eller särskilt stöd utvecklades i genomsnitt 144 poäng i matematik under nybörjarundervisningen. Motsvarande utveckling i finskspråkiga skolor var 143 poäng.

De övriga eleverna utvecklades i genomsnitt 168 poäng i matematik under de två första skolåren. Motsvarande utveckling i finskspråkiga skolor var 164 poäng.

Utvecklingen i matematik enligt hemspråk

De enspråkigt svenska och de svensk-finska eleverna gick, liksom i modersmålet, ungefär lika mycket framåt i matematik. Elever som enbart talade svenska hemma utvecklades 166 poäng (N= 272). Den svensk-finskt tvåspråkiga gruppen gick i genomsnitt 171 poäng framåt (N = 239).

Observera att informationen om elevernas hemspråk har samlats in med hjälp av vårdnadshavarenkäten. Eftersom alla vårdnadshavare inte har svarat, finns inte hemspråksuppgifter om alla elever i samplet. Det här snedvrider antagligen resultatet en aning.

5.4 Kunskapsutvecklingen i förhållande till föräldrarnas utbildningsbakgrund

Kunskapsutvecklingen i modersmål och matematik har en anknytning till vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund. I modersmålet är skillnaderna mellan grupperna signifikanta, i matematik är de inte signifikanta.

I modersmålet svenska finns tydliga skillnader i kunskapsutvecklingen. Elever vars föräldrar har grundskoleutbildning, yrkesutbildning eller annan utbildning utvecklas 129 poäng i modersmålet. Om båda eller ena föräldern har högskoleutbildning utvecklas eleven i genomsnitt 173 poäng i modersmålet – en skillnad på 44 poäng. I matematik spelar vårdnadshavarnas utbildning inte en lika stor roll – jämför 158 poäng och 174 poäng (skillnad 16 poäng).

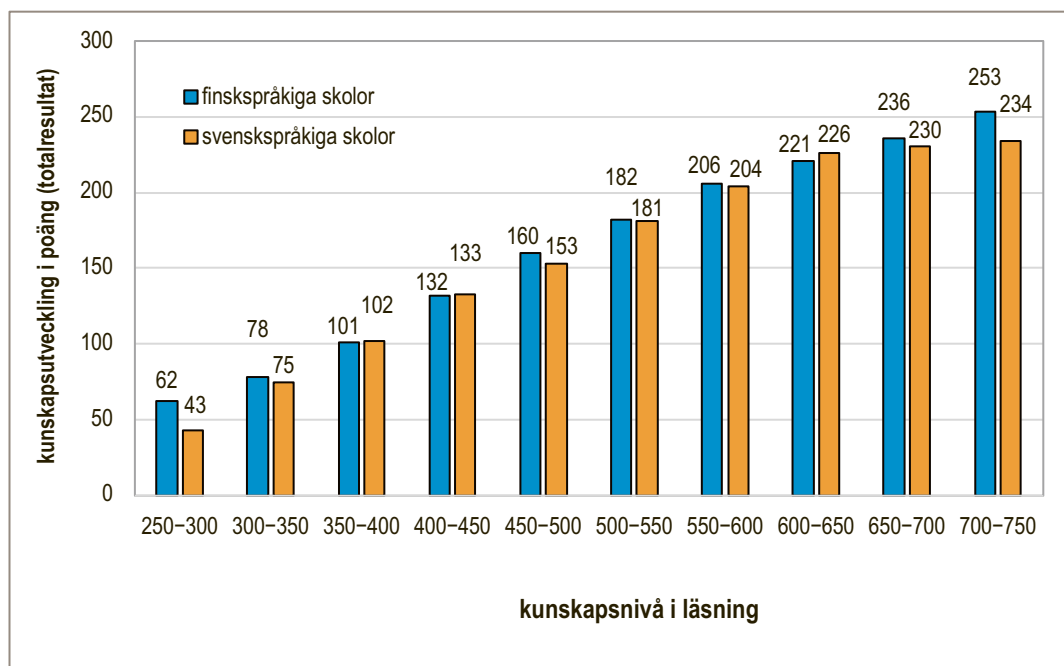
Informationen om vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund har samlats in med hjälp av vårdnadshavarenkäten. Eftersom alla vårdnadshavare inte har svarat, finns inte information om vårdnadshavare till alla elever i samplet. Det här snedvrider resultatet en aning, särskilt i fråga om de lägre utbildningarna.

5.5 Tendenser i kunskapsutvecklingen i det nationella materialet

Avsnittet innehåller en beskrivning av sådana intressanta tendenser som har kommit fram vid analysen av det sammanslagna resultatet i modersmål och matematik i det nationella materialet. Även om tendenserna för det mesta inte specifikt gäller de svenska skolorna, förtjänar de att nämnas också i den svenska rapporten. Det svenska materialet har trots 982 deltagande elever och kring 50 deltagande lärare ofta varit en aning för litet för att vissa trender ska bli tydliga, speciellt då eleverna och lärarna delas in i grupper. De tendenser som kort beskrivs nedan finns noggrannare beskrivna i Ukkola m.fl. 2023.

En DTA-analys visade att de uppgifter som i hela det nationella materialet förklarade elevernas utveckling mellan skolstarten och årskurs 3 allra bäst gällde läsförmåga, eller innehållsområdet Att tolka texter, som läroplanen kallar den här helheten. Närmare bestämt visade DTA-analysen att det finns en koppling mellan **noggrann läsning och stark kunskapsutveckling**. I de första klasserna tränas noggrann läsning så gott som varje dag i undervisningen. Många elever har därför gått mycket framåt på det här området.

Den starkaste kunskapsutvecklingen (188 poäng) fanns bland elever som i början av årskurs 1 hade den svagaste noggranna läsningen. Kunskaperna hade däremot ökat rätt lite (155 poäng) bland dem som redan i början av årskurs 1 höll en relativt hög nivå i den här typen av läsning. Vid analyserna upptäcktes också en elevgrupp som låg strax över genomsnittet vid skolstarten och som därefter gick framåt hela 193 poäng.



FIGUR 27. Kunskapsutvecklingen i förhållande till resultaten i noggrann läsning, finskspråkiga och svenskspråkiga skolor

Beträffande **elevernas egen självvärdering** framkom att de elever som själva ansåg att de kan läsa, också utvecklades mest under nybörjarundervisningen. Elever med de två gladaste emojierna utvecklades i genomsnitt 165 eller 173 poäng. De elever som på motsvarande sätt uppgav att de kan skriva utvecklades i genomsnitt 168 och 173 poäng. Utvecklingen var densamma för dem som uppgav att de kunde räkna. De elever som valde mer ledsna symboler, utvecklades inte lika mycket som de övriga grupperna. Resultaten baserar sig på 7490–7578 elevers självvärdering.

Vid analyserna upptäcktes **inget tydligt samband mellan undervisningsgruppens storlek och elevernas kunskapsutveckling**. Kunskaperna hade utvecklats mest – i genomsnitt 173 poäng – i rätt stora grupper (26–32 elever), men kunskapsutvecklingen var jämn i alla grupper, utom i grupper som hade färre än 10 elever (157 poäng) och mycket stora grupper med mer än 33 elever (165 poäng).

De finskspråkiga undervisningsgrupperna var i genomsnitt större än de svenskspråkiga. I finskspråkiga skolor utvecklades kunskaperna jämnt i alla grupper mellan 16 och 32 elever. I svenska skolor hade kunskaperna speciellt ökat (178 poäng) i de stora undervisningsgrupperna med 21–32 elever. Skillnaderna var inte signifikanta.

Det gjordes också **en jämförelse av elevernas kunskapsutveckling med utgångspunkt i läromedel** som elever i det nationella materialet uppgav att de i huvudsak hade jobbat med i årskurs 3. Alternativen var lärobok, dator, surfplatta och en kombination av lärobok och dator

eller surfplatta. Majoriteten (73 %) hade i huvudsak använt (tryckta) läroböcker. Nästan en femtedel uppgav att de hade använt läroböcker och datorer eller surfplattor (18 %). En liten del av eleverna berättade att de i huvudsak hade använt datorer (6 %) eller surfplattor (3 %). Antalet elever i jämförelsen var 6534.

De som för det mesta hade jobbat med sina skoluppgifter i en (tryckt) lärobok utvecklades 183 poäng i genomsnitt. De som hade använt både lärobok och dator/lärplatta utvecklades 184 poäng. Däremot hade de drygt 400 elever som enbart använt dator bara utvecklats 143 poäng och de 196 elever som hade använt lärplatta bara 135 poäng. Skillnaderna mellan grupperna var statistiskt mycket signifikant och betydande.³⁷

Resultatet är svårt att tolka, i och med att det bygger på information som eleverna har gett. Antalet elever som valt olika alternativ avvek i hög grad från varandra. Dessutom kan elevers uppfattning om vad användning av apparater betyder avvika mycket från lärarnas uppfattning. De elever som uppgav att de i huvudsak hade jobbat med surfplattor eller datorer kom inte tydligt från samma skolor eller klasser. Det här antyder att utrustningen i huvudsak inte används av hela undervisningsgruppen. Det är möjligt att lärarna använder IT-utrustning för att differentiera undervisningen och stöda svagare elever, eller motivera eller belöna dem genom att låta dem använda apparaterna.

De lärare som undervisade eleverna i årskurs 1 svarade på en fråga som gällde om de hade specialiserat sig på nybörjarundervisning. De elever som i årskurs 1 hade haft **en lärare som var specialiserad på nybörjarundervisning** hade under de två första skolorna utvecklats i genomsnitt 173 poäng. De elever som hade haft en lärare som inte var specialiserad på nybörjarundervisning, hade i genomsnitt gått framåt 167 poäng. Om eleverna hade haft flera lärare, hade kunskaperna i genomsnitt utvecklats 176 poäng. Om det inte fanns uppgifter om den första lärarens bakgrund, hade eleverna utvecklats 162 poäng. Det är fråga om en mycket signifikant skillnad³⁸, men den är inte betydande.

Lärarna som hade undervisat deltagarna under de två första åren uppgav också hur lång lärarerfarenhet de hade. Elever som i årskurs 1 hade fått en lärare vars erfarenhet var under ett år utvecklades i genomsnitt 168 poäng. Om läraren hade en klasslärarerfarenhet på 1–2 år utvecklades elevernas kunskaper 164 poäng. Om klasslärarens klasslärarerfarenhet var 3–5 år var kunskapsutvecklingen i genomsnitt 166 poäng. Om läraren hade jobbat 6–10 år som klasslärare, utvecklades elevernas kunskaper i genomsnitt 170 poäng. **Om klasslärarerfarenheten var 11–15 år, utvecklades elevernas kunskaper i genomsnitt 174 poäng**, och de allra mest erfarna lärarna, som jobbat mer än 15 år, hade elever som utvecklades 172 poäng. **Om eleven hade flera lärare, utvecklades kunskaperna i genomsnitt 178 poäng**. Om det inte fanns uppgifter om lärarens erfarenhet var kunskapsutvecklingen 162 poäng i genomsnitt. Skillnaderna är i förhållande till kunskapsutvecklingen statistiskt mycket signifikanta³⁹. Men det är inte fråga om betydande skillnader.

37 $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,037$, Cohens $f = 0,196$

38 $p < 0,001$, eta-kvadrat = 0,005, Cohens $f = 0,071$

39 Eta-kvadrat = 0,005, Cohens $f = 0,071$

Då elevernas kunskaper jämfördes med utgångspunkt i skolvägens längd mätt i tid, upptäcktes att **den tid som skolvägen tog inte hade samband med elevens kunskaper**. Men skolvägens längd mätt i tid hade samband med om eleven deltog i intensifierad undervisning (t.ex. gick i musikklass), eftersom sådan undervisning inte alltid ordnas i närskolan. Den längsta skolvägen mätt i tid hade elever som fick undervisning i smågrupper. Av dem hade 49 procent en skolväg på under 15 minuter och 11 procent en skolväg på över en halv timme. Skillnaden är statistiskt mycket signifikant, men inte betydande.⁴⁰

Stödet från vuxna, till exempel från vårdnadshavarna, visade sig ha ett visst samband med elevernas kunskapsutveckling. Elever som valde den gladaste emoji:n vid påståendet *Mina föräldrar hjälper mig med läxorna, om jag behöver hjälp* utvecklades i genomsnitt 173 poäng. De som valde den näst gladaste emoji:n utvecklades 170 poäng och de som valde den något ledsna emoji:n utvecklades 156 poäng. Elever som valt den ledsnaste emoji:n utvecklades 138 poäng i genomsnitt⁴¹. Sammanlagt svarade 7634 elever på frågan. Av dem valde 76 procent den gladaste emoji:n och 18 procent följande emoji. Våldigt få elever valde alltså de ledsna emoji:erna, vilket tyder på att de flesta vårdnadshavare hjälper eleverna med svåra läxor.

Också rektorerna fick en fråga om vårdnadshavarnas stöd i elevernas studier. I de skolor där rektorerna var helt eller delvis av samma åsikt om att föräldrarna stöder sina barn hade kunskaperna i genomsnitt utvecklats 170 poäng. I skolor där rektorn delvis var av annan åsikt, utvecklades eleverna 145 poäng. Skillnaden var statistiskt signifikant, men dess betydelse var liten⁴².

5.6 Kunskapsutvecklingen på skolnivå

NCU:s analyser av kunskapsutvecklingen på skolnivå bygger på alla 272 skolors resultat. Av dessa skolor är en del rätt små. Antalet elever vars resultat finns tillgängliga för både årskurs 1 och årskurs 3 varierar mellan 1 elev och 111 elever per skola. Figur 28 innehåller alla skolor, även om bara en enda elev har deltagit i tre av skolorna.

I figur 28 finns både skolornas totalresultat i början av årskurs 1 och i början av årskurs 3. Om skolans symbol finns långt till höger, har elevernas utgångsläge vid skolstarten varit gott. Om skolans symbol är högt uppe, har skolans elever utvecklats mycket under de två första skolåren. Om skolans symbol finns uppe i högra hörnet, har alltså utgångsläget varit gott och dessutom har kunskaperna utvecklats mycket under nybörjarundervisningen.

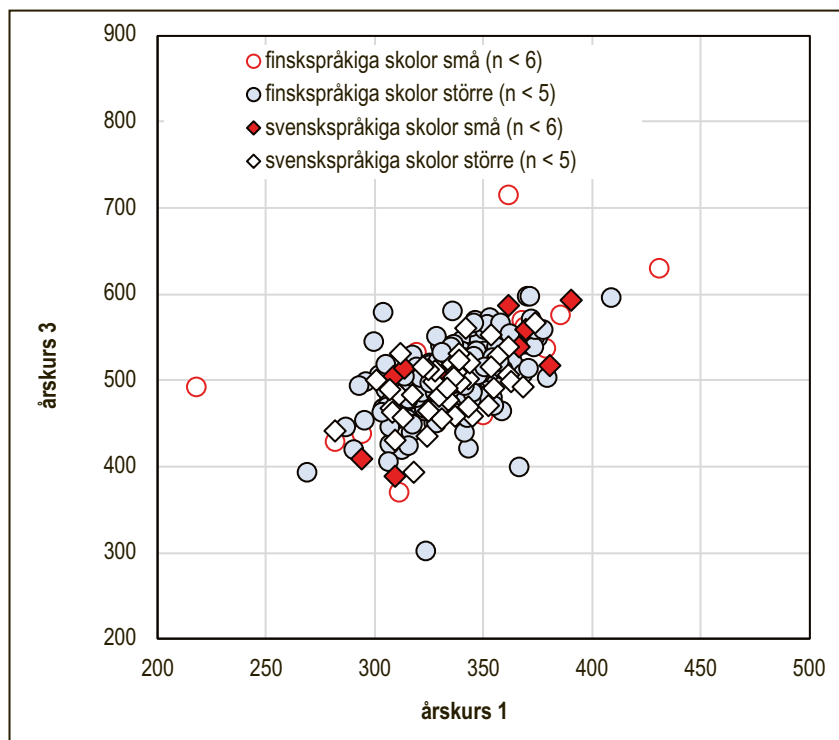
Finskspråkiga skolor är utmärkta med en cirkel, svenskspråkiga med en diamant. De små svenska skolorna med färre än sex elever är utmärkta med röd färg.

40 $p < 0,001$, eta-kvadrat = 0,005, Cohens $f = 0,071$

41 $p < 0,001$, eta-kvadrat = 0,008, Cohens $f = 0,090$

42 $p < 0,001$, eta-kvadrat = 0,005, Cohens $f = 0,07$

Figuren visar att de svenskspråkiga skolorna med mer än fem elever (de vita diamanterna) placerar sig ungefär som motsvarande skolor på finskt håll. Många ligger i en klunga vid det vågräta 500-poängsstrecket för årskurs 3, eller strax under strecket. De små skolorna med sina röda diamanter finns utspridda på ett mer vidsträckt område. Flera av dem nådde till exempel långt över 500 poäng i årskurs 3, eftersom de få eleverna fick mycket goda resultat.



FIGUR 28. Kunskapsutvecklingen i skolorna i det nationella materialet (N = 272 skolor)

Skolornas totalresultat studerades också enligt elevantal i årskurs 3. Elevantalet varierade mycket i de deltagande skolorna. Sambandet mellan skolans elevantal i årskurs 3 och elevernas kunskapsutveckling var inte linjärt när skolorna delades in i olika klasser enligt antal elever. Kunskapsutvecklingen ökade inte, ju mer elever tredjeklassare det fanns i en skola. Den minsta genomsnittliga kunskapsutvecklingen (161 poäng) hade skett i skolor med 56–62 tredjeklassare (N = 769). Mest (175 poäng) har eleverna utvecklats i skolor med 44–55 elever i årskurs 3 (N = 843). Det finns statistiska skillnader mellan de sju grupper som studerades, men skillnaderna är till sin betydelse närmast obefintliga.

5.7 Kunskapsutvecklingen i de svenskspråkiga skolorna

Det här avsnittet innehåller ytterligare några iakttagelser om kunskapsutvecklingen i de 54 svenskspråkiga skolorna i samplet. I genomsnitt blev elevernas totalresultat 161 poäng bättre i de svenskspråkiga skolorna under nybörjarundervisningen. Eleverna i de finskspråkiga skolorna utvecklades i genomsnitt 170 poäng. Med totalresultat avses att modersmålet och matematik är sammanslaget.

Skillnaden i kunskapsutvecklingen mellan svensk- och finskspråkiga skolor är statistiskt signifikant ($p < 0,001$). Eta-kvadrat är ändå bara 0,002, vilket innebär att skolans undervisningsspråk förklarar en försvinnande liten del av skillnaden⁴³.

Typiskt för Svenskfinland är att många skolor är små. Bland de 54 skolorna finns därför tjugo skolor som har under 10 elever i årskurs 3. I en av skolorna finns till exempel bara en enda deltagare i årskurs 3. Denna elevs utveckling har varit mycket stark (+227 poäng), vilket betyder att hela skolans resultat har utvecklats lika starkt i den här utvärderingen. Ett annat exempel på en skola med en enorm utveckling är en större skola med 32 elever som gick 219 poäng framåt under nybörjarundervisningen.

Bland de deltagande svenskspråkiga skolorna finns sju som gick minst 200 poäng framåt under de två första skolåren. Det vanligaste var att skolorna i Svenskfinland hade utvecklats mellan 150 och 200 poäng. Tjugoåtta skolor i det svenska skolsamplet låg i det här intervallet. Sjutton skolor hade utvecklats mellan 100 och 150 poäng. Två skolor hade utvecklats under 100 poäng.

43 Cohens $f = 0,04$, eta-kvadrat = 0,002

Resultatens
relevans och
tillförlitlighet

6

I det här kapitlet diskuteras validitets- och reliabilitetsfrågor med anknytning till utvärderingen. I början av kapitlet behandlas sådan respons som NCU har fått ta del av då utvärderingen genomfördes.

6.1 Elevernas respons

I slutet av uppgiftsserien fanns ett textfält där eleverna fick skriva kommentarer och hälsningar som gällde uppgifterna. Kommentarererna från de svenskspråkiga skolorna har sammanfattats i figuren.

Vanligast i elevkommentarerna var ord som *roligt*, *bra* samtidigt som också orden *svårt* och *lätt*. Det mest frekventa adjektivet som användes var *roligt* (152 omnämningen). Eleverna beskrev i sina kommentarer hur svåra uppgifterna hade varit, hur de hade jobbat med uppgifterna, vad de är intresserade av och motiverade varför de kunde eller inte kunde någonting. De kommenterade också vilka uppgifter som var trevligast och tråkigast. Responsen från finskspråkiga elever var liknande.

att systemet hade fungerat måttligt. Bara fem procent berättade att det hade fungerat dåligt eller mycket dåligt (jfr 6 % nationellt). En delorsak var antagligen tekniska bekymmer på några surfplattor i en viss uppgiftstyp.

Åsikterna om uppgifternas svårighetsgrad varierade. Av de svenskspråkiga lärarna ansåg drygt två tredjedelar att uppgifterna som helhet lämpade sig måttligt för elever i början av årskurs 3 (jfr 72 % nationellt). Närmare en fjärdedel av de svenska lärarna (22 %) uppfattade uppgifterna som svåra. I det nationella materialet var motsvarande andel 24 procent. Sex procent av de svenska lärarna upplevde uppgifterna som mycket svåra. Motsvarande andel i det nationella materialet var två procent. Samtidigt tyckte fyra procent av de svenska lärarna att uppgifterna var lätta (jfr 2 % nationellt). Vid tolkningen av de här svaren är det viktigt att komma ihåg att alla lärare inte nödvändigtvis fick någon helhetsbild av uppgiftsserien. Lärarna erbjöds en möjlighet att bekanta sig med uppgifterna på förhand, men det är sannolikt att en del lärare bara tittade på uppgifterna vid sidan om när eleverna besvarade dem. Alla lärare tänkte kanske inte heller på utvärderingens longitudinella karaktär då de uppskattade svårighetsgraden. Tanken var inte att varje elev skulle kunna besvara alla uppgifter.

6.3 Validitet och reliabilitet

Målet med en nationell utvärdering av lärresultat är att den ska ge tillförlitlig information om kunskaperna i hela landet. Det är därför viktigt att beakta både mätningens validitet och reliabilitet.

God **validitet** innebär i den här utvärderingen att uppgiftsserien mäter elevernas kunskaper i modersmål och matematik i början av årskurs 3 på ett tillräckligt brett, effektivt och åtskiljande sätt. Då uppgifterna för utvärderingar konstrueras beaktas innehållsområdet, svårighetsgraden och kunskapsdimensionen (Metsämuuronen 2009). För att garantera god validitet använde NCU sakkunskap hos experter från olika universitet och praktisk erfarenhet och kunskap bland personal i skolor. En bred förhandstestning och uppgiftsanalys ligger till grund för valet av uppgifter till den egentliga utvärderingen. Uppgifter med olika svårighetsgrad och god diskriminationsförmåga valdes ut till utvärderingen.

Med **reliabilitet** avses till exempel att uppgiftsserierna tillförlitligt mäter det man vill mäta. Reliabiliteten i en mätning är tillräckligt hög om man får liknande resultat i olika mätomgångar i liknande förhållanden. I den här utvärderingen användes mätningens inre konsistens och mätarens diskriminationsförmåga som mått på reliabilitet. Mätinstrumentet har en god inre konsistens om elever som har höga totalpoäng svarar korrekt i många uppgifter, medan svagare elever svarar fel i alla eller nästan alla uppgifter. Mätaren skiljer åt eleverna om elevernas ordningsföljd i en summavariabel är liknande i många summavariabler.

I tabell 31 presenteras reliabiliteten för den uppgiftsserie som har använts och för innehållsområdena i årskurs 1–2. I matematik kommer innehållsområdet Algebra in i undervisningen först i årskurserna 3–6. Därför ingår de uppgifter som har planerats för Algebra nu i något annat innehållsområde.

TABELL 31. Reliabiliteten hos olika uppgiftsserier som ingick i utvärderingshelheten (nationella materialet).

Innehållsområde	Antal deluppgifter	Reliabilitet
Alla uppgifter tillsammans	134	0,963
Matematik	76	0,939
Matematiskt tänkande	33	0,871
Tal och räkneoperationer	41	0,900
Geometri och mätning	15	0,686
Informationsbehandling och statistik	14	0,718
Modersmål	88	0,946
Att tolka texter	55	0,912
Att producera texter	13	0,762
Att förstå språk, litteratur och kultur	72	0,936

Reliabiliteten för hela uppgiftsserien är 0,963, vilket kan anses vara en relativt hög reliabilitet. Reliabiliteten är högre i de områden som bestod av flera deluppgifter och på motsvarande sätt lägre om antalet deluppgifter är lägre. Alla uppgiftsserier, också inom enskilda innehållsområden, är tillräckligt exakta för att med en tillräcklig noggrannhet skilja åt elever.

Ännu mer ingående information om metoderna finns i en finskspråkig metodrapport som publicerats inom ramen för projektet. (Metsämuuronen & Ukkola 2019)

6.4 Reflektioner kring coronapandemin

År 2020 då utvärderingen i årskurs 3 skulle genomföras var ett ovanligt år, som helt överskuggades av coronapandemin. De elever som deltog i den här utvärderingen gick i grundskolans andra årskurs, då nästan hela Finland övergick till distansundervisning i mars 2020. Eleverna fick återgå till närundervisning några veckor i slutet av maj. Många elever fick alltså över 10 procent av nybörjarundervisningen som distansundervisning. Ur vuxensynvinkel har några månader kanske inte så stor betydelse, men för ett barn kan den perioden vara lång.

Efter ett välförtjänt sommarlov inledde eleverna årskurs 3 i augusti. Covid-19 fanns ändå närvarande under hela hösten. Pandemin märktes i skolvardagen till exempel som fysiskt avstånd, masker och desinfektionsmedel. I vissa regioner förekom också återkommande exponering, coronatester, sjukdomsfall och karantäner. Under början av hösten studerade enstaka elever och elevgrupper därför på distans. På andra ställen fick eleverna närundervisning hela höstterminen. Enligt vårdnadshavarenkäten studerade 13 elever som ingick i det nationella samplet på distans vid den tidpunkt då utvärderingen genomfördes. Eftersom bara hälften av vårdnadshavarna besvarade enkäten kan vi uppskatta att högst några tiotal elever jobbade på distans under tidpunkten för utvärderingen.

Coronaårets och distansstudiernas följder drabbar barnen på olika sätt beroende på barnens livssituation. Pandemin har inte drabbat alla på samma sätt. Enligt det finska lärarförbundet OAJ:s enkät bedömde över hälften av grundskolelärarna (60 %) att de exceptionella undervisningsarrangemangen hade betydande och negativa följder för en del av deras elever. Trots allt ansåg samtidigt tre av fyra lärare som svarade att de exceptionella arrangemangen också kan vara en fördel för enskilda elever (OAJ 2020).

I samband med att eleverna besvarade uppgifterna i utvärderingen, fick de själva uppgift om de medan de gjorde utvärderingsuppgifterna studerade i skolan, hemma eller någon annanstans. Lärarna och elevernas vårdnadshavare fick också enkätfrågor som gällde undervisningsformerna under våren 2020. Utgående från den här informationen kan NCU inte entydigt dra slutsatser om till exempel distansundervisningens effekter på elevernas kunskaper, men åtminstone är det möjligt att beskriva sambandet mellan distansundervisningen på våren och elevernas kunskaper i början av årskurs 3 (se kapitel 4.5).

I den nationella rapporten ingår ett kapitel där coronapandemins effekter på den här elevgruppens studier analyseras mer ingående. I huvudsak visar analysen att elevernas studier hade framskridit varierande under undantagstillståndet, att undantagstillståndet försatte eleverna i mycket olika situationer och att de elever som våren 2020 hade tillgång till närundervisning över lag hade svagare lärresultat än de övriga eleverna. I utvärderingen var resultaten bättre bland de elever som fått distansundervisning under våren 2020 och närundervisning hösten 2020. (se närmare kapitel 6, Ukkola m.fl. 2023)

6.5 Reflektioner kring resultatens tillförlitlighet

NCU rekommenderade att utvärderingens uppgiftsserie gjordes på dator och med mus i skolorna. Men det var också möjligt att göra uppgifterna med hjälp av en tillräckligt stor lärplatta. Eleverna använde därför ganska varierande utrustning under utvärderingen, samtidigt som deras vana att använda apparaterna varierade. En del elever använde sin egen utrustning, som de hade använt under hela nybörjarundervisningen, medan andra jobbade med uppgiftsserien i skolans dataklass, där de använde utrustningen för första gången.

Yngre elever är vanligen vanare vid att använda lärplattor än datorer, men å andra sidan är den typiska användningen av lärplattorna då att eleven väljer element och flyttar dem på skärmen, i stället för att eleven skriver med ett virtuellt tangentbord. Att använda mus och ett fysiskt tangentbord kan vara problematiskt för unga elever. Men fördelen med tangentbordet är att det hela tiden finns i elevens synfält. Det kan vara lättare än på en lärplatta att flytta markören med musen till exakt rätt ställe. Båda typerna av utrustning har alltså sina fördelar. Det är också viktigt att minnas att eleverna under distansundervisningsperioden våren 2020 blev säkrare på att använda digital utrustning. De elever som började i årskurs 3 hösten 2020 hade alltså möjligen bättre IT-färdigheter än tredjeklassarna under tidigare år.

Vid förhandstestningen testade uppgifter på flera olika apparater och med olika webbläsare, men skolornas apparater och webbläsare var så varierande att NCU inte kunde testa alla möjliga kombinationer. Uppgifterna verkade i genomsnitt fungera bättre på datorer. Vissa uppgiftstyper kunde få lärplattan att haka upp sig, vilket innebar att eleven inte nödvändigtvis kunde göra alla uppgifter så bra som hen skulle ha kunnat göra dem.

Analyserna av sambandet mellan utrustningen och kunskaperna diskuteras också i rapporten *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana* (Ukkola & Metsämuuronen 2023). De huvudsakliga rönen är att enstaka skolor hade problem med tekniken, vilket givetvis bidrog till att eleverna inte hade lika lång svarstid som elever i andra skolor. Dessutom fanns det ett antal elever som inte besvarade de öppna frågorna, där det krävdes att eleven skrev ord och meningar eller kanske gjorde en beräkning. De öppna svaren vittnar om att en del elever kanske var omotiverade. Till exempel skriver en av de svenska lärarna så här:

En del elever har kanske inte heller varit så motiverade att skriva egna svar på uppgifter, utan prioriterade uppgifter som gick ut på att välja bland svarsalternativ.

Syftet med utvärderingen var att mäta de kunskaper som eleverna har efter nybörjarundervisningen. Tidpunkten för genomförandet måste därför vara antingen i slutet av årskurs 2 eller i början av årskurs 3. Den föregående utvärderingen av nybörjarundervisningen genomfördes i början av årskurs 3, vilket visade sig vara ett klokt val också år 2020 med tanke på jämförbarheten. En del lärare upplevde att tidpunkten var utmanande för skolorna, eftersom vissa lärare nyss hade fått en ny klass. Alla elever hade inte heller efter sommaren hunnit anpassa sig till det sätt att jobba som förekommer i skolan. Det är sannolikt att en del lärare ändå skulle ha upplevt också slutet av årskurs 2 som en lika stor tidsmässig utmaning, på grund av vårstressen – också utan coronapandemin.

Slutsatser och rekommenden- ationer



Utvärderingscentret startade hösten 2018 en longitudinell utvärdering som gäller modersmål och litteratur samt matematik. Utvärderingen inleddes så att de deltagande elevernas kunskaper utvärderades under de första skolveckorna i årskurs 1. Samma elevers kunskaper utvärderades på nytt två år senare, efter nybörjarundervisningen. Det skedde hösten 2020.

I den här rapporten har elevernas kunskaper efter nybörjarundervisningen sammanfattats för de svenskspråkiga skolornas del. Dessutom presenteras kunskapsutvecklingen under de två första skolåren. I båda fallen görs jämförelser mellan svensk- och finskspråkiga skolor och dessutom analyseras kunskaperna och utvecklingen med hjälp av bakgrundsvariabler. Rapporten innehåller också beskrivningar av enkätsvar från olika grupper: rektorer, lärare och vårdnadshavare. Slutsatserna i det här kapitlet bygger på den svenska rapporten och vidgas också gentemot den nationella rapporten, som innehåller en hel del information av intresse som av utrymmesskäl fått alltför lite plats i den svenska rapporten. I de kommande avsnitten ingår hänvisningar till Ukkola m.fl. 2023 i de fall där det finns mer att läsa för den som är speciellt intresserad.

I de flesta fall är resultaten liknande för de finsk- och svenskspråkiga skolorna. Men det finns skillnader, som till exempel hänger samman med att andelen elever med invandrarbakgrund är större i finskspråkiga skolor eller att möjligheterna att välja så kallad intensifierad undervisning är större på finskt håll. Dessa teman får mer utrymme i den nationella rapporten. Vissa analyser har också gått att genomföra bara i det nationella materialet, eftersom det svenska materialet visat sig vara en aning för litet för att det ska kunna gå att dra tillförlitliga slutsatser. I de här fallen finns mer information i den finska rapporten.

7.1 Sammanfattning av resultaten

I utvärderingen i årskurs 3 ingick 8 046 elever från 274 skolor. Av eleverna gick 7 064 (87,8 %) i finskspråkiga skolor och 982 (12,2 %) i svenskspråkiga skolor. Sammanlagt 553 (6,9 %) elever läste finska eller svenska som andraspråk. Antalet elever i det nationella samplet hade ökat en

aning sedan utvärderingen vid skolstarten (7770 elever), eftersom en del elever från skolor som deltog i årskurs 1 fanns i andra skolor i början av årskurs 3 på grund av sammanslagningar eller nedläggningar. Av eleverna deltog 6 611 (82,2 %) redan i utvärderingen i början av årskurs 1. Eleverna deltog genom att besvara en uppgiftsserie som mätte deras kunskaper och färdigheter. Uppgifterna besvarades på dator eller lärplatta på skolans undervisningsspråk.

Elevernas kunskaper var jämna i olika delar av Finland efter nybörjarundervisningen. Skillnaderna mellan regionförvaltningsområdena var små. Elevernas kunskaper var ungefär lika bra i svensk- och finskspråkiga skolor, särskilt i matematik. Däremot var kunskapsnivån klart lägre bland de elever som läste finska eller svenska som andraspråk (S2/SV2) jämfört med de övriga deltagarna. Resultaten för elever som läste finska som andraspråk syntes också i det sammanlagda resultatet för vissa områden. Effekten var störst i Södra Finland och i Sydvästra Finland samt i urbana kommuner. I de svenskspråkiga skolorna förekom inte den här effekten, eftersom antalet elever som läste svenska som andraspråk var mycket litet. Det framkom över huvud taget inga betydande skillnader mellan elevers kunskaper i svenskspråkiga skolor i olika regioner eller kommuntyper.

Flickornas och pojkarnas kunskaper låg på ungefär samma nivå i början av årskurs 3. Men skillnaderna mellan flickors och pojkars kunskaper har ökat jämfört med skolstarten i årskurs 1. Flickorna hade i årskurs 3 bättre resultat än pojkarna i uppgifterna i modersmålet svenska och finska, särskilt i uppgifter som mätte skrivförmåga. I matematik låg flickornas och pojkarnas resultat på samma nivå. Det förekom ändå mycket variation i resultaten bland flickor och pojkar. Elevers kön var inte en variabel som i betydande grad kunde förklara skillnaderna. Kunskapsskillnaderna mellan individer var stora.

Skillnaderna mellan skolorna var större i början av årskurs 3 än i början av årskurs 1. Vid skolstarten i årskurs 1 var elever med olika slags kunskaper och färdigheter jämnare fördelade mellan skolorna än i början av årskurs 3. Efter de två första skolåren hade det uppkommit större skillnader i skolornas genomsnittliga kunskapsnivå jämfört med skolstarten. Skillnaderna var ändå rätt moderata i förhållande till en internationell nivå.

Elevernas kunskapsutveckling mättes så att samma elevers resultat från årskurs 1 och årskurs 3 användes. På ett nationellt plan kan man säga att kunskapsutvecklingen under de två första åren har varit tämligen jämn i olika elevgrupper. Både flickors och pojkars kunskaper har i genomsnitt utvecklats ungefär på liknande vis. Detsamma gäller också svensk- och finskspråkiga elevers kunskaper. Men särskilt i skrivuppgifterna i modersmålet fanns skillnader i elevernas utveckling i svensk- och finskspråkiga skolor. Skrivförmågan har utvecklats klart mer bland flickor i finskspråkiga skolor under de två första skolåren, jämfört med andra grupper. Pojkarna i finskspråkiga skolor och flickorna i svenskspråkiga skolor har utvecklats ungefär lika mycket, medan pojkarna i svenskspråkiga skolor i genomsnitt har en svagare skrivutveckling än de övriga grupperna.

7.2 Tankar om elevernas kunskaper i början av årskurs 3

Resultaten visar alltså att elevernas kunskaper i genomsnitt ligger på samma nivå i svenskspråkiga och finskspråkiga skolor. I matematik fanns inte statistiskt signifikanta skillnader. I modersmål och litteratur nådde eleverna i de finskspråkiga skolorna däremot något högre poäng jämfört med eleverna i de svenskspråkiga skolorna, särskilt svenskspråkiga pojkar. Trots att uppgifterna var identiska på svenska och finska förutom i två fall, är det viktigt att vid tolkningen av resultaten minnas olikheterna mellan språkens struktur. Läs- och skrivundervisningen skiljer sig dessutom åt mellan språken, liksom också ibland elevernas möjligheter att läsa, skriva och använda svenska i det omgivande samhället. Närmare hälften av eleverna i de svenskspråkiga skolorna är tvåspråkiga, vilket inverkar på elevernas språkliga utveckling. Utgående från utvärderingen verkar det trots allt som om de svenska skolorna skulle lyckas med att stöda de finsk-svenskt tvåspråkiga elevernas lärande. Elever från helt svenskspråkiga hem ligger kunskapsmässigt på samma nivå som elever från hem där det talas både svenska och finska.

Som tidigare har konstaterats hade elever som läste finska eller svenska som andraspråk klart lägre resultat i början av årskurs 3 än de övriga eleverna. Dessa elevers resultat påverkar ofta hela regionens eller kommuntypens genomsnittliga resultat. Men även inom den här elevgruppen förekom stor variation mellan kunskaperna. I det nationella materialet faller blicken över huvud taget lätt på de lägre poängtalerna i poängfördelningen. I utvärderingen deltog en grupp elever, både i finskspråkiga och svenskspråkiga skolor, som hade mycket svaga kunskaper efter nybörjarundervisningen. Det är sannolikt att de här eleverna har stora svårigheter att ta till sig undervisningens innehåll i årskurs 3. Redan i början av årskurs 1 var det uppenbart att elevernas färdigheter i att läsa, skriva och räkna utvecklades i olika takt. Utvecklingen av de här färdigheterna tar mycket tid.

Enligt läroplansgrunderna (UBS 2016) går en elev som har minst hjälpliga kunskaper i årskursens lärokurser vidare till följande årskurs. Men eleven kan också stanna kvar på klassen, trots att eleven inte har underkända prestationer, om det anses ändamålsenligt med tanke på elevens allmänna framgång i skolan. I fråga om varje elev med svaga grundläggande färdigheter är det skäl att noga överväga om eleven är färdig att gå över till följande årskurs eller om en repetition av årskursens innehåll skulle kunna ge eleven en fastare grund i fråga om de grundläggande färdigheterna. Goda grundläggande färdigheter ger eleven förutsättningar för att lära sig mer. Om eleven ständigt måste anstränga sig vid den övre gränsen för sin förmåga, försvåras elevens lärande och också motivationen kan sjunka.

Elevernas inställning till skolgången var i början av årskurs 3 positiv. Flickornas inställning var en aning mer positiv än pojkarnas. Majoriteten av flickorna (52 % totalt, 49 % i svenska skolor) uppgav att de gärna går till skolan. Tolv procent av pojkarna i hela det insamlade materialet var helt av annan åsikt om påståendet *Jag går gärna till skolan* (14 % i svenska skolor).

Flickor och pojkar uppskattade att de var nästan lika bra på att läsa, men flickorna upplevde att deras skrivförmåga var bättre än vad pojkarna gjorde. Pojkarna uppskattade i sin tur i högre grad att de var bra på att räkna än vad flickorna gjorde. Men i de uppgifter som testade matematikkunskaperna

låg flickorna och pojkarna på samma nivå. En liknande skillnad har upptäckts också i utvärderingar i årskurs 9 (t.ex. Julin & Rautopuro 2016).

Det fanns samband mellan elevernas attityder och deras ämneskunskaper. Till exempel är det intressant att även om pojkarna var mer negativt inställda till modersmålet än flickorna och de hade svagare resultat än flickorna i läs- och skrivuppgifter, var pojkarna ändå i genomsnitt bättre på textuppgifter i matematik. Resultatet vittnar sannolikt både om pojkarnas kunskaper och deras motivation. Inställningen kan också längre fram under skolgången inverka på vilka ämnesval eleverna gör och vilka fortsatta studier de väljer.

7.3 Reflektioner kring bakgrundsfaktorer med betydelse

Vårdnadshavarnas utbildning har fortsättningsvis ett starkt samband med elevernas kunskaper. Elever vars båda föräldrar har universitetsutbildning hade ett försprång på över 70 poäng nationellt sett jämfört med elever med vårdnadshavare som högst hade en examen inom yrkesutbildningen. I de svenska skolorna var skillnaderna mellan de här grupperna 71 poäng i modersmålet och 53 poäng i matematik. Nationellt fanns också en tendens till aktivare skolval bland föräldrar med hög utbildning, till exempel så att de valde intensifierad undervisning i en annan skola än närskolan för sitt barn. Den här trenden är ändå fortfarande rätt svag, eftersom 90 procent av de över 8 000 deltagande eleverna gick i sin närskola (läs mer i Ukkola m.fl. 2023).

Läsning som hobby har i både årskurs 1 och årskurs 3 ett starkt samband med elevernas färdigheter. Läsningen på fritiden stöder kunskapsutvecklingen i både modersmål och matematik. Om man inte läser för barnet i hemmet, riskerar skriftspråket att bli det första främmande språket för barnet då skolan börjar, alltså ett språk som eleven måste lära sig. Också de tvåspråkiga barn som börjar i svensk skola behöver möta det svenska skriftspråket genom böcker redan långt före den första skoldagen. Utgående från den inledande mätningen vid skolstarten står det klart att högt utbildade vårdnadshavare inspirerar sina barn att träna på läsning redan innan skolan börjar. Det som är beklagligt är att läsning också i början av årskurs 3 är en fritidssysselsättning för högt utbildade vårdnadshavares barn. Läserfarenheter borde erbjudas också sådana barn som inte på eget initiativ och aktivt uttrycker sitt intresse för att läsa. Barn behöver regelbundet möta böcker och läsning i sin omgivning, förutom att de behöver stöd och upprepad läsning under långa perioder. Det här gäller särskilt barn som i sin bakgrund har flera faktorer som är förknippade med en lägre utgångsnivå. Tillräckligt stöd så tidigt som möjligt är särskilt viktigt för de här barnen.

Antalet ledda fritidsaktiviteter har ett samband med både elevernas modersmåls- och matematikkunskaper och med utvecklingen i de här ämnena. Kunskaperna hos elever som inte har en enda ledd hobby låg klart under medelnivå. Kunskaperna utvecklades inte heller lika mycket som för andra elever. Men vi bör notera att ledda fritidsaktiviteter förekom i klart högre grad bland barn till högt utbildade vårdnadshavare jämfört med barn till lägre utbildade vårdnadshavare. Det är också skäl att minnas att hobbyer och fritidsintressen inte nödvändigtvis är orsaker till att kunskaperna utvecklas väl. Antalet ledda fritidsaktiviteter kan delvis vara kopplat till hemförhållandena, vårdnadshavarnas tankevärld eller familjens ekonomiska situation. Om

vårdnadshavarna upplever att hobbyer är viktiga för barnet, är de beredda att offra tid för att leta efter lämpliga fritidsaktiviteter och stöda, motivera, skjutsa, uppmuntra och betala. Alla vårdnadshavare har inte de här resurserna eller ekonomiska möjligheter. Dessutom varierar möjligheterna och utbudet vad beträffar aktiviteter på olika håll i Finland. Men också fritidsaktiviteter som man ordnar själv kan ge liknande nytta som ledda aktiviteter.

Betydelsen av samarbetet mellan hem och skola syns i elevernas och rektorernas svar. Analyser i det nationella materialet visar att kunskaperna hade utvecklats mest bland elever som upplevde att de vid behov fick hjälp av både lärare och vårdnadshavare. Det nationella materialet visar också att kunskaperna var bäst bland de tredjeklassare som under undantagstillståndet hade fått hjälp av två vårdnadshavare. Också det här resultatet visar med andra ord vilken betydelse föräldrarnas stöd har. I det nationella materialet framkom också att sex procent av eleverna upplevde att de inte får tillräckligt med hjälp under skoldagen. Resultaten för de här eleverna hade utvecklats klart sämre än för andra elever under de två första skolåren (se närmare i Ukkola m.fl. 2023).

7.4 Tankar om kunskapsutvecklingen under de två första skolåren

Ur en nationell synvinkel var kunskapsutvecklingen jämn under de två första skolåren. Elevernas kunskaper utvecklades lika bra i olika delar av landet och i finsk- och svenskspråkiga skolor. Också flickor och pojkar utvecklades lika mycket. Det fanns några glädjande resultat som visade att skolan har lyckats jämna ut vissa skillnader i elevernas utgångsläge. Till exempel har skillnaden mellan elever födda i januari och i december minskat sedan årskurs 1. Utvärderingen visar också att de elever som vid skolstarten befann sig i den lägsta kvintilen, alltså den femtedel av eleverna som hade det svagaste utgångsläget då de började skolan, har utvecklats mer än deltagarna i genomsnitt. Det här gäller både eleverna i svensk- och finskspråkiga skolor.

Mer oroande är att utvecklingstrenden inte är densamma för elever som läser lärokursen för finska eller svenska som andraspråk. De här eleverna har utvecklats allra minst under de två första skolåren. I vissa skolor når inte de tredjeklassare som läste finska som andraspråk upp till den nivån som deras klasskamrater hade då de inledde sin skolgång i årskurs 1. Utgående från resultaten kan man fråga sig om grundskolan klarar av att möta de ökande kraven som uppstår i samband med att eleverna har allt mer skiftande behov. Även om det finns stor variation mellan eleverna i gruppen som studerar finska eller svenska som andraspråk, är det klart att det måste erbjudas mycket riktat stöd i fråga om undervisningsspråket till den här elevgruppen för att eleverna ska kunna utvecklas mot sin potential.

Trots att kunskapsutvecklingen under de två första skolåren har varit relativt jämn har kunskaperna utvecklats på olika sätt i olika skolor. Skillnaderna mellan skolorna har ökat under nybörjarundervisningen. I vissa skolor har kunskaperna utvecklats långt över det nationella genomsnittet för kunskapsutvecklingen. I andra skolor har kunskaperna utvecklats ganska lite. Nationellt sett har variationen i elevernas kunskapsnivå och utveckling i olika skolor anknytning till en allmän utvecklingstrend som gäller regionerna. I utvärderingen framgick att om det i en skola fanns över 5,3 procent elever som läste finska som andraspråk, var kunskapsutvecklingen

svagare än genomsnittet i hela skolan. Nackdelar kopplade till sociala, utbildningsmässiga och ekonomiska aspekter fördelar sig ojämnt över olika bostadsområden och denna ojämnhets syns alltså också i områdenas skolor. Skillnaderna mellan skolorna uppkommer speciellt i städer där utbildningsutbudet är större än i små kommuner. (se närmare Ukkola m.fl. 2023)

Utvecklingen i matematik var särskilt jämn under nybörjarundervisningen, medan det för modersmålets del fanns större skillnader. De största skillnaderna i utveckling gällde elevernas skrivförmåga. I de finskspråkiga skolorna utvecklades flickornas skrivförmåga mycket. Också bland pojkar i finska skolor och flickor i svenska skolor utvecklades skrivfärdigheterna rätt väl. Men skrivförmågan utvecklades lika mycket för flickor som följde lärokursen i finska eller svenska som andraspråk som för pojkar med svenska som modersmål som gick i svenskspråkiga skolor. Den svagaste skrivutvecklingen hade pojkar som läste finska eller svenska som andraspråk.

Att kunna skriva är en viktig färdighet senare under studierna och redan direkt efter nybörjarundervisningen. Skrivna texter utgör ofta utgångspunkten för skolans undervisning. Eleverna lär sig genom att läsa men ofta visar eleverna sina kunskaper i olika ämnen genom att skriva. Därför kan brister i skrivförmågan och motivationen återspeglas i resultaten i andra ämnen än modersmålet. Det är skäl att ta tag i de skillnader i skrivfärdigheterna som syns redan under nybörjarundervisningen, för att man ska hinna stöda elevernas skrivutveckling under grundskolan. Det är viktigt att man i skolan redan under de första åren i enlighet med läroplansgrunderna övar på att skriva till exempel korta berättelser eller texter där eleverna kan uttrycka en åsikt. Vid sidan av att öva till exempel hur ord stavas är det också viktigt att producera texter med innehåll och betydelse.

Även om lärarnas trivsel på jobbet inte korrelerade med elevernas kunskaper eller kunskapsutveckling, är det skäl att satsa ännu mer på att lärarna har goda arbetsförhållanden och också på att lärarna ska stanna kvar i sitt yrke. Kunskaperna utvecklades i det nationella materialet allra mest bland de elever vars lärare hade mer än 10 års arbetserfarenhet som klasslärare. Viktigt att notera är dessutom att kunskaperna nationellt sett utvecklades mest bland sådana elever vars lärare under sina studier hade specialiserat sig på nybörjarundervisning. Lärarnas arbetsbild har under årens gång blivit allt mer mångfacetterad och mer krävande. I den offentliga debatten beskrivs läraren som ett slags mångsysslare, vars uppgifter har koppling till en mångfald av yrken. Lärarens arbetstid används till att fungera som psykolog, ordningsvakt, hälsovårdare och socialarbetare. Enligt lärarbranschens arbetslivsbarometer (Golnick & Ilves 2021) har lärarnas arbetsmängd ökat och arbetet har förändrats så att det medför mer stress. Lärarna lyfter regelbundet fram förhoppningar om att få koncentrera sig på det väsentliga: att undervisa. Otillräckliga stödåtgärder eller resurser samt långsamheten i hjälp från aktörer utanför skolan belastar lärarna allt mer. Eleverna skulle få den bästa välgöden på sin lärtid om de har erfarna lärare som mår bra och som upplever sitt arbete som meningsfullt. Genom att öka resurserna och förbättra arbetsförhållandena kan vi upprätthålla bilden av läraryrket som ett lockande alternativ och se till att lärarna orkar också i fortsättningen.

7.5 Resultaten ur ett jämlikhetsperspektiv

Sett ur en jämlikhets- och likvärdighetssynvinkel är läget gott enligt den här utvärderingen. På det nationella planet har eleverna en liknande kunskapsnivå i olika delar av Finland. Det finns inte någon betydande skillnad mellan elevernas kunskaper i finsk- och svenskspråkiga skolor. Flickors och pojkars kunskaper är i praktiken lika bra. Elevernas kön förklarar alltså inte kunskapsskillnaderna i någon högre grad. Men pojkarna i svenskspråkiga skolor har trots allt utvecklats långsammare särskilt i modersmålet jämfört med andra elever i svenskspråkiga skolor och elever i finskspråkiga skolor.

Om vi ser på resultaten utgående från elevernas likvärdiga möjligheter kan vi säga att elever som följer lärokursen i finska eller svenska som andraspråk befinner sig i en helt annorlunda situation än övriga elever. Kunskapsutvecklingen bland elever som läser finska/svenska som andraspråk väcker oro. Nationellt sett är utvecklingen allra minst bland de här eleverna. Men faktorerna som inverkar är många – bland annat skiljer sig kunskapsutvecklingen beroende på det hemspråk eleverna har. En liknande tendens förekom i utvärderingen av den förberedande undervisningen, där motsvarande analys av elevernas språkliga utveckling gjordes (Venäläinen m.fl. 2022).

Vid tolkningen av resultaten bör vi minnas att bakgrunden för de elever som läser lärokursen finska eller svenska som andraspråk är mycket varierande. En del av dem är kanske födda i Finland, andra har kanske genast efter ankomsten till Finland hamnat i första klassen utan förberedande undervisning. Det krävs tid för att de språkkunskaper som behövs för studier ska kunna utvecklas. Därför kan det gå så att en del elever går förbi de andra senare, efter att deras språkutveckling har kommit igång på allvar.

Kunskapsskillnaderna mellan skolorna har ökat redan under de två första skolåren. Enskilda elever har ändå likvärdiga möjligheter att nå lika goda lärresultat oberoende av var de är bosatta. På skolnivå förverkligas däremot inte likvärdigheten nödvändigtvis. Det här gäller särskilt finskspråkig utbildning i större städer, där olika elevupptagningsområden kan kännetecknas av olika socioekonomisk status.

Variationen mellan eleverna är ändå alltid avsevärt större inom skolorna än mellan skolorna. Det här innebär att en differentiering av undervisningen i vilket fall som helst borde ske i alla skolor. För att stöda differentieringen och lärandet bör tillräckliga resurser reserveras. I synnerhet elever med bristande språkfärdigheter och ordförråd bör beaktas vid resurstilldelningen.

7.6 Utvecklingsrekommendationer

Vi ger här utvecklingsrekommendationer som bygger på de resultat som framkommit i den svenska och de nationella rapporterna. Rekommendationerna tar fasta på likvärdigheten i utbildningen och är inriktade på hur vi ska kunna stöda elevernas uppväxt, utveckling och lärande som en helhet. Rekommendationerna har särskild fokus på hur utvecklingen för elever med svagare kunskaper ska kunna stödas.

- 1. Elevernas utveckling bör följas upp kontinuerligt och stödåtgärder bör erbjudas till dem som behöver dem i ett så tidigt skede som möjligt.**

Elevernas behov av stöd bör kartläggas regelbundet och kontinuerligt. Varje elev har rätt att få ta del av tillräckliga stödåtgärder genast då stödbehovet uppstår. Det är skäl att särskilt styra stödet i riktning mot läsning, skrivande och matematik. Lärarna bör garanteras tillgång till sådana verktyg och material som behövs för att utvärdera elevernas färdigheter.

- 2. Utbildningsstyrelsen utarbetar i samband med läroplansarbetet mer exakta mål än tidigare eller kriterier för tillräckliga färdigheter i att läsa, skriva och räkna.**

Att lära sig läsa, skriva och räkna är ett centralt innehåll i nybörjarundervisningen. I årskurs 3 använder eleverna de här färdigheterna som verktyg för att lära sig andra ämnen i skolan. Om de grundläggande färdigheterna är bristfälliga, kan svårigheterna hopa sig längre fram. Läroplansgrunderna erbjuder enligt lärarna inte tillräckligt stöd för bedömningen i slutet av nybörjarundervisningen.

- 3. Resurserna borde styras så att kommunerna och skolorna klarar av att erbjuda eleverna det stöd som de har rätt till.**

Resultaten visade tydligt att kunskaperna utvecklades svagare för de elever som upplevde att läraren inte stöder dem tillräckligt. I årskurs 3 ansåg under en fjärdedel av lärarna (och bara 12 procent av de svenskspråkiga lärarna) att de får tillräckligt med stöd av specialläraren. Stödåtgärder är ytterst väsentliga för elever som har svagare färdigheter. De här eleverna lider också mest av coronapandemins följder. Stödresursen erbjuds ofta speciellt under de första skolåren, men anordnaren borde garantera att stödet räcker till också efter de två första skolåren.

- 4. Det måste reserveras tillräckligt med tid och stöd för att eleverna ska lära sig skolans undervisningsspråk.**

De elever som följde lärokursen för finska eller svenska som andraspråk hade klart svagare kunskaper i början av årskurs 3. Deras kunskaper utvecklades mindre under de två första skolåren än andra elevers kunskaper. Av de som läste finska som andraspråk hörde över hälften till den svagaste gruppen redan i början av årskurs 1. De här eleverna behöver tid och systematiskt stöd från olika yrkesgrupper för att de ska kunna utveckla sina språkkunskaper. Det är viktigt att bidra till att kamratrelationer uppstår, för att eleverna ska kunna lära av varandra.

5. Det behövs en satsning på skrivande och textskapande inom nybörjarundervisningen.

Det förekommer en större variation i elevernas skrivförmåga än i deras läsförmåga. En god skrivförmåga öppnar möjligheter för till exempel kommunikation, studier, påverkan och deltagande i samhället. Skrivförmågan utvecklas inte av sig själv vid sidan av läsningen. Det är viktigt med mångsidig övning i att producera texter redan inom nybörjarundervisningen och att ge exempel på mångsidiga texter. På det här sättet får eleverna goda modeller för sin skrivutveckling.

6. Kommuner och skolor bör ta ansvar för att lärarna mår bra.

Kunskaperna har utvecklats särskilt bland elever med en lärare som har lång arbetserfarenhet som klasslärare. Eleverna får den bästa väggkosten på lärtigen om deras lärare mår bra och upplever att jobbet är meningsfullt. Det är viktigt att se till att lärarna orkar i sitt arbete också efter de tunga första åren och att läraryrket är attraktivt också i fortsättningen. Lärarna bör garanteras hjälp av till exempel speciallärare, handledare och andraspråklärare för att det ska vara möjligt att differentiera undervisningen och upprätthålla arbetsron.

7. Det är viktigt att slå vakt om samarbetet mellan hem och skola.

Kunskaperna har utvecklats mest hos elever som har fått stöd av både lärarna och vårdnadshavarna. Under undantagstillståndet ökade betydelsen av vårdnadshavarnas stöd, men också i den normala vardagen är det viktigt med uppmuntran och hjälp i hemmet. Att vårdnadshavarna stöder läxläsningen förbättrar kunskapsutvecklingen under nybörjarundervisningen. Vårdnadshavare kan också uppmuntra barnens intresse för någon fritidsaktivitet. Redan en enda ledd fritidsaktivitet hade samband med kunskaper som låg över genomsnittet.

8. Intresset för att läsa och upprätthållandet av läsintresset måste stödas i ännu högre grad.

Skolorna bör regelbundet erbjuda eleverna tid för läsning. Enligt utvärderingen förekommer det inte bara ett starkt samband mellan elevernas kunskaper och deras läsning på fritiden, utan också ett liknande samband i fråga om elevernas kunskapsutveckling. Elevernas intresse för läsning på fritiden stöder både utvecklingen i modersmålet och matematik. Läsning för och med barnen bör inledas redan före skolgången, både inom småbarnspedagogiken och i hemmen. Det lönar sig att läsa tillsammans i varje familj också efter att barnet har lärt sig att läsa själv.

9. I de största städerna och kommunerna behövs nya tillvägagångssätt för att skillnaderna mellan skolorna inte ska växa.

Utvärderingen visar att kunskapsskillnaderna mellan skolor har ökat under de två första skolåren. Differentieringen mellan olika områden och deras skolor kan ta sig uttryck i en hopning av fördelar och nackdelar med anknytning till socialgrupp, utbildning och ekonomi. Kommunerna måste hitta sätt att erbjuda sina elever jämlika möjligheter att nå sin lärandepotential oberoende av bostadsområde. Vi måste ändå komma ihåg att det inte går att köpa jämförelsegrupper för eleverna med hjälp av pengar eller resurser. Det behövs också en stark politik med fokus på ekonomi, boende, urbana områden och arbetskraftsfrågor.

10. Kunskaperna efter nybörjarundervisningen bör utvärderas regelbundet på nationell nivå.

Utvärderingen i årskurs 3 har som en del av den longitudinella utvärderingen gett en bild av hur elevernas kunskaper utvecklas under nybörjarundervisningen. Utifrån resultaten är det motiverat att i det nationella utvärderingsprogrammet inkludera regelbundna utvärderingar i modersmål och matematik i början och slutet av nybörjarundervisningen. Det här skulle möjliggöra att vi kan påverka utvecklingstrenderna under den grundläggande utbildningen.

Referenslitteratur

Publikationer om den longitudinella utvärderingen

- Metsämuuronen, J. & Ukkola, A. (2019). *Alkumittauksen menetelmällisiä ratkaisuja*. Julkaisut 18:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Adress: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/08/KARVI_1819.pdf
- Silverström, C., Åkerlund, C., Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2020). *Läget vid skolstarten. Kunskaper i modersmål och litteratur och i matematik i början av årskurs 1*. Sammanfattningar 12:2020. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/NCU_T1220.pdf.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2019). *Alkumittaus – Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa*. Julkaisut 17:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Adress: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/07/KARVI_1719.pdf.
- Ukkola, A., Metsämuuronen J. & Paananen, M. (2020). *Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä*. Julkaisut 10:2020. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Adress: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/KARVI_Alkumittaus.pdf
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2021). *Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen kolmannen luokan alussa*. Julkaisut 20:2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_2021.pdf
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2023). *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020*. Julkaisut 1:2023. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. www.karvi.fi

Publikationer om andra nationella utvärderingar

- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 8:2015. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/04/KARVI_08151.pdf
- Hellgren, J. & Marjanen, J. (2020). *Svenska och litteratur i slutet av årskurs 9. Resultat av en utvärdering av läroresultat våren 2019*. NCU. Publikationer 18: 2020. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/10/KARVI_1820.pdf.
- Huisman, T. (2006). *Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa*. Oppimistulosten arviointi 7/2006. Helsinki: Opetushallitus.

- Huisman, T. & Silverström, C. (2006). *Läsa, skriva, räkna. En utvärdering av inlärningsresultaten i modersmål och litteratur samt matematik i årskurs 3*. Utvärdering av inlärningsresultat 8/2006, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Härmälä, M. & Marjanen, J. (2022). *Englantia koronapandemian aikaan. A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. Julkaisut 22:2022. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Adress: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_2222.pdf
- Julin, S. & Rautopuro, J. (2016). *Läksyt tekijäänsä neuvovat. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2015*. Karvi. Julkaisut 20:2016. I kapitel 14 ingår en presentation av de finlandssvenska skolornas resultat. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2016/04/KARVI_2016.pdf
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. (2020). *Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019*. Karvi. Julkaisut 13:2020. Adress: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf
- Metsämuuronen, J. (2009). *Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmät ratkaisut Opetushallituksessa*. Oppimistulosten arviointi 1/2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Metsämuuronen, J. (2010). *Osaamisen ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ensimmäisten vuosien aikana*. I publikationen E. K. Niemi & J. Metsämuuronen (red.), *Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008*. Koulutuksen seurantaraportit 2010:2. Helsinki: Opetushallitus.
- Metsämuuronen, J. (red.) (2013). *Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten pitkittäisarviointi vuosina 2005–2012*. Koulutuksen seurantaraportit 2013:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Metsämuuronen, J. (2017). *Oppia ikä kaikki – Matemaattinen osaaminen toisen asteen koulutuksen lopussa 2015*. Julkaisut 1:2017. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Adress: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2017/03/KARVI_0117-1.pdf
- Metsämuuronen, J. & Nousiainen, S. (2021). *Matematiikkaa covid-19-pandemian varjossa*. Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Julkaisut 27:2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_2721.pdf
- Rautopuro, J. (2013). *Hyödyllinen pakkolasku. Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012*. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Silverström, C., Åkerlund, C. & Hellgren, J. (2021). *Lärresultat i den svenskspråkiga grundskolan 2010–2020*. Sammanfattningar 3:2021. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/09/NCU_T0321.pdf
- Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M. & Metsämuuronen, J. (2022). *Kielellisiä taitoja ja koulunkäytännöksiä – valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Julkaisut 19:2022. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Adress: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_1922.pdf
- Väätäinen, H. (red.) (2019). *Vilar utbildningen på en stadig grund? Sammanfattning av resultaten i nationella utbildningsutvärderingar*. Sammanfattningar 17:2019. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Adress: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/11/KARVI_T1719.pdf
- Åkerlund, C., Marjanen, J. & Peltola, E. (2022a). *A-finska i årskurs 9. Utvärdering av lärresultat våren 2021*. Publikationer 4:2022. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. Adress: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/03/NCU_0422.pdf
- Åkerlund, C., Marjanen, J. & Peltola, E. (2022b). *A-finska kunskapsutvecklingen från årskurs 6 till årskurs 9*. Publikationer 24:2022. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. Adress: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_2422.pdf

Läroplaner och lagar

Lag om grundläggande utbildning 628/1998. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>.

UBS (2016). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014: Föreskrifter och anvisningar 2014:96*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Annan litteratur

Golnick, T. & Ilves, V. 2021. *Opetusalan työolobarometri (2021)*. OAJ. Adress: https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf.

Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J., & Nissinen, K. (2012). *Enemmän iloa oppimiseen: neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen: kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40574/978-951-39-5011-8.pdf>.

Leino, K. & Nissinen, K. (2018). Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. I J. Rautopuro & K. Juuti (toim.). *PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 39–67.

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä – Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56333/978-951-39-7292-9.pdf>.

Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju P. (2022). *Lukutaito – tie tulevaisuuteen PISA 2018. Suomen pääraportti*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lerkkanen, M.-K., Ahonen, T. & Poikkeus, A.-M. (2011). The development of reading skills and motivation and identification of risk at school entry. I publikationen M. Veisson, E. Hujala, P.K. Smith, M. Waniganayake & E. Kikas (red.) *Global perspectives in early childhood education: Diversity, challenges and possibilities*. Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang, 237–258.

Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41(2), 116–128. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/41/2/lukujaki.pdf>.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *The PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Kiinteä osoite: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf.

Nissinen, K., Rautopuro, J. & Vettenranta, J. (2018). The urban advance in education? Science achievement differences between metropolitan and other areas in Finland and Iceland in PISA 2015. Teoksessa S. Blömeke, H. Eklöf, U. Fredriksson, A. M. Halldórsson, S. S. Jensen, A.-B. Kavli, M. Kjærnsli, C. Kjeldsen, T. Nilsen, K. Nissinen, R. F. Ólafsson, M. Oskarsson, M., Rasmusson, J. Rautopuro, D. Reimer, R. Scherer, B. Sortkær, H. Sørensen, A. Wester, & J. Vettenranta. *Northern Lights on TIMSS and PISA 2018* (ss. 183–216). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

Nybonn, J. (2019) *Betydelsen av bakgrundsfaktorer för skillnader i läsförmåga hos finlandssvenska förskoleklassare*. Avhandling pro gradu. Utbildningslinjen för logopedi, Åbo Akademi. Adress: <https://www.doria.fi/handle/10024/173547?show=full>

OAJ 2020. *OAJ:n kysely koskien opetuksen poikkeusjärjestelyjä keväällä 2020*. Kiinteä osoite: <https://www.sli-deshare.net/oajry/koronaarki-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa-oajn-kyselyn-tulokset>.

Torppa, M., Vasalampi, K., Tolvanen, A., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, P. (2019). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other – A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Development* 3/2019, 1–25.

- Vataja P., Lerkkanen M.-K., Aro M., Westerholm J., Risberg A-K. & Salmi, P. (2021). The Predictors of Literacy Skills among Monolingual and Bilingual Finnish–Swedish Children During First Grade. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Address: <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1942191>
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Kotila, J., Lehtola, P., Nissinen, K., Puhakka, E., Pulkkinen, J. & Ström, A. (2020). *Perustaidoista vauhtia koulutielle. Neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/73016>.
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Nissinen, K., Puhakka, E., & Rautopuro, J. (2016). *Lapsuudesta eväät oppimiseen – neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen: kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2016/KTL-D117.pdf>.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. (2016). *PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf>.

Rapporten är baserad på en nationell utvärdering av elevernas kunskaper i modersmålet och matematik i början av årskurs 3 hösten 2020. I utvärderingens sampel ingick 982 elever i svenskspråkiga skolor. I rapporten sammanfattas elevernas kunskaper efter årskurs 2 och dessutom ingår analyser av kunskapsutvecklingen för olika elevgrupper. I rapporten görs många jämförelser med motsvarande resultat i finskspråkiga skolor.

Utvärderingen i årskurs 3 är en del av en longitudinell utvärdering av lärresultat i den grundläggande utbildningen. Samma elevers kunskaper utvärderades redan i början av årskurs 1 år 2018. Kunskapsutvecklingen kommer att följas upp efter årskurs 6 och i årskurs 9.

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) är en oberoende myndighet för utbildningsutvärdering. Centret genomför utvärderingar av utbildning samt av den verksamhet som bedrivs av dem som anordnar undervisning och utbildning. Utvärderingarna gäller allt från småbarnspedagogik till högskoleutbildning. Centret genomför också utvärderingar av lärresultat inom den grundläggande utbildningen och inom utbildningen på andra stadiet. Till NCU:s uppgifter hör även att stödja utbildningsanordnarna och högskolorna i frågor som gäller utvärdering och kvalitetshantering samt att utveckla utvärdering av utbildning.

ISBN 978-952-206-784-5 pdf
ISSN 2342-4184 (online)

Nationella centret för
utbildningsutvärdering
PB 380 (Hagnäskajen 6)
00531 Helsingfors
E-post: kirjaamo@karvi.fi
Telefonväxel 029 533 5500
Fax: 029 533 5510
karvi.fi/sv