



NATIONELLA CENTRET FÖR
UTBILDNINGSENTVÄRDERING

SVENSKA OCH LITTERATUR I SLUTET AV ÅRSKURS 9

Resultat av en utvärdering
av lärresultat våren 2019



Jan Hellgren | Jukka Marjanen

SVENSKA OCH LITTERATUR I SLUTET AV ÅRSKURS 9

Resultat av en utvärdering
av lärresultat våren 2019

Jan Hellgren
Jukka Marjanen



Nationella centret för utbildningsutvärdering
Publikationer 18:2020

UTGIVARE Nationella centret för utbildningsutvärdering

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

ISBN 978-952-206-628-2 hft.
ISBN 978-952-206-629-9 pdf

ISSN 2342-4176 (tryckt)
ISSN 2342-4184 (online)
ISSN-L 2342-4176

TRYCKERI PunaMusta Oy, Helsingfors

© Nationella centret för utbildningsutvärdering

Utgivare

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn

Svenska och litteratur i slutet av årskurs 9 – Resultat av en utvärdering av lärresultat våren 2019

Författare

Jan Hellgren & Jukka Marjanen

Denna utvärdering av lärresultat i svenska och litteratur genomfördes våren 2019 i 15 svenskspråkiga skolor i Finland. Sammanlagt 927 elever som hade nästan nio år av grundläggande utbildning bakom sig deltog i utvärderingen. Samplet representerar 32 % av skolorna med undervisning i årskurs 7–9 och 28 % av eleverna i årskurs 9 i Svenskfinland. Samtidigt med den svenskspråkiga utvärderingen genomfördes en parallell utvärdering i de finskspråkiga skolorna.

Syftet med utvärderingen var att kartlägga hur väl eleverna uppnått målen för läroplansgrunderna (LP 2014) i lärokursen svenska och litteratur i slutet av den grundläggande utbildningen. Syftet var också att ge information om jämlikheten inom utbildningssystemet.

Utvärderingen genomfördes på en digital plattform våren 2019. Fokus låg på tre delområden: att tolka texter (läsa), att producera texter (skriva) och språkkännedom (språkriktighet, kunskap om språk och språklig medvetenhet). Delområdet att producera texter kartlades mer utförligt, och presenteras i denna rapport och i den separata tvåspråkiga artikelsamlingen *Kirjoitan, siis ajattelen: Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen – Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik* (2020) som finns på NCU:s webbplats.

Utvärderingen var den sjunde nationella utvärderingen av lärresultat i läroämnet modersmål och litteratur som genomförts sedan år 1999. Från och med 2014 kallas lärokursen som står i fokus svenska och litteratur. I anknytning till utvärderingen insamlades också information kring bland annat elevernas språkbakgrund, läs- och medievanor och undervisningen i svenska och litteratur. Information samlades också in bland lärare och rektorer.

Resultaten i utvärderingen beskrivs på skalan 4–10 där genomsnittet i utvärderingen låg på 7,9. Liksom i alla tidigare utvärderingar i läroämnet modersmål och litteratur fanns det en tydlig skillnad i resultatet mellan flickor och pojkar. Skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat var 0,8 vitsordsenheter i hela utvärderingen. Flickornas genomsnitt var 8,3 och pojkarnas 7,5. Sammanlagt 55 % av flickorna och 34 % av pojkarna uppnådde ett resultat på över resultatgränsen åtta. Skillnaderna inom delområdet att producera texter var anmärkningsvärt stora.

Det fanns också tydliga skillnader i resultatet mellan olika kommuntyper: Ytterligheterna var flickorna i städerna och pojkarna på landsbygden. Skillnader mellan flickor och pojkar och olika kommuntyper syntes framför allt inom regionerna Södra Finland och Västra och Inre Finland, men inte mellan dem. Eleverna i de svenskspråkiga skolorna presterade lika väl som eleverna i de finskspråkiga skolorna i de uppgifter som också ingick i den parallella utvärderingen i *suomen kieli ja kirjallisuus* (finska och litteratur). I rapporten jämförs resultatet också med tidigare utvärderingar, som bland annat visar tydligt att bokläsandet minskat under 2000-talet.

I analysen av samband mellan resultatet och olika bakgrundsvariabler framgick bland annat att de elever som siktade på gymnasiestudier hade ett starkare resultat än de elever som siktade på yrkesstudier. De allra tydligaste sambanden gällde elevernas inställning till studierna och upplevelsen av att tycka om, behärska och ha nytta av ämnet. Också inställningen till skrivande hade ett tydligt samband med resultatet. Ju positivare inställning, desto bättre resultat. Det framgick också rätt tydliga samband mellan ett starkare resultat och mer bokläsning. Användningen av svenska på fritiden hade däremot ett mycket svagt samband med resultatet, vilket antyder att det framför allt är andra faktorer än språkanvändningen på fritiden som påverkar lärresultaten i svenska och litteratur.

Resultaten i utvärderingen motsvarar i hög grad vad som framkommit i tidigare utvärderingar och undersökningar under 2000-talet, men här lyfts bland annat polariseringen mellan stad och landsbygd fram som en riskfaktor som bör följas upp i kommande utvärderingar. I slutsatserna i rapporten påpekas att det är viktigt att alltid beakta regional jämlikhet i planeringen av nationella och regionala åtgärder och satsningar så att inte polariseringen inom det svenskspråkiga skolnätet accentueras. Vidare rekommenderas bland annat att det behövs en mer systematisk och långsiktig skrivundervisning inom den grundläggande utbildningen, och att man borde utveckla bättre och mer regelbundna fortbildningsmöjligheter för alla modersmållärare i Svenskfinland.

Sökord: Grundläggande utbildning, utvärdering, lärresultat, svenska och litteratur, modersmål och litteratur, årskurs 9, läsning, skrivning, språk, kunskaper, kompetens, Nationella centret för utbildningsutvärdering

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2020

Julkaisun nimi

Ruotsin kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019

Tekijät

Jan Hellgren & Jukka Marjanen

Tämä ruotsin kielen ja kirjallisuuden (*svenska och litteratur*) oppimistulosten arviointi toteutettiin 15 ruotsinkielisessä koulussa Suomessa keväällä 2019. Arviointiin osallistui yhteensä 927 oppilasta, joilla oli takanaan lähes yhdeksän vuotta perusopetusta. Otos edustaa 32 % niistä kouluista, joissa opetusta järjestetään 7–9. vuosiluokilla ja 28 % koko 9. vuosiluokan oppilaista ruotsinkielisissä kouluissa. Ruotsinkielisten koulujen oppimistulosten arvioinnin yhteydessä toteutettiin myös suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän arviointi suomenkielisissä kouluissa.

Arvioinnin tarkoituksena oli arvioida, kuinka hyvin oppilaat olivat saavuttaneet opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014) määritellyt ruotsin kielen ja kirjallisuuden oppimäärän tavoitteet perusopetuksen päättövaiheessa. Tavoitteena oli myös saada tietoa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta.

Arviointi suoritettiin digitaalisella alustalla keväällä 2019. Painopiste oli kolmella osa-alueella: tekstien tulkinta (lukeminen), tekstien tuottaminen (kirjoittaminen) ja kielentuntemus (oikeakielisyys, kielitaito ja kielitietoisuus). Tekstien tuottamisen osa-alue kartoitettiin yksityiskohtaisemmin, ja se esitetään tässä raportissa sekä erillisessä kaksikielisessä artikkelikokoelmassa *Kirjoitan, siis ajattelen: Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen – Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik* (2020), joka löytyy Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvin verkkosivustolta.

Arviointi oli seitsemäs valtakunnallinen oppimistulosten arviointi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa vuoden 1999 jälkeen. Vuoden 2014 jälkeen arvioidun oppimäärän nimi on ollut ruotsin kieli ja kirjallisuus (*svenska och litteratur*). Arvioinnin yhteydessä kerättiin myös tietoa muun muassa oppilaiden kielellisestä taustasta, lukemis- ja mediatottumuksista sekä ruotsin kielen ja kirjallisuuden opetuksesta. Tietoja kerättiin oppilailta, opettajilta ja rehtoreilta.

Arvioinnin tulokset kuvataan asteikolla 4–10, jossa tulosten keskiarvo on 7,9. Kaikkien aiempien äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen arviointien tapaan tyttöjen ja poikien tuloksissa näkyi selvä ero. Koko arvioinnissa tyttöjen ja poikien ero arvosana-asteikolla oli 0,8 yksikköä. Tyttöjen keskiarvo oli 8,3 ja poikien 7,5. Yhteensä 55 % tytöistä ja 34 % pojista saavuttivat arvosanatason 8 ylittävän tuloksen. Tekstien tuottamisen osa-alueella sukupuolten väliset erot olivat erityisen suuria.

Myös eri kuntatyyppien välillä tuloksissa havaittiin selkeitä eroavaisuuksia: Erot olivat suurimmat kaupungeissa asuvien tyttöjen ja maaseudulla asuvien poikien välillä. Erot tyttöjen ja poikien sekä eri kuntatyyppien välillä näkyivät ennen kaikkea Etelä-Suomen ja Länsi- ja Sisä-Suomen sisällä, mutta eivät näiden alueiden välillä. Ruotsinkielisten koulujen ja suomenkielisten oppilaiden tulokset olivat samantasoisia kieliryhmien yhteisissä tehtävissä. Raportissa verrataan tuloksia myös aiempiin arviointeihin, jotka osoittavat muun muassa kirjojen lukemisen vähentyneen selvästi 2000-luvulla.

Analysoitaessa tulosten ja erilaisten taustamuuttujien välisiä yhteyksiä kävi myös ilmi, että lukio-opintoihin tähtäävät oppilaat menestyivät paremmin kuin ammattiopintoihin tähtäävät oppilaat. Kaikkein selkeimmät yhteydet tuloksiin havaittiin oppilaan opiskeluun suhtautumisen ja sen välillä, pitikö oppilas aineesta, kokiko hän hallitsevansa sen hyvin ja kokiko hän sen hyödylliseksi. Myös oppilaan asenteella kirjoittamista kohtaan oli selkeä yhteys tuloksiin. Mitä positiivisempi asenne oppilaalla oli, sitä paremmat tulokset hän saavutti. Arvioinnissa tuli myös esiin, että paremmilla tuloksilla oli selvä yhteys kirjojen lukemiseen. Ruotsin kielen käyttämisellä vapaa-ajalla oli sitä vastoin paljon heikompi yhteys tuloksiin, mikä antaa viitteitä siitä, että ruotsin kielen ja kirjallisuuden oppimistuloksiin vaikuttavat kaikkein eniten muut tekijät kuin kielen käyttäminen vapaa-ajalla.

Arvioinnin tulokset vastaavat suuressa määrin aiemmissa 2000-luvulla tehdyissä arvioinneissa ja tutkimuksissa esiin tulleita havaintoja, mutta tässä arvioinnissa esille nousee muun muassa kaupungin ja maaseudun tuloserot riskitekijänä, jota tulee seurata tulevissa arvioinneissa. Raportin johtopäätöksissä todetaan, että valtakunnallisten ja alueellisten toimenpiteiden ja panostusten suunnittelussa on aina tärkeää ottaa huomioon alueellinen yhdenvertaisuus, jotta erojen korostumista ruotsinkielisen kouluverkoston sisällä voidaan välttää. Raportissa suositellaan muun muassa lisäksi, että perusopetuksessa kirjoittamisen opettamisen tulisi olla systemaattisempaa ja pitkäjänteisempää ja että kaikille äidinkielen opettajille ruotsinkielisellä alueella tulisi kehittää parempia ja säännöllisempiä jatkokoulutusmahdollisuuksia.

Hakusanat: perusopetus, kansallinen arviointi, oppimistulosten arviointi, ruotsin kieli ja kirjallisuus, äidinkieli ja kirjallisuus, 9. vuosiluokka, lukutaito, kirjoitustaito, kielitieto, osaaminen, Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, Karvi

Publisher

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Title of publication

Learning outcomes in Swedish language and literature in the final stage of basic education in 2019

Authors

Jan Hellgren & Jukka Marjanen

This learning outcomes evaluation in Swedish language and literature was conducted in the spring of 2019 in 15 Swedish-language schools in Finland. A total of 927 pupils who had completed nearly nine years of basic education participated in the evaluation. The sampling represents 32 % of schools with instruction in grades 7–9 and 28 % of the pupils in grade 9 in Swedish Finland. A parallel evaluation in Finnish language and literature was conducted in Finnish-language schools.

The purpose of the evaluation was to chart how well the pupils achieved the targets laid out in the National Core Curriculum for Basic Education 2014 (NCC 2014) in the syllabus for Swedish language and literature at the end of the basic education. The purpose was also to provide information on equality in the education system.

The evaluation was conducted on a digital platform in the spring of 2019. The focus was on three areas: To interpret texts (read), To produce texts (write) and Linguistic knowledge (linguistic correctness, knowledge of language and language awareness). The area *To produce texts* was charted more comprehensively and is presented in this report and the separate bilingual collection of articles *Kirjoitan, siis ajattelen: Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen – Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik* (I write, therefore I think: Perspectives on writing pedagogy, 2020) which can be found on the FINEEC website.

The evaluation was the seventh national evaluation of learning outcomes in mother tongue and literature, which has been conducted since 1999. Beginning in 2014, the syllabus in question was called Swedish language and literature. During the evaluation, information was collected on, for example, the pupils' language background, reading and media habits and instruction in Swedish language and literature. Information from pupils, teachers and principals was also collected.

The outcomes in the evaluation were rated on a scale of 4–10, with the average evaluation outcome being 7.9. As in all previous evaluations in Mother tongue and literature, girls performed significantly better than boys. The difference between the outcomes of girls and boys was 0.8 grade points throughout the evaluation. The average was 8.3 for girls and 7.5 for boys. A total of 55 % of the girls and 34 % of the boys exceeded the outcome limit of 8. The differences within the area To produce texts were considerable.

There were also clear differences in the outcomes between various types of communication: The extremes were girls in urban areas and boys in rural areas. The differences between girls and boys and various types of communication were evident mostly within the regions of Southern, Western and Central Finland, but not between them. Pupils in Swedish-language schools performed on a par with pupils in Finnish-language schools in the tasks also included in the parallel evaluation *Suomen kieli ja kirjallisuus* (Finnish language and literature). The report also compares outcomes with earlier evaluations, which also clearly show, among other things, a decrease in reading books during the 2000s.

The analysis of outcomes and various background variables revealed that, for example, pupils aiming to attend upper secondary school had better outcomes than pupils aiming to attend vocational school. The clearest connection involved the pupils' attitudes toward study and the experience of enjoying, mastering and making use of the subject. There was a clear connection between the attitudes toward writing and outcomes. The more positive the attitude, the better the outcome. In addition to this, the connection between stronger outcomes and reading more books was unmistakable. However, speaking Swedish in one's free time had a minimal impact on outcomes, which suggests that it is primarily factors other than casual language usage that affect learning outcomes in Swedish language and literature.

Although the evaluation results largely correspond with findings in previous evaluations and analyses conducted in the 2000s, this evaluation highlighted the polarization between urban and rural areas as a risk factor that should be followed up in future evaluations. The conclusions drawn in the report point out the importance of always taking regional equality into consideration when planning national and regional measures and initiatives in order to avoid accentuating polarization within the Swedish-language school network. Furthermore, it is recommended that, for example, more systematic and long-term writing instruction in basic education is needed, and better, more regularly available continuing education opportunities for all mother tongue teachers in Swedish Finland must be developed.

Keywords: Basic education, national evaluation, learning outcome, Swedish language and literature, mother tongue and literature, grade 9, reading, writing, language, knowledge, competence, Finnish Education Evaluation Centre

Sammandrag.....	3
Tiivistelmä	5
Abstract.....	7
1 Inledning.....	13
1.1 Syfte och utgångspunkter.....	15
1.2 Bakgrund.....	16
1.3 Genomförande	17
1.4 Samplet: regioner, kommuner och skolor	20
2 Referensramen: läroplanen, uppgifterna, resultatet	25
2.1 LP 2014: urval och avgränsningar.....	26
2.2 Tolknings av resultaten	29
3 Resultatet i hela utvärderingen.....	35
3.1 Resultatet enligt kön, region och kommun	38
3.2 De enskilda skolornas resultat	43
3.3 Elever med olika framtidsplaner	46
3.4 Vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund	48
3.5 Elever med olika språkbakgrund	49
3.6 Stöd- och specialundervisning.....	54
4 Att tolka texter (läskompetens)	57
4.1 Resultatet i delområdet.....	59
4.2 Multimodala texter	63
4.3 Skönlitterära texter.....	66
4.4 Synpunkter på elevernas läskompetens	70
5 Språkkännedom.....	75
5.1 Resultatet i delområdet.....	77
5.2 Synpunkter på elevernas språkkännedom	79

6	Att producera texter (skrivkompetens)	83
6.1	Resultatet i delområdet	86
6.2	Skrivuppgift 1: argumenterande text	88
6.3	Skrivuppgift 2: förklarande text	91
6.4	Synpunkter på elevernas skrivkompetens	95
7	Jämförelse mellan svensk- och finskspråkiga skolor	103
7.1	De gemensamma uppgifterna	105
7.2	Resultatet i de gemensamma uppgifterna	105
8	Förändringar under 2000-talet	111
8.1	Kön, regioner och skolor	113
8.2	Inställningen till studierna	116
8.3	Läsförståelse	117
8.4	Känslan för rätt och fel	119
8.5	Bokläsningen under 2000-talet	120
8.6	Kommentar: läsandet och skrivandet i förändring	122
9	Vitsord, bedömning och resultat	127
9.1	Elevernas modersmålsvitsord	129
9.2	Samstämmighet och avvikelser	130
10	Inställning, intresse och resultat: Finns det samband?	137
10.1	Elevernas inställning till läroämnet	141
10.2	Elevernas inställning till skrivande	149
10.3	Elevernas läs- och medievanor	155
11	Modersmålsundervisningen: lärarnas perspektiv	165
11.1	Utbildning, gruppstorlek, samarbete	167
11.2	Läroplansgrunderna, bedömningen, undervisningen	167
11.3	Resurser, läromedel, fortbildning	172
12	Resultatens relevans och tillförlitlighet	179
12.1	Validitet och reliabilitet	180
12.2	Deltagarnas tankar om utvärderingen	182

13 Sammanfattning	187
14 Rekommendationer	197
15 Litteraturförteckning	201
Bilagor	207
Bilaga 1. Synpunkter på elevernas kommunikativa kompetens.....	208
Bilaga 2. LP 2014: Bedömningskriterier för goda kunskaper i svenska och litteratur i åk 7–9	214

Inledning

1

Förmågan att läsa och skriva, kommunicera och aktivt kunna delta i och tolka omvärlden utvecklas redan från de tidiga åren i individens liv och fortsätter utvecklas kumulativt genom skolåren. Inom ramen för utbildningssystemet utgör slutet av den grundläggande utbildningen en avgörande milstolpe. De nationella utvärderingarna av lärresultat i Finland som genomförs i slutet av årskurs 9 har uttryckligen som syfte att fånga upp den allmänna nivån på kunnandet och ge en bild av hur väl eleverna uppnått målen för undervisningen i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (LP 2014) när de går ut den grundläggande utbildningen. I fokus står inte de enskilda eleverna eller skolorna, utan frågan om hur välfungerande och jämlikt vårt utbildningssystem är: Hur väl har alla elever, i olika sorters skolor på olika håll i landet, med olika förutsättningar och resurser uppnått målen för den grundläggande utbildningen?

I en internationell kontext sticker de finländska nationella utvärderingarna av lärresultat ut som ett avvikande system. Medan många länder arbetar med nationella prov för hela årskurser i hela landet och med fokus på de enskilda skolornas resultat, utvecklade man i Finland i slutet av 1990-talet det nuvarande sampelbaserade utvärderingssystemet där fokus framför allt ligger på att granska hur väl och jämlikt målen i läroplansgrunderna uppnåtts nationellt, över hela landet.

I den här rapporten presenteras resultaten av en utvärdering av lärresultat i lärokursen svenska och litteratur som genomfördes i årskurs 9 under våren 2019 i 15 svenskspråkiga skolor i Finland. Eleverna som deltog i utvärderingen var huvudsakligen födda år 2003 och hade börjat i årskurs 1 i augusti år 2010. Rapporten berättar hur väl denna årskull uppnådde målen för undervisningen i läroplansgrunderna. Rapporten beskriver resultaten i ett nationellt och finlandssvenskt sammanhang och sammanfattar avslutningsvis styrkor och utvecklingsbehov när det gäller lärresultaten i svenska och litteratur både nationellt och beträffande enskilda elevgrupper. I anknytning till rapporten ger NCU också ut en tvåspråkig artikelsamling om elevernas skrivfärdigheter och deras tankar och känslor kring skrivandet i skolan. Artikelsamlingen *Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik* finns tillgänglig på NCU:s webbplats www.karvi.fi.

Alla deltagande utbildningsanordnare och skolor har fått sina egna resultatrapporter under år 2019. Även om det är Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU/Karvi) som ansvarar för utvärderingarna, och de är lagstadgade för de deltagande utbildningsanordnarna och skolorna, krävs det förtroende och ett fungerande samarbete för att allt ska fungera. Vår främsta förhoppning är att denna rapport synliggör viktiga aspekter som kanske inte syns så väl i den dagliga undervisningen och fungerar som stöd för utvecklingen av undervisningen både lokalt och nationellt. Ett stort tack till alla elever, lärare, rektorer och andra personer som deltog i genomförandet av utvärderingen i de deltagande skolorna våren 2019!

1.1 Syfte och utgångspunkter

De nationella utvärderingarna av läroresultat har i regel fokuserat på övergångsskedena i den grundläggande utbildningen: åk 1, 3, 6 och 9. Utvärderingarna har oftast genomförts i årskurs 9, det vill säga i slutskedet av den grundläggande utbildningen. En central skillnad mellan NCU:s nationella utvärderingar och de internationella undersökningarna som PISA, PIRLS OCH TIMMS är att de nationella utvärderingarna utgår från de finländska styrdokumenterna och målen i de finländska läroplansgrunderna och är fokuserade på aspekter inom det finländska utbildningssystemet, medan de internationella undersökningarna har andra syften och målsättningar. De nationella utvärderingarna har som syfte att ge information om läget i landet och om olika slags styrkor och utvecklingsbehov inom den grundläggande utbildningen.

Det nationella utvärderingssystemet följer framför allt upp medborgarnas utbildningsmässiga rättssäkerhet och principen om jämlikhet och likabehandling i utbildningen (Det nationella utvärderingssystemet 1998, 1). Utbildningsanordnarna är enligt Lagen om grundläggande utbildning (628/1998) förpliktigade att delta i utvärderingarna eftersom de är skyldiga att utvärdera sin verksamhet och genomslagskraft och delta i externa utvärderingar (§ 21, 30.12.2013/1296).

Den information som samlas in i utvärderingarna används som grund för utbildningspolitiska beslut, i planeringen och utvecklingen av utbildningen på olika administrativa plan, i anordnandet av utbildning och i utvecklingen av pedagogiken inom läroämnet (1061/ 2009, § 2 och 3). Resultaten av utvärderingarna och information som samlats in i samband med utvärderingarna kan också användas i forskning.

Det övergripande uppdraget, läroplansgrunderna för årskurserna 7–9 i svenska och litteratur och vad som gjorts i tidigare utvärderingar gav utgångspunkterna för denna utvärdering av läroresultat som genomfördes våren 2019. I fokus stod särskilt följande frågor:

- Hur väl når eleverna målen för läroplansgrunderna i svenska och litteratur i slutet av år 9?
- Uppnår elever i olika regioner, skolor och med olika bakgrund jämlika lärresultat i svenska och litteratur?
- Hur ser kunskandet ut inom de fyra innehållsområdena i lärokursen: att tolka texter, att producera texter och att förstå språk, litteratur och kultur (och området att kommunicera ifall det är möjligt att utvärdera) i slutet av år 9?
- Hur väl kan eleverna utvärdera sina egna skriftligheter och vad har de för uppfattningar av sig själva som skribenter i slutet av år 9?
- Finns det samband mellan lärresultaten och olika bakgrundsfaktorer som t.ex. region, kön, språkbakgrund och intresse för studierna?
- Hur förhåller sig elevernas vitsord till resultatet i utvärderingen och behandlas eleverna likvärdigt i elevbedömningen?
- Hur har elevernas kunskande och deras läs- och medievanor utvecklats under 2000-talet?

1.2 Bakgrund

Under den tidsperiod på ungefär 20 år som nationella utvärderingar av lärresultat genomförts har tre olika läroplansgrunder varit i bruk: 1994, 2004 och den senaste och nuvarande – LP 2014. Från och med 2014 heter läroämnet modersmål och litteratur, och lärokursen svenska och litteratur. Tidigare talade man bara om modersmål och litteratur. Namnet på läroämnet är ett slags paraplybenämning för sammanlagt tolv olika lärokurser som bygger på en liknande syn på lärande, och på liknande principer och målsättningar för undervisningen. Det är bland annat lärokurserna svenska och litteratur, finska och litteratur (*suomen kieli ja kirjallisuus*) och svenska och finska som andraspråk. I denna rapport talas det om modersmål och litteratur och svenska och litteratur utan att göra någon nämnvärd skillnad dem emellan. Det beror på att utvärderingen 2019 tidsmässigt inföll i ett brytningsskede mellan läroplansgrunderna från år 2004 och de nya läroplansgrunderna från år 2014.

LP 2014 togs gradvis i bruk i den grundläggande utbildningen från och med hösten 2016. Våren 2019 var de niondeklassare som deltog i utvärderingen den enda årskursen i hela den grundläggande utbildningen som inte officiellt följde de nya läroplansgrunderna. Trots detta konstruerades utvärderingen utifrån målen och innehållen i LP 2014. Det var fullt möjligt för att de centrala kunskaper och färdigheter som står i fokus i utvärderingen inte är direkt beroende av en specifik läroplan, utan är anknutna till centrala färdigheter i läroämnet och till samtidigt, till texter och kompetenser som behövs i dagens värld.

Jämsides med matematiken som också utvärderats regelbundet har modersmålsämnet en central status i den grundläggande utbildningen. Det märks inte minst i timfördelningen för den grundläggande utbildningen där det reserverats mest timmar för modersmål och litteratur och matematik. Enligt timfördelningen för den grundläggande utbildningen är minimiantalet årsveckotimmar detsamma (42 timmar) för alla lärokurser inom läroämnet modersmål och

litteratur. En årsveckotimme motsvarar 38 lektioner. Timantalet är 14 för årskurserna 1–2, 18 för årskurserna 3–6 och 10 för årskurserna 7–9 (Statsrådets förordning 793/2018).¹ Inom ramarna för timfördelningen kan de enskilda utbildningsanordnarna välja att lägga tyngdpunkterna på vissa årskurser eller till exempel höja årsveckotimmarna över minimiantalet om det finns behov.

Den aktuella utvärderingen är den sjunde nationella utvärderingen i modersmål och litteratur som genomförts i slutskedet av den grundläggande utbildningen sedan det nationella utvärderingssystemet skapades år 1998. De föregående utvärderingarna i slutet av årskurs 9 har genomförts åren 1999, 2001, 2003, 2005, 2010 och 2014. Eftersom modersmål och litteratur är ett omfattande och mångfasetterat läroämne, har utvärderingarna oftast varit fokuserade på vissa delområden.

1999: Läsförståelse, språkkännedom, muntlig kommunikation, skrivande

2001: Läsning och litteratur, skrivande, språkkännedom

2003: Kunskap om språk, texter och kommunikation, skrivande

2005: Läsning, litteratur och textkännedom, skrivande, språkkännedom

2010: Läsning, litteratur, textkännedom, skrivande, språkkännedom

2014: Språkkännedom, skrivande

2019: Att tolka texter (läsförståelse), att producera texter (skrivande), språkkännedom

Utöver dessa utvärderingar i årskurs 9 har det också genomförts nationella utvärderingar i modersmål och litteratur i årskurs 3 år 2003 och 2005 och i årskurs 7 år 2002 och 2007. För närvarande pågår en longitudinell utvärdering som följer upp hur läroresultaten utvecklas för samma elever från årskurs 1 hösten 2019 hela vägen till årskurs 9 och möjligtvis även vidare till andra stadiet. Alla resultatrapporter från de tidigare utvärderingarna i modersmål och litteratur finns på NCU:s webbplats.

1.3 Genomförande

Utvärderingen planerades som en gemensam helhet tillsammans med en parallell utvärdering av läroresultat i lärokurserna finska och litteratur (*suomen kieli ja kirjallisuus*) i de finskspråkiga skolorna i Finland. Båda utvärderingarna genomfördes i skolorna vid samma tidpunkter våren 2019. För den svenskspråkiga utvärderingen ansvarade FD, utvärderingsexpert Jan Hellgren och för den finskspråkiga utvärderingen ansvarade docent, projektchef Merja Kauppinen vid NCU.

En tvåspråkig sakkunniggrupp med lärare och ämnesexperter konstruerade uppgifter för utvärderingen. De svenskspråkiga lärarna och ämnesexperterna i gruppen var: FM, lektor Lotta Dammert (Sarlinska skolan i Pargas), FM, lektor Kenneth Gustafsson (Tammerfors svenska samskola) och FM, lektor Camilla Wiik (Korsholms högskola). De finskspråkiga ämnesexperterna var FM, lektor Ilkka Ahola-Luttilla (Helsingin normaalilyseo), FD, universitetslärare Kaisa Ahvenjärvi (Jyväskylän universitet), FD, specialistsakkunnig Riitta Korhonen (Institutet för de inhemska språken), FM, lektor Reetta Nyman (Tiirismaan peruskoulu) och FM, lektor Jaakko Sarmola (Napapiirin yläaste).

¹ Statsrådets förordning om ändring av 6 § i statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen (793/2018)

För den digitala utvärderingsplattformen ansvarade projektledare Heli Koskeniemi och utvärderingsplanerare Laura Pihala. Laura Lepola fungerade som utvärderingsplanerare för projektet. Högskolepraktikanterna Pontus Edvinsson, Mikko Yrjölä och Topi Nummi var engagerade i projektet våren och sommaren 2019. Som censorer för de svenskspråkiga skrivuppgifterna och öppna svaren fungerade FD Beatrice Silén och studerandena Pontus Edvinsson och Ove Brunström. Elevernas texter analyserades separat av Kenneth Gustafsson och Beatrice Silén för artikelsamlingen *Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik*.

Uppgifterna för utvärderingen konstruerades under våren och hösten 2018 i samarbete mellan de svensk- och finskspråkiga medlemmarna i sakkunniggruppen. Den digitala plattformen med de svenskspråkiga uppgifterna och anvisningarna för arrangemang och bedömning utprovades hösten 2018 av niondeklassare och lärare i tre skolor. Efter utprovningen justerades en del uppgifter och anvisningar och en del uppgifter gallrades helt bort. I den slutliga utvärderingen togs också ett antal uppgifter med för att kunna följa upp resultat från tidigare utvärderingar. Uppgifterna ingick i delområdena att tolka texter (läskompetens) och språkkännedom. Uppgifterna hade använts i utvärderingar i slutet av årskurs 9 åren 2005, 2010 och 2014.

Utvärderingen genomfördes i sin helhet på dator med hjälp av NCU:s digitala plattform för utvärdering av läroresultat. Plattformen fungerar via en webbläsare och användes både av eleverna som gjorde uppgifterna och lärarna som bedömde de öppna svaren. För enkäterna till modersmålslärarna och rektorerna användes en separat digital enkättjänst. Före de egentliga provtillfällena registrerades eleverna på plattformen med sitt namn och sitt studerandennummer, det så kallade OID-numret. Informationen om elevernas modermålsvitsord erhöles från det nationella KOSKI-registret.



BILD 1. Utvärderingen genomfördes på NCU:s digitala plattform. Bilden visar plattformens startsida under den andra utvärderingsdagen 2.4.2019.

Utvärderingen genomfördes i två delar under våren 2019. Tidpunkten för den första delen fick skolorna själva bestämma inom en tidsram på tre veckor i månadsskiftet februari-mars 2019. Den andra delen genomfördes 2.4.2019. Några enstaka skolor genomförde den andra delen senare under samma vecka. Det första utvärderingstillfället fungerade också som en testning av utrustningen (nätanslutning, hörlurar osv.).

Den första delen fokuserade på de två skrivuppgifterna (att producera texter) och innehöll också en enkät till eleverna. Frågorna i enkäten handlade bland annat om elevens språkvanor, studieplaner, föräldrarnas utbildningsnivå och elevens inställning till modersmålsundervisningen och till skrivande.

Efter utvärderingstillfällena poängsatte modersmålslärarna de öppna svaren med hjälp av bedömningsanvisningar. För skrivuppgifterna fanns också några förbedömda exempelsvar. Alla öppna svar bedömdes anonymt så att lärarna inte visste namnet på elevernas svar. Alla flervalsuppgifter bedömdes automatiskt.

Efter att alla elevers svar bedömts fick skolorna i maj 2019 sina elevers poängresultat där namnen på eleverna framgick. Hösten 2019 fick skolorna och utbildningsanordnarna en utförligare resultatrapport med 23 figurer där man kunde se hur skolans resultat förhöll sig till det preliminära nationella resultatet. Resultaten presenterades på ett aningen annorlunda sätt än i denna rapport. Efter att skolorna fått sina resultatrapporter kontrollbedömdes de öppna svaren vilket ledde till att några resultat justerades en aning och uppgifter kasserades för att uppnå bättre tillförlitlighet i beskrivningen av resultaten.

1.4 Samplet: regioner, kommuner och skolor

De svenska skolorna med undervisning i årskurserna 7–9 finns i fyra regioner: Södra Finland, Sydvästra Finland, Västra och Inre Finland samt Norra Finland. Alla österbottniska skolor och några skolor inne i landet ingår i Västra och Inre Finland. Skolorna i Åboland och Satakunda ingår i Sydvästra Finland. Resten av skolorna ingår i Södra Finland. I de 47 svenskspråkiga skolorna med undervisning i årskurserna 7–9 fanns år 2018 sammanlagt 3 266 elever i årskurs 9. Detta utgör populationen av vilken urvalet av elever för utvärderingen togs ut. **I samplet för utvärderingen deltog sammanlagt 927 elever från 15 skolor. Det representerar 32 % av skolorna och 28 % av eleverna i hela populationen.** Skolorna på Åland deltog inte i utvärderingen eftersom Åland följer en annan läroplan än skolorna på fastlandet.

Då skolorna valdes för utvärderingen 2019 var ett viktigt kriterium att samplet i sin helhet skulle omfatta ett representativt urval av olika regioner och kommuner och skolor av olika storlek. Eftersom ett av de centrala syftena med NCU:s utvärderingar är att ge information om hur jämlik utbildningen i Finland är, relateras resultaten i förhållande till olika variabler som möjliggör jämförelser mellan olika elevgrupper i Svenskfinland. De två mest centrala jämlikhetsvariablerna i utvärderingen är **kön**² (pojkar och flickor) och **regioner** (i denna utvärdering RFV-områdena Södra Finland, Sydvästra Finland och Västra och Inre Finland). Utöver dessa variabler analyseras resultaten också i förhållande till bland annat elevernas språkbakgrund, vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund och elevernas fortsatta studieplaner.

De 15 skolorna som deltog i utvärderingen är belägna i olika regioner i Svenskfinland. Skolorna finns i städer, tätorter och på landsbygden och de representerar olika slags språkmiljöer. Skolornas storlek spelar också en roll i urvalet: i samplet ingår både större och mindre skolor. Utbildningsanordnare och skolor som inte ingick i samplet hade möjlighet att köpa den som en avgiftsbelagd tjänst via NCU. Deras resultat ingår inte i resultaten i denna rapport.

I tidigare utvärderingar i modersmål och litteratur har resultaten granskats i förhållande till de tre olika kommuntyperna urbana kommuner (stad), tätortskommuner (tätort) och landsbygdskommuner (landsbygd) i enlighet med Statistikcentralens kommungruppering. Som tätortskommuner klassificeras kommuner där 60–89 % av befolkningen bor i någon tätort i kommunen eller där minst 4 000 men färre än 15 000 invånare bor i den största tätorten i kommunen. Exempel på

² I enkäterna fanns fyra svarsalternativ: flicka, pojke, annat, vill inte definiera. Av eleverna svarade 98 % flicka eller pojke. Andelen övriga svar var så liten att den inte rapporteras.

kommuner i Svenskfinland som hör till den här kategorin är Korsholm, Närpes, Raseborg, Pargas och Sibbo. I de urbana kommunerna överskrider befolkningsandelen eller -mängden de gränser som satts för tätortskommuner. Till landsbygdskommunerna hör olika mindre kommuner där till exempel färre än 60 % bor i någon tätort i kommunen, eller där en stor andel av kommunens befolkning visserligen bor i någon tätort, men den största tätorten i kommunen omfattar färre än 4 000 invånare. Till den här gruppen hör till exempel Nykarleby, Kimitoön och Ingå i Svenskfinland.

I denna utvärdering granskas resultatet också i förhållande till kommunernas språkförhållanden genom att ta hänsyn till andelen svenskspråkiga i de kommuner där skolorna i samplet är belägna. För graden av svenskspråkiga i kommunen används i rapporten benämningen svenskhetsgrad. Eftersom eleverna i Svenskfinland lever i så olika språkmiljöer och har så varierande möjligheter att använda svenskan i sin vardag, behövs det information om eventuella samband mellan språkbakgrunden och lärresultaten i skolan. Grupperingen av kommunerna är inte heltäckande eftersom skolorna i samplet endast är 15 till antalet av alla 47 med undervisning i årskurs 7–9 i hela Svenskfinland. De 15 skolorna har i denna rapport delats in i tre grupper utifrån kommunernas svenskhetsgrad: under 33 %, mellan 33 % och 66 % och över 66 %. Antalet elever är följande i de olika elevgrupperna som lyfts fram i rapporten:

TABELL 1. Antalet elever som ingår i de olika elevgrupperna i utvärderingen.

Region och svenskhetsgrad	Flickor	Pojkar	Sammanlagt
Södra Finland, under 33 %	139	118	279
Södra Finland, 33–66 %	106	109	232
Sydvästra Finland	17	28	48
Västra och Inre Finland, under 66 %	89	75	179
Västra och Inre Finland, över 66 %	93	80	189
Sammanlagt	444	410	927

Indelningen i kommuner enligt andelen svenskspråkiga invånare motsvarar i stor utsträckning kommunindelningen stad, tätort, landsbygd eftersom städerna i regel har en lägre svenskhetsgrad än mer landsbygdsartade kommuner. I gruppen under 33 % ingår fem skolor, i gruppen 33–66 % sex skolor och i gruppen över 66 % fyra skolor. **Alla kommuner med en svenskhetsgrad under 33 % är städer, hälften av kommunerna i gruppen 33–66 % är städer och hälften tätorter, och i gruppen över 66 % är alla kommuner landsbygdskommuner.**

När det gäller de tre regionerna Södra Finland, Sydvästra Finland och Västra och Inre Finland fördelar sig de femton skolorna i samplet enligt följande: I gruppen Södra Finland under 33 % ingår tre stadsskolor, i gruppen Södra Finland 33–66 % ingår två stadsskolor och två tätortsskolor. I gruppen sydvästra Finland ingår en stadsskola, en tätortsskola och en landsbygdsskola. I gruppen Västra Finland under 66 % ingår två stadsskolor och i gruppen Västra och Inre Finland över 66 % ingår tre landsbygdsskolor. Anledningen till att de regionala grupperna har aningen olika sammansättning beror på att antalet skolor varierar i regionerna och att samplet med 15 skolor är så litet att det inte går att skapa riktigt jämbördiga grupper inom regionerna.

På grund av att alla 927 elever inte besvarade alla uppgifter i utvärderingen eller svarade på alla enkätfrågor varierar antalet respondenter en aning mellan olika delar som beskrivs i denna rapport. I enkäterna som beskrivs är elevantalet lägre, det varierar mellan 830–860. I samplet ingick inte elever som följde modersmålslärokursen svenska som andraspråk och litteratur. Elever som ingick i specialundervisningen var med i samplet, men skolorna hade möjlighet att själva avgöra om eleverna i specialundervisningen hade förutsättningar att delta i utvärderingen.

Indelningen av kommunerna enligt språkförhållandena i kommunerna har inte tillämpats i utvärderingar i de finskspråkiga skolorna, men i två av NCU:s tidigare svenskspråkiga utvärderingar: i utvärderingen av lärresultaten i det andra inhemska språket finska i årskurs 6 (Åkerlund et al. 2019), där det särskilt i A-finska fanns ett tydligt samband mellan elevernas finskakunskaper och kommunens svenskhetsgrad, och i utvärderingen av hanteringen av två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna i årskurs 1–6 (Hellgren et al. 2019), där det fanns samband mellan satsningarna på årsveckotimmar för undervisningen i både finska och svenska (och litteratur) och kommunens svenskhetsgrad.

Det som är viktigt att tänka på i rapporteringen av resultaten enligt kommunens svenskhetsgrad är det faktum att frågan om elevernas språkliga och kulturella miljöer är mycket komplex och även avspeglar en mängd olika skillnader mellan urbana miljöer och landsbygdsliknade miljöer. Om inte komplexiteten beaktas, finns en risk för förenklade slutsatser om vad resultaten beror på. Då resultatet ställvis i denna rapport beskrivs i förhållande till svenskhetsgraden är det viktigt att tänka på att grupperingen omfattar olika sorters kommuner och det faktum att det bara finns en språkskola i gruppen som har en svenskhetsgrad på under 33 %.



Alla kommuner med en svenskhetsgrad under 33 % är städer, hälften av kommunerna i gruppen 33–66 % är städer och hälften tätorter, och i gruppen över 66 % är alla kommuner landsbygdskommuner.

Referensramen:
läroplanen,
uppgifterna,
resultatet

2

I detta kapitel beskrivs den referensram som hela utvärderingen, inklusive framför allt delområdena, uppgifterna och presentationen av resultatet är uppbyggda kring. Referensramen omfattar de centrala principer som utvärderingen bygger på, och den ger också förklaringar till tyngdpunkterna i utvärderingen och till varför resultaten presenteras på ett särskilt sätt i rapporten. Det som tas upp i kapitlet är följande: 1) förankringen i läroplansgrunderna i svenska och litteratur och vissa tyngdpunkter i läroplansgrunderna, 2) vissa principer och begränsningar för utvärderingen, och 3) stöd för tolkningen av resultaten i rapporten. Utvärderingens metodologiska bakgrund och lösningar beskrivs av metodexpert Jukka Marjanen i en separat finskspråkig artikel på NCU:s webbplats.

2.1 LP 2014: urval och avgränsningar

Själva utvärderingssituationen då eleverna sitter för sig själva och utför uppgifterna på dator präglas av såväl möjligheter som begränsningar. Ramarna för mätningen i denna utvärdering präglades i hög grad av fyra ramfaktorer: 1) urvalet ur läroplansgrunderna, 2) den digitala plattformens möjligheter och begränsningar, 3) uppgifternas förmåga att fånga upp elevernas kunskande, och 4) den begränsade tiden som eleverna hade till sitt förfogande. Utöver dessa faktorer finns det också många andra faktorer som spelar in i hur väl utvärderingen utfaller och lyckas mäta det som eftersträvas. Faktorer som enbart går att kontrollera till en viss grad är till exempel det som sker i skolan då mätningen äger rum: Hur motiverade är eleverna? Hur presenterar läraren utvärderingen? Hurdana är de allmänna förhållandena i skolan då utvärderingen äger rum? Sådana faktorer försöker man kontrollera genom enhetliga anvisningar till alla skolor.

Alla uppgifterna i utvärderingen konstruerades utifrån grunderna för lärokursen svenska och litteratur i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (LP 2014). Lärokursen svenska och litteratur utgör tillsammans med lärokursen finska och litteratur (*suomen kieli ja kirjallisuus*) två av de tolv lärokurserna inom ämnet modersmål och litteratur. Alla lärokurser utgår från en liknande syn på bland annat språkutvecklingen, begrepp som kommunikation och text, och språkets, litteraturens och kulturens roll i individens liv och i samhället.

Innehållsområdena i läroplansgrunderna för svenska och litteratur är fyra. Dessa omfattar sammanlagt 17 mål för undervisningen: **Att kommunicera** (4 mål), **Att tolka texter** (5 mål), **Att producera texter** (5 mål) och **Att förstå språk, litteratur och kultur** (3 mål). Då uppgifterna för utvärderingen konstruerades och helheten planerades var det viktigt att uppgifterna så väl som möjligt skulle vara kopplade till de enskilda målen och innehållsområdena i läroplansgrunderna.

De mål som uppgifterna i utvärderingen var förankrade i, beskrivs i början av de enskilda kapitlen där resultatet för de olika delområdena presenteras. Utvärderingen försökte bland annat ta fasta på elevens egen aktivitet, på autenticitet i valet av materialet och uppgifter, på tanken om språk och texter i kommunikationssituationer, och på tanken om multilitteracitet och den vidgade synen på texter. Texter är inte enbart skrivna texter utan kan också omfatta bilder, ljud och andra modaliteter och medel.

Redan de föregående läroplansgrunderna från år 2004 förde fram en stark betoning på att språk och texter inte ska behandlas lösryckta utan förankrade i olika kommunikationssituationer och kontexter. Denna syn på språk och texter ligger i linje med centrala tankar i funktionell språkteori och genrep pedagogik (se t.ex. Halliday & Matthiessen 2004 eller Holmberg & Karlsson 2006). Tyngdpunkten ligger på språk i bruk och användningen av olika medel i specifika texter och sammanhang. Denna språksyn framträder när man studerar läroplansgrunderna för svenska och litteratur i den grundläggande utbildningen som helhet, och i de fyra innehållsområdena att kommunicera, att tolka texter, att producera texter och att förstå, språk, litteratur och kultur.

I LP 2014 är målen för varje läroämne och lärokurs anknutna till sju olika kompetensområden och lärandemålet mångsidig kompetens. Betoningen på kompetenser bottnar i de teoretiska referensramarna kring bland annat *20th Century Skills* och andra liknande kompetensindelningar som förekommer i många nationella och internationella referensramar och läroplaner i världen. De sju kompetensområdena i LP 2014 är: Förmåga att tänka och lära sig (K1), Kulturell och kommunikativ kompetens (K2), Vardagskompetens (K3), Multilitteracitet (K4), Digital kompetens (K5), Arbetslivskompetens och entreprenörskap (K6), Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid (K7). Av dessa sju kompetensområden berör uppgifterna i utvärderingen framför allt kulturell och kommunikativ kompetens och multilitteracitet.

Även om syftet med utvärderingen är att ge en bild av elevernas kunskande i svenska och litteratur i slutskedet av den grundläggande utbildningen kan en enskild utvärdering omöjligt mäta allt som ingår i läroplansgrunderna. För denna utvärdering i svenska och litteratur konstruerades uppgifter som låter sig grupperas i följande delområden:

- **Att tolka texter (läskompetens):** analys, tolkning och begreppskunskap med fokus på medie- och multimodala texter och skönlitteratur
- **Att producera texter (skrivkompetens):** produktion av en argumenterande text och en förklarande text, och förmåga att reflektera över skrivandet³
- **Språkkännedom:** språklig medvetenhet, språkkunskap och språkriktighet.

3 I LP 2014 används benämningen förklarande text. För samma textgenre används i andra sammanhang också benämningar som reflekterande eller diskuterande text.

När det gäller det totala resultatet i utvärderingen har delområdena viktats jämnt enligt fyra delområden: analys och tolkning av multimodala texter (25 %), analys och tolkning av skönlitterära texter (25 %), att producera texter (25 %) och språkkännedom (25 %).

Utöver dessa centrala delområden finns det som en bilaga i denna rapport också resultat som tangerar delområdet att kommunicera i LP 2014. Kommunikationsfärdigheterna har en central roll i läroplansgrunderna och genomsyrar både delområdet att tolka texter och delområdet att producera texter. Bilagan som finns i slutet av rapporten presenterar resultatet för det separata delområdet **kommunikativa texter**, som bygger på ett urval sådana uppgifter i utvärderingen som på ett eller annat sätt tangerade kommunikation. Resultatet gör inte anspråk på att vara heltäckande när det gäller elevernas kommunikationsfärdigheter, det är snarare ett försök att säga något om kommunikationsfärdigheterna i slutskedet av årskurs 9 i ljuset av denna utvärdering.

Alla delområden och hur de anknyter till LP 2014 beskrivs utförligare i början av de kapitel där resultaten presenteras. Elevernas texter i skrivuppgifterna analyseras noggrannare i artiklarna i den separata tvåspråkiga publikationen *Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik* (2020) som finns på NCU:s webbplats.

En del av de nödvändiga avgränsningarna i förhållande till läroplansgrunderna berodde på den digitala plattformens möjligheter och begränsningar. NCU:s plattform hade också använts i andra nationella utvärderingar från och med år 2018, och anpassades för utvärderingen i svenska och litteratur. Såsom plattformen var utformad våren 2019 gjorde den det möjligt att relativt väl ta fasta på multilitteracitet och utnyttja skriven text, autentiskt material, bilder och ljud i de materialbaserade uppgifterna. Uppgiftstyperna var flervalsuppgifter med olika svarsalternativ och öppna uppgifter där eleverna skulle skriva ett svar. Plattformen fungerade via nätanslutning. Rörliga bilder, filmklipp eller liknande material kunde inte användas i utvärderingen.

Utvärderingen begränsades till två tillfällen. Under det första tillfället gjorde eleverna de två skrivuppgifterna och besvarade en enkät med bakgrundsfrågor. Eleverna hade 90 minuter på sig att svara på uppgifterna. Under det andra tillfället på 90 minuter i början av april gjorde eleverna de övriga uppgifterna. Även om provsituationen är en ovanlig och konstgjord situation för eleverna och det kan tänkas påverka resultatet, visar jämförelsen mellan elevernas modersmålsvitsord och deras resultat i utvärderingen att utvärderingen ger en mycket liknande bild av elevernas kunnande som deras vitsord. Provsituationen verkar alltså allmänt taget motsvara den allmänna bilden av niondeklassarnas kunnande som lärarnas bedömning ger vid handen.

Kopplingen mellan läroplansgrunderna för svenska och litteratur och de enskilda uppgifterna i utvärderingen kan bäst karaktäriseras som ett försök att fånga upp så väl som möjligt om eleverna uppnår de centrala målen och innehållen i lärokursen. Utöver att uppgifterna ska vara förankrade i läroplansgrunderna ska de också representera olika arter av kunnande och olika svårighetsgrader så att utvärderingen lyckas visa på ett brett spektrum av kunnande.

En av de teoretiska referensramarna som finns i bakgrunden för konstruktionen av uppgifterna i denna utvärdering är David Kratwohl (2002) taxonomi av kunskap och kognitiva processer. Taxonomin utvecklades ursprungligen av Benjamin Bloom och har tillämpats i en del av tidigare

utvärderingar av lärresultat i bland annat naturvetenskapliga ämnen och också i den föregående utvärderingen i modersmål och litteratur i årskurs 9 år 2014. Tänkandet kring taxonomin fanns också med då LP 2014 utarbetades.

Då uppgifterna konstruerades tog man fasta en del av de sex kognitiva processer och tankenivåer som taxonomin för fram: *att minnas, förstå, tillämpa, analysera, värdera och skapa*. En mer krävande kognitiv process omfattar enligt schemat de mindre krävande processerna, till exempel förutsätter förståelse att man minns något. I den här utvärderingen tillämpades taxonomin framför allt i samband med konstruktionen av uppgifterna så att de skulle bli mångsidiga och fånga upp olika slags aktiviteter och kognitiva processer.

Generellt kan man säga att uppgifterna huvudsakligen fångade upp processer som har att göra med att minnas, att förstå, att analysera, värdera och skapa. Den kognitiva process som berördes minst är att tillämpa. De mer komplexa processerna som värdera och skapa kommer i denna utvärdering bättre fram i öppna svar där eleverna själva formulerar sina tankar och iakttagelser, än i flervalsuppgifter som tydligare fångar upp kunskap kring fakta och begrepp.

Även om taxonomin ger vissa riktningar för att fånga upp olika sorters kognitiva processer är det viktigt att påpeka att den trots allt är begränsad i förhållande till den mångfald av mål, innehåller och processer som är verksamma i olika läs- och skrivpraktiker. Uppgifterna i utvärderingen fångar upp betydligt fler aktiviteter än vad taxonomin ger vid handen. De handlar bland annat om att identifiera, jämföra, analysera, tolka, sammanfatta, skriva, strukturera och så vidare. En sammanfattning av de centrala aktiviteterna och processerna ingår i början av varje kapitel i rapporten där resultaten för de olika delområdena presenteras. Samtidigt är det skäl att också konstatera att en utvärdering alltid är begränsad: det finns saker uppgifterna kan mäta, och det finns saker de inte kan mäta.

2.2 Tolkningen av resultaten

Resultaten i rapporten beskrivs huvudsakligen på den betygsskala som sträcker sig från 4 till 10 som används i den grundläggande utbildningen i Finland. För betyg används i Finland termen vitsord. På vitsordsskalan 4–10 är genomsnittet i hela utvärderingen och i alla delområden fastslaget till 7,9, som motsvarar genomsnittet i hela utvärderingen. Samma genomsnitt används också i de olika delområdena för att relatera resultaten till en viss förankringspunkt.

De olika resultatnivåerna på vitsordsskalan brukar beskrivas med benämningarna underkänd (4), hjälplig (5), försvarlig (6), nöjaktig (7), god (8), berömlig (9) och utmärkt (10). Benämningarna används inte i rapporten eftersom vitsordsnivåerna som presenteras inte baserar sig på några kriterier eller kunskapskrav utan är beräknade rent matematiskt. Det betyder också att genomsnittet för de olika delområdena inte är direkt jämförbara: 8,6 i ett delområde innebär inte mer kunnande än 8,1 i ett annat delområde. Sådana jämförelser skulle förutsätta exakta kriterier för de olika vitsordsnivåerna.

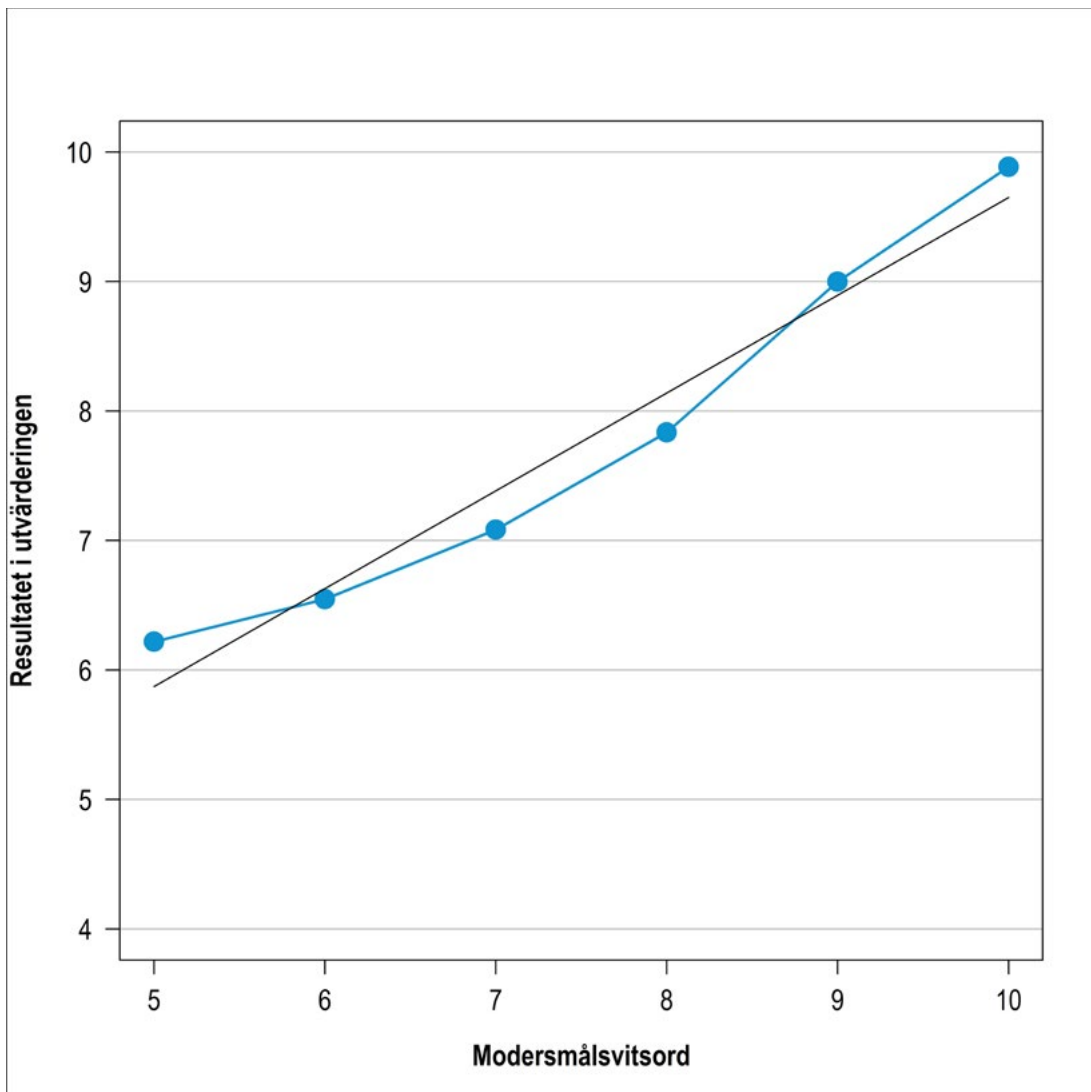
Utöver den primära vitsordsskalan 4–10, vars lägsta kategori är under 5– i den här rapporten, förekommer i tabellerna också en annan, PISA-liknande poängskala. På den skalan motsvarar vitsordsgenomsnittet 7,9 av 500 poäng. Den 500-gradiga skalan lyfts inte explicit fram i presentationen av resultaten, men finns med av två anledningar: dels för att möjliggöra jämförelser med NCU:s övriga utvärderingar av lärresultat där samma skala används, och dels för att möjliggöra en viss jämförelse med PISA-resultaten som anges på en liknande skala. På poängskalan är standardavvikelsen 100 poäng, vilket motsvarar den finländska standardavvikelsen i de senaste PISA-undersökningarna. Det möjliggör eventuella jämförelser. På vitsordsskalan är standardavvikelsen 1,2 vitsordsenheter. Det att skalorna är fastslagna gör det möjligt att göra vissa jämförelser.

Anledningen till användningen av 500-skalan är inte att försöka skapa en nationell version av PISA-undersökningarna utan att möjliggöra en jämförelse. De nationella utvärderingarna har andra syften än PISA-undersökningen, och bruket av en liknande skala handlar framför allt om att kunna presentera resultatet i ett läsarvänligt och för en del läsare bekant format. Bruket av PISA-skalan betyder inte att de färdigheter som mäts i PISA-undersökningarna och de nationella utvärderingarna är direkt jämförbara.

När det gäller resultaten i enskilda uppgifter anges resultatet procentuellt enligt så kallade lösningsandelar, det vill säga i procentuella andelar av det maximala poängtalet. Om resultatet är 48 % betyder att eleverna i genomsnitt fått 48 % av de poäng som var möjliga att nå i uppgiften, alltså maximipoängtalet.

Resultatnivåerna 4–10 har räknats ut utifrån elevernas faktiska vitsord i lärokursen svenska och litteratur som de fick i slutet av årskurs 9 vårterminen 2019. Vitsorden härstammar från det nationella KOSKI-registret. Några exempel: Resultatnivån 7 har räknats ut som ett medelvärde av alla de elevers vitsord som har vitsordet 7 på sitt slutbetyg i årskurs 9. Resultatnivån för vitsordet 9 motsvarar på samma sätt medelvärdet av de elevernas vitsord som har vitsordet 9 i sitt slutbetyg.

Som följande figur visar finns det ett klart samband mellan elevernas vitsord och hur väl de presterat i utvärderingen. Det talar också för att resultatet i utvärderingen är rätt tillförlitligt.



FIGUR 1. Förhållandet mellan elevernas modersmålsvitsord och resultatet i utvärderingen. Linjen med de blåa prickarna anger resultatet för elever med ett visst vitsord. Den mörkare linjen anger att förhållandet mellan resultat och vitsord genomgående är lineärt.

Ju svagare resultat i utvärderingen, desto lägre modersmålsvitsord, och ju starkare resultat i utvärderingen, desto högre modersmålsvitsord. Korrelationen mellan elevernas vitsord och resultatet i utvärderingen var 0,85, vilket är ett mycket starkt samband. Elevernas vitsord förklarar 73 % av skillnaderna i resultatet i utvärderingen. Utvärderingsresultatens tillförlitlighet behandlas utförligt i kapitel tolv.

Vitsordsskalan 4–10 gör det möjligt att göra jämförelser med elevernas faktiska vitsord och uppskatta hur stora andelar av eleverna som uppnår olika resultatnivåer i utvärderingen och i dess olika delområden. Andelarna presenteras i rapporten i figurer som sträcker sig från under 5– till 10. Vitsordsnivåerna bygger alltså inte på kriterier utan är uträknade matematiskt.

I LP 2014 anges i skrivande stund (hösten 2020) endast kunskapskrav för vitsordet åtta som motsvarar goda kunskaper. För närvarande pågår vid Utbildningsstyrelsen arbetet med att också utveckla kunskapskrav för vitsorden fem, sju och nio. De nya kriterierna kommer att tillämpas första gången i slutbedömningen i årskurs 9 våren 2022. I samband med att de nya kriterierna för slutbedömningen fastställs, är det också tänkt att NCU:s utvärderingar ska knytas an till dem i en utförligare referensram för utvärderingar av lärresultat i svenska och litteratur.

Till saken hör att NCU i flera utvärderingar lyft fram problem med likvärdigheten i bedömningen i olika läroämnen. Till exempel i utvärderingarna i modersmål och litteratur, det andra inhemska språket finska och matematik har det visat sig att grunderna för elevernas vitsord varierar en hel del mellan olika skolor (Se t.ex. Silverström & Rautopuro 2015, Metsämuuronen 2017 och Julin & Rautopuro 2016). Vitsorden varierar både så att bedömningen är mer krävande än genomsnittet i en del skolor och mildare än genomsnittet i andra skolor. De enskilda skolornas vitsord är alltså inte riktigt pålitliga, men genomsnittet som används i denna rapport bygger på så många vitsord att det jämnar ut en del av skillnaderna, och används dels också för att förankra resultatet i en skala som är bekant i de finländska skolorna.

Tolkningen av värdena i rapporten

Enskilda resultatskillnader som kan vara anmärkningsvärda anges i rapporten rent statistiskt i tabellerna och ställvis i texten med tre koefficienter: effektstorlek, signifikans (p-värde) och förklaringsgrad. Dessa värden visar hur stora skillnaderna egentligen är, hur betydande de är och om det finns samband mellan resultatet och olika bakgrundsvariabler. Siffrorna ska inte tolkas alltför kategoriskt, men de bär på information som hjälper i tolkningen av resultaten. Ibland kan en resultatskillnad som ser ut att vara tydlig i en tabell eller figur, ändå genom den statistiska analysen visa sig vara obefintlig.

Effektstorleken anges i tabellerna som ett decimaltal, som anger hur mycket ett resultat avviker från det nationella genomsnittet. Är effektstorleken till exempel $-0,58$ innebär det att resultatet är så mycket svagare än genomsnittet. Gränsvärdet $0,50$ kan ses som en mellanstor skillnad. Effektstorlekarna gör det också möjligt att jämföra hur stor skillnaden är mellan olika elevgrupper. Om till exempel pojkarna i Södra Finlands kommuner med en svenskhetsgrad på under 33 % har en effektstorlek på $0,29$ och pojkarna i kommunerna med en svenskhetsgrad mellan 33 % och 66 % har en effektstorlek på $-0,38$, är skillnaden mellan elevgruppernas resultat $0,57$. För tolkningen av siffran kan man använda följande tolkningsnyckel:

Effektstorlek:

0,20 eller lägre	liten skillnad
0,50	mellanstor skillnad
0,80 eller högre	stor skillnad

Gränserna mellan värdena ska inte tolkas som definitiva, också för övrigt är det viktigt att se varje resultat och siffra i rapporten i ett större sammanhang. I tabellerna ingår också en kolumn med signifikansvärdet (p-värde) för de olika elevgruppernas resultat. Värdet berättar inte hur betydelsefullt ett resultat är, utan att det finns en tillförlitlig grund för resultatet som inte bara beror på slumpen. Signifikansvärdena kan tolkas enligt följande nyckel:

Signifikans (p-värde):

Under 0,05	statistiskt nästan signifikant
Under 0,01	statistiskt signifikant
Under $<0,01^4$	statistiskt mycket signifikant

I samband med beskrivningen av resultaten i utvärderingen nämns signifikansen ställvis. För övrigt gör tabellerna i rapporten det möjligt för läsaren att också själv studera och jämföra resultaten mellan de olika elevgrupperna, regionerna och kommungrupperna.

I de kapitel som handlar om sambanden mellan resultatet och olika bakgrundsvariabler används termen **förklaringsgrad**. Termen förklaras närmare i början av kapitel 10.

⁴ Egentligen $<0,001$: De värden som anges med $<0,01$ i tabellerna ligger under 0,001.

Resultatet i hela
utvärderingen

3

Genomgången av de centrala resultaten i detta kapitel inleds med en sammanfattning. Därefter följer en presentation av flickornas och pojkarnas resultat, och resultatet för de tre regionerna och kommunerna med olika svenskhetsgrad inom det svenskspråkiga skolnätet i Finland. Efter presentationen av resultaten följer avsnitt om de enskilda skolornas resultat och samband mellan resultatet och några centrala bakgrundsvariabler. Rent allmänt kan bland annat följande sägas om det totala resultatet i utvärderingen:

- Flickornas resultat var märkbart starkare än pojkarnas resultat.
- I kommuner med lägre svenskhetsgrad (urbana kommuner) var resultatet starkare än i kommuner med högre svenskhetsgrad (landsbygdskommuner).
- Ytterligheterna fanns mellan flickorna i kommuner med lägre svenskhetsgrad (städer) och pojkarna i kommuner med högre svenskhetsgrad (landsbygd).
- Skillnaderna mellan olika kommuner inom regionerna var större än skillnaderna mellan regionerna.
- Skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat varierade rätt mycket mellan skolorna.
- Elever som siktade på gymnasiestudier hade ett starkare resultat i alla delområden än elever som siktade på yrkesstudier.
- Vårdnadshavarnas utbildningsnivå syntes i resultatet: en högre utbildningsnivå hos vårdnadshavarna gav ett starkare resultat i utvärderingen. Det märktes i synnerhet beträffande mors utbildningsnivå.
- Det fanns inget riktigt tydligt samband mellan resultatet och elevernas användning av svenska på fritiden.
- Elever som fått stöd- eller specialundervisning för läs- och skrivsvårigheter hade ett svagare resultat än de övriga eleverna.

Det totala resultatet i utvärderingen bygger på poängsumman av alla delområden och alla uppgifter som ingick i utvärderingen.⁵ Det var möjligt att maximalt få 100 poäng i de sammanlagt 62 uppgifterna i utvärderingen. Uppgifterna bestod av både större helheter (typ skrivuppgifterna) och enskilda mycket fokuserade uppgifter (typ flervalsuppgifter). De tre övergripande delområdena i utvärderingen var följande:

- **Att tolka texter (läskompetens):**
 - 36 uppgifter, max. 43 poäng
 - multimodala texter: analys, tolkning och begrepp (23 uppgifter, max. 27 poäng)
 - skönlitterära texter: analys, tolkning och begrepp⁶ (15 uppgifter, max. 20 poäng)
- **Att producera texter (skrivkompetens):**
 - 2 uppgifter, max. 28 poäng
 - argumenterande och förklarande text, förmåga att reflektera över skrivandet
- **Språkkännedom:**
 - språkriktighet, -kunskap och språklig medvetenhet
 - 22 uppgifter, max. 25 poäng.

Antalet uppgifter och maximala poängtal varierar mellan delområdena, men i det totala resultatet för utvärderingen har delområdena viktats så att de väger lika mycket i den stora helheten: analys och tolkning av multimodala texter, analys och tolkning av skönlitterära texter, att producera texter och språkkännedom.

På grund av att elevantalet som deltog i utvärderingen i Sydvästra Finland var så litet (48 elever) jämfört med Södra Finland och Västra och Inre Finland granskas Sydvästra Finlands resultat i den här rapporten endast som en helhet, och inte uppdelat enligt kön och kommunens svenskhetsgrad.

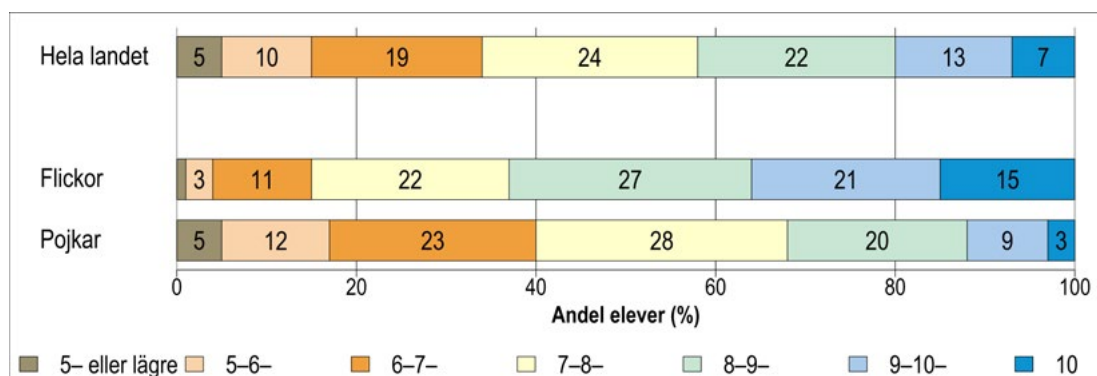
När det gäller resultatet i olika typer av uppgifter och frågan om hur resultatet såg ut i flervalsuppgifterna och i de uppgifter där eleverna skulle skriva ett svar, upptäcktes inga anmärkningsvärda skillnader. Lösningsandelen var 58 % i de öppna uppgifterna där eleverna skulle formulera ett svar skriftligt, och 62 % i flervalsuppgifterna. Skillnaden är obefintlig.

⁵ Se metodexpert Jukka Marjanens artikel om hur resultaten i utvärderingen analyserats på NCU:s webbplats karvi.fi.

⁶ Delområdet skönlitteratur innehöll två begrepps-fokuserade uppgifter (sammanlagt max. 4 poäng) som inte räknades med i det övergripande delområdet att tolka texter. Det är orsaken till att antalet uppgifter och poäng i denna uppräknig inte exakt motsvarar helheten 62 uppgifter = 100 poäng.

3.1 Resultatet enligt kön, region och kommun

Följande figur visar resultatfördelningen för flickornas och pojkarnas del i hela utvärderingen (alla uppgifter, varje delområde) på skalan 4–10 där 5– är det lägsta värdet. Medeltalet för hela utvärderingen var 7,9.



FIGUR 2. De procentuella andelarna flickor och pojkar som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i hela utvärderingen.

Figuren visar att det finns flickor och pojkar på alla resultatnivåer på skalan 4–10. Pojkarnas resultat är ändå genomgående svagare än flickornas. På vitsordsskalan var flickornas medeltal 8,3 och pojkarnas 7,5. Skillnaden i resultatet mellan könen är rätt stor (0,8 vitsordsenheter, effektstorleken 0,78) och mycket signifikant. Sammanlagt 63 % av flickorna och 32 % av pojkarna nådde vitsordsnivån åtta i utvärderingen. På motsvarande sätt nådde 37 % av flickorna och 68 % av pojkarna inte gränsen för åtta. I den svaga ändan (under vitsordet 6–) finns 4 % av flickorna och 17 % av pojkarna.

Liksom i tidigare nationella utvärderingar i modersmål och litteratur och i internationella undersökningar med fokus på läsning, presterade flickorna alltså betydligt bättre än pojkarna i denna utvärdering. Det gäller både det totala resultatet och alla enskilda delområden.

Resultatet i de tre regionerna

När man jämför de övergripande regionala resultaten i Svenskfinland sticker inga regioner ut, varken med svagare eller starkare resultat. Regionernas genomsnitt rör sig mellan 7,7 och 8,0, alltså inom ett obetydligt intervall. De jämna resultaten syns i följande tabell:

TABELL 2. Sammanfattning av genomsnittet i hela utvärderingen i de olika regionerna.

Region	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng	Effektstorlek	Signifikans (p-värde)
Svenskspråkiga skolor genomsnitt	7,9	500	0,00	0,77
Södra Finland	8,0	507	0,07	0,40
Sydvästra Finland	7,7	480	-0,20	0,46
Västra och Inre Finland	7,8	493	-0,07	0,55

Mellan regionerna finns inga statistiskt märkbara skillnader eller resultat, men när flickornas och pojkarnas resultat i de tre regionerna lyfts fram, visar sig tydligare resultatskillnader:

TABELL 3. Sammanfattning av det totala resultatet i utvärderingen enligt region och kön.

Region, kön	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng	Effektstorlek	Signifikans (p-värde)
Södra Finland, flickor	8,3	533	0,36	<0,01
Södra Finland, pojkar	7,6	477	-0,24	0,05
Sydvästra Finland	7,7	482	-0,20	0,50
Västra och Inre Finland, flickor	8,4	538	0,41	<0,01
Västra och Inre Finland, pojkar	7,2	442	-0,62	<0,01

Resultaten rör sig inom intervallet 7,2–8,4. Den största skillnaden finns inte mellan regionerna, utan inom regionen Västra och Inre Finland. Där är flickornas resultat 8,4 och pojkarnas resultat 7,2. Också inom Södra Finland finns en liknande skillnad, men den är inte riktigt lika stor. För Sydvästra Finlands del är relevantet så litet (48) att det inte är uppdelat enligt kön här. Resultatet (7,7) ligger en aning under genomsnittet 7,9, men det är inte ett statistiskt signifikant resultat. Tabellen visar några ytterligheter: I den starkaste ändan finns flickorna i Södra och Västra och Inre Finland. I den svagaste ändan utmärker sig framför allt pojkarna i Västra och Inre Finland.

Att det finns stora skillnader i resultatet inom de finlandssvenska regionerna har också noterats i tidigare utvärderingar. År 2014 då skrivande och språkkännedom stod i fokus i årskurs 9 var den genomsnittliga könsskillnaden i skrivande 17–21 procentenheter inom de tre regionerna. I språkkännedom varierade skillnaden mellan 12 och 14 procentenheter (Silverström & Rautopuro 2015: 51). Att resultaten 2019 motsvarar tidigare iakttagelser om skillnaderna inom regionerna bestyrker den allmänna resultatbilden av lärresultaten i de svenska skolorna.

Resultatet enligt kommunernas svenskhetsgrad

Det finns ett visst samband mellan resultatet och kommunens svenskhetsgrad: i kommunerna med en svenskhetsgrad under 33 % är resultatet aningen starkare än i kommunerna med en svenskhetsgrad på över 66 %. Det här motsvarar skolor i städerna och skolor på landsbygden. Följande tabell visar genomsnittet:

TABELL 4. Sammanfattning av resultatet i hela utvärderingen enligt kommunens svenskhetsgrad.

Kommunens svenskhetsgrad	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng	Effektstorlek	Signifikans (p-värde)
Svenskspråkiga skolor genomsnitt	7,9	500	0,00	0,90
Under 33 %	8,1	520	0,21	0,02
33–66 %	8,0	506	0,06	0,69
Över 66 %	7,6	473	–0,28	0,01

Vitsordsresultaten för de tre grupperna rör sig inom ett rätt snävt intervall. Skillnaden i resultatet mellan kommungrupperna under 33 % och över 66 % är aningen tydligare. Effektstorleken mellan dessa grupper är 0,49, vilket ligger vid gränsvärdet (0,50) för vad som kan tolkas som en mellanstor skillnad. Kommungrupperna har vitsordsgenomsnittet 7,6 och 8,1 och resultaten är statistiskt signifikanta.

På det regionala och kommunala planet ser resultaten jämna ut, men då könsvariabeln tas med i analysen visar sig tydliga skillnader också mellan de olika kommungrupperna. Kön är återigen den variabel som ger de tydligaste skillnaderna i resultatet, både för regionernas och kommunernas del. För de tre kommungrupperna fördelar sig det totala resultatet enligt följande:

TABELL 5. Sammanfattning av genomsnittet i hela utvärderingen för flickornas och pojkarnas del enligt kommunens svenskhetsgrad.

Kommunens svenskhetsgrad, kön	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng	Effektstorlek	Signifikans (p-värde)
Under 33 %, flickor	8,4	538	0,41	<0,01
Under 33 %, pojkar	7,8	495	–0,06	0,76
33–66 %, flickor	8,4	543	0,47	<0,01
33–66 %, pojkar	7,4	456	–0,49	<0,01
Över 66 %, flickor	8,1	515	0,17	0,47
Över 66 %, pojkar	7,0	429	–0,78	<0,01

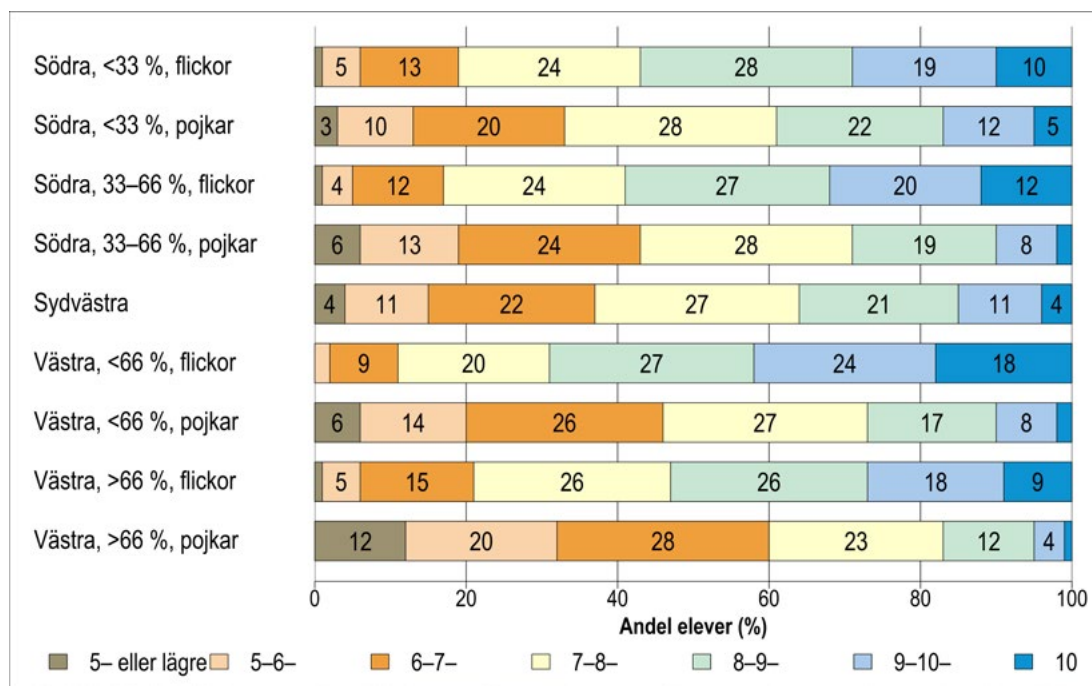
I denna tabell rör sig genomsnittet mellan 7,0 och 8,4. Genomsnittet är nästan genomgående lägre, ju högre kommunens svenskhetsgrad är: mellan 8,4 och 8,1 för flickornas del och mellan 7,8 och 7,0 för pojkarnas del. Alla de större skillnaderna i resultaten är statistiskt signifikanta. De största skillnaderna finns mellan flickorna i kommuner med en svenskhetsgrad under 66 % och pojkarna i kommunerna med en svenskhetsgrad på över 66 %. Effektstorleken mellan dessa grupper är över 1,00, vilket är en mycket stor skillnad.

Skillnaderna mellan flickor och pojkar mellan kommungrupperna stad och landsbygd syns tydligt i resultaten i denna utvärdering. Ett liknande resultat har också framgått i tidigare utvärderingar (t.ex. Silverström & Rautopuro 2015: 64, Hellgren 2011: 31, Silverström 2006: 35). Också i PISA-undersökningarna har samma skillnad noterats: resultatet i läsning i till exempel PISA 2009 var tydligt starkare i skolor belägna i tvåspråkiga kommuner med finskspråkig majoritet än i skolor i tvåspråkiga kommuner med svenskspråkig majoritet (Brink et al. 2013: 69).

I detta sampel är kommunerna med lägre svenskhetsgrad i regel större och mer stadsliknande kommuner, medan kommunerna med högre svenskhetsgrad är mindre och mer landsbygdsartade kommuner. Skillnaderna i resultatet handlar om mycket komplexa och demografiska skillnader mellan olika typer av miljöer, och det är viktigt att vara medveten om dem, och inte förenkla orsakerna bakom resultaten. Gymnasiebenägenheten varierar mellan regioner och kommuner. Bakom resultatet finns också andra faktorer, inte minst socioekonomiska, språkliga och kulturella faktorer.

Alla elevgrupper i samma figur

När man tar in de tre faktorerna kön, region och kommunens svenskhetsgrad i samma figur, syns det vad som döljer sig bakom genomsnittet. Följande figur visar hur resultatet i utvärderingen fördelar sig på vitsordsskalan 4–10 för elevgrupperna i utvärderingen:



FIGUR 3. De procentuella andelarna elever som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i hela utvärderingen. Fokus på kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

När det gäller flickornas och pojkarnas resultat visar figuren tydligt att flickorna i alla regioner dominerar bland de starkare resultaten. Bland pojkgrupperna sticker framför allt kommunerna med över 66 % svenskspråkiga ut i Västra och Inre Finland där andelen pojkar med ett resultat på under 6- är hela 32 %. Det innebär var tredje pojke.

Figuren låter sig studeras på olika sätt eftersom den innehåller mycket information. Om man exempelvis vill se hur stora andelar av eleverna som uppnått vitsordsnivån 8 kan man studera hur stora fälten till höger om gränslinjen åtta är. Flickornas andelar varierar mellan 53 % och 79 %. Pojkarnas andelar varierar mellan 17 % och 39 %. Genomsnittet för elevgrupperna i figuren ovan finns angivna i tabellen nedan:

TABELL 6. Sammanfattning av genomsnittet i hela utvärderingen enligt kön, region och kommunernas svenskhetsgrad.

Region, kommunens svenskhetsgrad, kön	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng	Effektstorlek	Signifikans (p-värde)
Södra Finland, under 33 %, flickor	8,3	532	0,35	<0,01
Södra Finland, under 33 %, pojkar	7,8	489	-0,12	0,63
Södra Finland, 33–66 %, flickor	8,3	534	0,37	<0,01
Södra Finland, 33–66 %, pojkar	7,5	463	-0,40	<0,01
Sydvästra Finland	7,6	479	-0,23	0,43
Västra och Inre Finland, under 66 %, flickor	8,6	557	0,62	<0,01
Västra och Inre Finland, under 66 %, pojkar	7,4	460	-0,44	0,22
Västra och Inre Finland, över 66 %, flickor	8,2	522	0,23	0,36
Västra och Inre Finland, över 66 %, pojkar	7,0	427	-0,79	<0,01

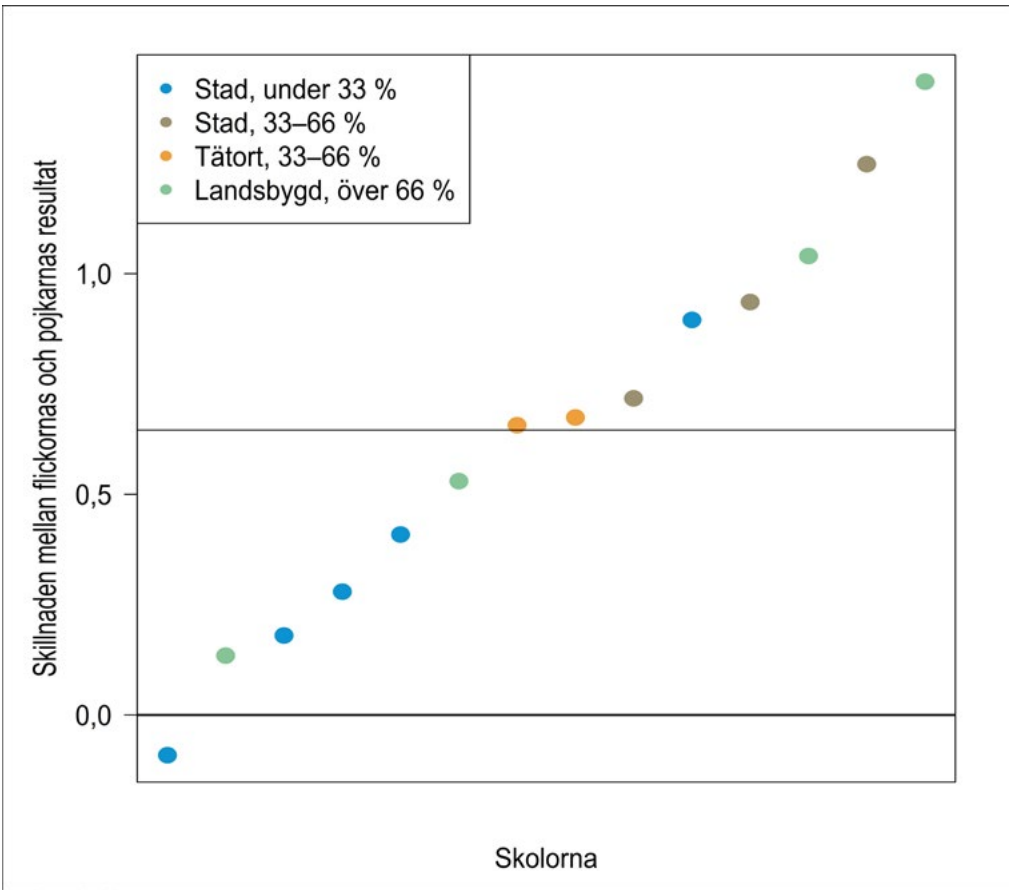
Resultaten varierar mellan 7,0 och 8,6. Inom Södra Finland är skillnaderna mellan flickorna och pojkarna mindre än i Västra och Inre Finland. Ytterligheterna är 7,0 och 8,6 i Västra och Inre Finland och 7,5 och 8,3 i Södra Finland. Skillnaden i Södra Finland är rätt så stor (effektstorleken 0,75), medan den är mycket stor i Västra och Inre Finland (effektstorleken 1,41). Alla ytterlighetsresultat i tabellen är statistiskt signifikanta.

3.2 De enskilda skolornas resultat

Rent allmänt kan man säga att det fanns större skillnader mellan elevernas resultat inom de olika skolorna än mellan eleverna i olika skolor. Men det fanns också tydliga skillnader i hur väl de enskilda skolorna presterade i utvärderingen.

Skillnaderna mellan skolornas resultat framgick bland annat i hur stor skillnaden var mellan flickornas och pojkarnas resultat och i några av de enskilda delområdena. Skolornas genomsnitt i hela utvärderingen varierade mellan vitsordsnivåerna 7,3 och 8,5. Liksom resultaten i hela utvärderingen fanns det ett samband mellan högre skolvisa resultat och de olika kommungrupperna: skolor i städerna hade i allmänhet ett starkare resultat än skolor i tätorter och landsbygdskommuner, nog med vissa undantag. De två svagaste skolorna (7,3 och 7,4) fanns i kommuner med en svenskhetsgrad på över 66 % (landsbygd), medan de två starkaste skolorna (8,5 och 8,5) fanns i kommuner med en svenskhetsgrad under 33 % (stad). De övriga skolorna placerade sig mellan dessa ytterligheter utan någon tydlig systematisk ordning.

Skillnaderna mellan skolornas resultat framgår också då man ser på hur stor skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat var i de enskilda skolorna. Följande figur visar hur stor klyftan mellan flickornas och pojkarnas resultat var i de femton skolorna:



FIGUR 4. Skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat i skolorna som deltog i utvärderingen enligt kommunens svenskhetsgrad.⁷

Skalan på den lodräta axeln visar skillnaden i resultatet mellan lite under 0 och ca 1,5 på vitsordsskalan. Ju lägre ner till vänster en prick är belägen, desto mindre är skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat i skolan. Längst nere till vänster finns en undantagsskola där pojkarnas resultat är aningen bättre än flickornas resultat. Vad man kan se är att skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat inte alls är lika stor eller liten i de olika skolorna.

⁷ Figuren omfattar 14 skolor trots att 15 skolor deltog i utvärderingen. Skolan som utelämnats i figuren är så liten att könsfördelningen i skolan inte hade gett en rättmätig uppfattning om skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat.

För övrigt visar figuren bland annat de skolor där skillnaden är mindre, huvudsakligen är skolor som är belägna i kommuner med en svenskhetsgrad på under 33 %. Intressant nog finns det också i den gruppen två skolor med en svenskhetsgrad på över 66 %. Den andra ytterligheten, uppe till höger, där skillnaden är större är brokig, men ändå tydlig såtillvida att det bara finns en stadsskola bland skolorna. Skolorna i kommunerna med en svenskhetsgrad mellan 33 % och 66 % är huvudsakligen belägna i mitten av den prickade linjen. Resultatet är inte lika entydigt som i den föregående utvärderingen år 2014 då könsskillnaden var större i landsbygdsskolor än i tätorts- och stadsskolor både i språkkännedom och skrivande (Silverström & Rautopuro 2015: 52–53).

Figuren visar att det finns ett visst (men absolut inte systematiskt) samband mellan hur stor klyftan mellan flickornas och pojkarnas resultat är och kommunens svenskhetsgrad: mycket förenklat kunde man säga att skillnaden är mindre i kommuner med lägre svenskhetsgrad och större i kommuner med högre svenskhetsgrad. Men som figuren visar, så finns det undantag. Mot bakgrund av figuren kan man delvis dra den slutsatsen att klyftan mellan flickornas och pojkarnas resultat är större på landsbygden än i städerna. Men: som figuren ovan visar finns det undantag, och dessa väcker frågor: hur kommer det sig att det finns en skola där pojkarnas resultat är starkare än flickornas? Hur kommer det sig att det finns skolor i mer landsbygdslignande miljöer där skillnaden är mycket stor, men också skolor där skillnaden är obefintlig? Är det frågan om tillfälliga skillnader eller finns det djupare orsaker bakom resultaten?

Vad som förklarar olika fenomen hör till det svåraste i tolkningen av resultaten. När det gäller variationen mellan skolornas resultat kan man rent statistiskt ange ett procentvärde för hur mycket variationen mellan skolornas resultat förklarar skillnaden i den totala variationen i resultatet. Variationen i resultaten kallas varians.

Beträffande resultatet i hela utvärderingen förklarade skolornas skillnader 9,7 % av variansen mellan elevernas resultat. I ljuset av andra undersökningar är det en helt normal förklaringsgrad för finländska förhållanden. Internationellt sett är värden på ungefär 10 % rätt låga. I den parallella finskspråkiga utvärderingen var förklaringsgraden 11,1 %. Det skulle tyda på aningen mindre skillnader skolorna emellan i de svenskspråkiga skolorna, men skillnaden kan också mycket väl bero på sammansättningen av samplet.

När det gäller enskilda delområden verkar det finnas mer variation bland de svenskspråkiga skolorna än bland de finskspråkiga skolorna, men det är möjligt att det ringa antalet skolor (15 st.) aningen förvränger siffrorna. I den svenskspråkiga utvärderingen var resultatet mellan skolorna mycket jämnt i delområdet språkkännedom (4,4 %) och anmärkningsvärt ojämnt i den förklarande texten inom delområdet att producera texter (26,4 %). En aningen större skillnad mellan skolorna syntes också i delområdet skönlitteratur (14,6 %) jämfört med de övriga delområdena som låg mellan 10,7 % och 13,2 %. Det är möjligt att uppgifterna i språkkännedom till stor del tillhörde ett slags allmänt stoff som tas upp i undervisningen i de flesta skolorna, medan det som eleverna skulle göra i den andra skrivuppgiften eventuellt var något nytt och obekant för eleverna (och kanske också lärarna) i en del av skolorna. Resultatet som behandlas i kapitel 6.3 i rapporten är tydligt polariserat. I de centrala delområdena att tolka texter var värdet 13,2 %, i delområdet att producera texter 12,5 % och i delområdet språkkännedom 4,4 % som redan nämnts. I den finskspråkiga utvärderingen var värdena aningen jämnare och låg alla inom intervallet 8,3 % och 10,8 %.

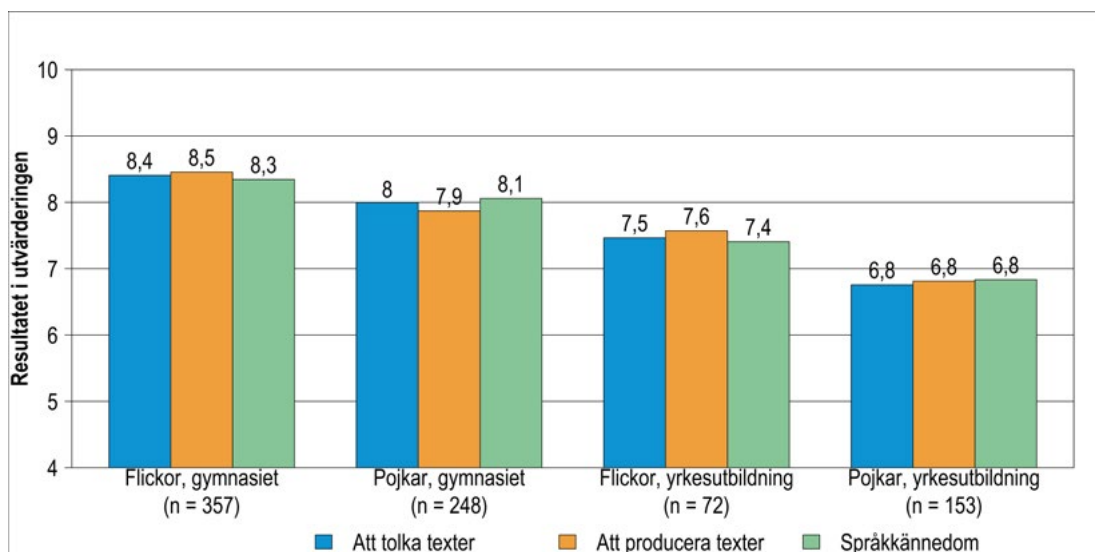
I den föregående utvärderingen i modersmål och litteratur i årskurs 9 år 2014 var motsvarande värden bara 2 % i språkkännedom och 5,5 % i skrivuppgifterna (Silverström & Rautopuro 2015: 48–49). Då utvärderades dessa delområden. I motsvarande utvärdering i modersmålet finska var siffrorna klart högre. Skillnaderna mellan skolorna förklarade 6 % av variansen i språkkännedom och 9 % i skrivuppgifterna (Harjunen & Rautopuro 2015: 86). Det att den skolvisa variationen var större bland de svenskspråkiga skolorna 2019 än 2014 ska inte ses som en utveckling av läget, utan kan också bero på att utvärderingarna är genomförda på olika sätt rent metodologiskt.

PISA-undersökningarna har visat på att skillnaderna i resultatet mellan de svenskspråkiga skolorna varit större än mellan de finskspråkiga skolorna. I analysen av PISA 2009-resultaten syntes till exempel att skillnaden mellan stadsskolorna och landsbygdsskolorna var större på den svenska sidan jämfört med de finskspråkiga skolorna (Brink et al. 2013: 49). Denna nationella utvärdering 2019 visar inte på några anmärkningsvärda generella skillnader, men nog på skillnader inom vissa delområden.

3.3 Elever med olika framtidsplaner

Elever som siktade på gymnasiestudier hade ett starkare resultat än elever som siktade på yrkesstudier. Det gällde alla delområden och både pojkar och flickor. Sammanlagt 71 % av eleverna uppgav att de skulle fortsätta med gymnasieutbildning, 27 % med yrkesutbildning, 1 % med påbyggnadsutbildning och 1 % att de skulle hålla ett mellanår. I den egentliga gemensamma ansökan våren 2019 hade 65 % av niondeklassarna gymnasiestudier som första ansökningsönskemål och 35 % yrkesutbildning enligt statistiktjänsten Vipunen. Samplets fördelning ligger alltså rätt nära den faktiska fördelningen.

Resultatet för de elever som hade för avsikt att fortsätta med gymnasie- och yrkesstudier fördelade sig enligt följande i de tre delområdena i utvärderingen:



FIGUR 5. Resultatet för elever med olika framtidsplaner. N = 830

Figuren visar tydligt att det finns skillnader i hur eleverna med olika framtidsplaner presterat i utvärderingens olika delområden att tolka texter, att producera texter och språkkännedom. Resultatet avspeglar också skillnaderna mellan flickor och pojkar i utvärderingen. Ytterligheterna går att skönja mellan gymnasieflickorna och yrkespojarna. Skillnaden mellan dessa ytterligheter är över 1,5 vitsordsenheter i varje delområde: 1,6 i att tolka texter, 1,7 i att producera texter och 1,5 i språkkännedom. Gymnasiepojarna har också genomgående ett starkare resultat än yrkespojarna.

Skillnaden mellan eleverna som siktar på yrkesutbildning och gymnasieutbildning har existerat redan i årtal och den tycks vara svår att rubba eftersom den så tydligt lever kvar igen i resultatet år 2019. Resultatfördelningen motsvarar mer eller mindre exakt de tidigare utvärderingar som genomförts i modersmål och litteratur under 2000-talet (Silverström 2015: 53–54, Hellgren 2011: 24–25, Silverström 2006: 26). Också i utvärderingen 2010 var skillnaden störst i delområdet skrivande, det vill säga att producera texter enligt LP 2014-terminologin.

Jämförelsen mellan resultaten för elever med olika framtidsplaner visar tydligt på underliggande klyftor mellan eleverna när det gäller allt det kunnande som tas upp och utvecklas i lärokursen svenska och litteratur under den grundläggande utbildningen. Denna variation är överlag viktig när det gäller tolkningen av en del av resultatskillnaderna inom Svenskfinland. Gymnasieebenägenheten varierar mellan olika regioner i Svenskfinland, och det finns ett samband mellan de regionala skillnaderna i resultatet och elevernas gymnasieebenägenhet. Med tanke på själva undervisningen väcker resultatet för de elever som siktar på yrkesutbildning inte minst en fråga: Vad kunde man göra för att stödja, sporra och lyfta dessa elevers kunnande i svenska och litteratur?

3.4 Vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund

Det finns ett samband mellan elevernas resultat och vårdnadshavarnas utbildningsnivå: ju högre utbildningsnivå, desto bättre resultat. I den föregående utvärderingen 2014 visade det sig att elevens resultat var högre om båda vårdnadshavarna hade avlagt studentexamen. Också elever vars ena vårdnadshavare hade tagit studenten hade ett högre resultat än de elever vars föräldrar inte var studenter (Silverström & Rautopuro 2015: 55). Utvärderingen 2019 visar på ett liknande resultat, även om inte vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund kartlades lika detaljerat som år 2014.

Följande tabell sammanfattar resultatet 2019 och visar att det finns samband:

TABELL 7. Elevernas resultat i utvärderingen i förhållande till utbildningsnivån hos elevernas vårdnadshavare.

Vårdnadshavare	Utbildning	Resultat vitsord	Signifikans (p-värde)
Mors utbildning	Andra stadiet	7,4	0,05
	Högskola, universitet	8,2	<0,01
Fars utbildning	Andra stadiet	7,6	0,34
	Högskola, universitet	8,3	0,05

Tabellen visar på att det finns ett visat samband mellan elevernas resultat och vårdnadshavarnas utbildningsnivå. Mors utbildningsnivå är statistiskt aningen mer signifikant än fars utbildningsnivå. Förklaringsgraden är 11 % för mors utbildningsnivå och 9 % för fars utbildningsnivå. Antalet elever som uppgett att vårdnadshavaren har en grundskoleutbildning är så litet att det inte tagits med i tabellen.

Även om siffrorna talar ett tydligt språk, finns det en viss osäkerhet i värdena i tabellen. Siffrorna är inte helt exakta eftersom alla elever inte nödvändigtvis känner till vårdnadshavarnas utbildning. Samma osäkerhet har också funnits med i tidigare utvärderingar (t.ex. Silverström & Rautopuro 2015: 54).

3.5 Elever med olika språkbakgrund

Eftersom elevernas språkbakgrund ofta dyker upp när det gäller svenskspråkiga elevers resultat i olika undersökningar och utvärderingar granskas förhållandet mellan resultatet i denna utvärdering och elevernas språkbakgrund aningen grundligare i detta avsnitt.

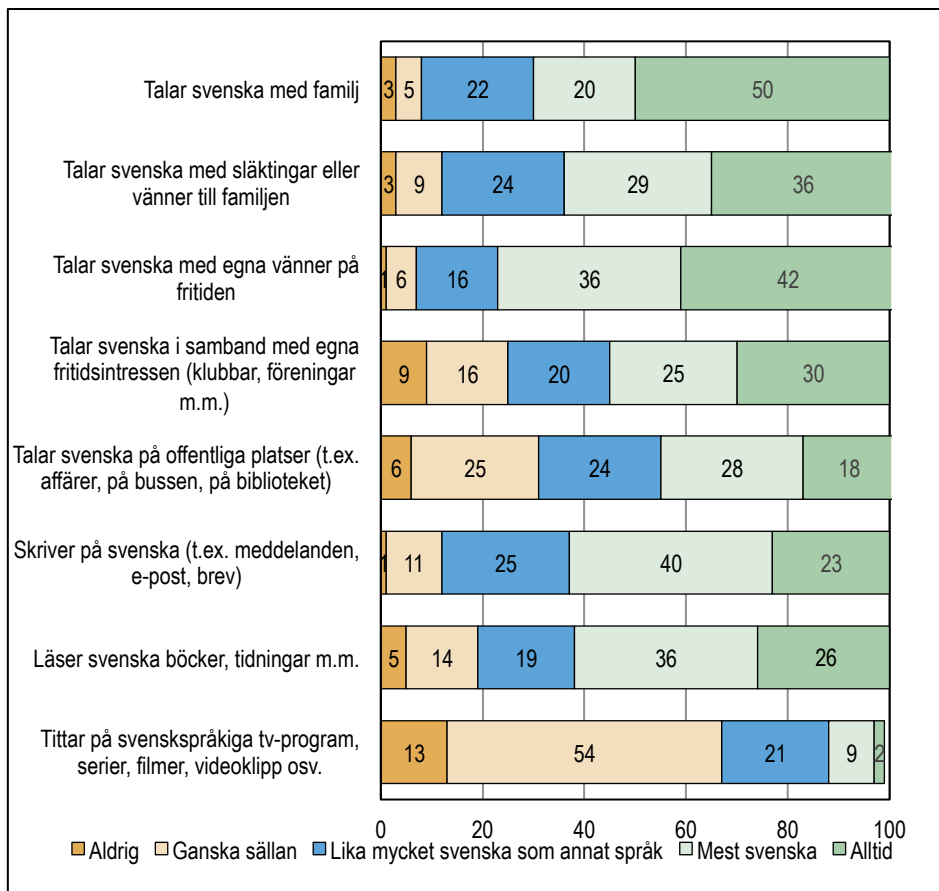
Utvärderingens centrala resultat visar att eleverna i urbana mer tvåspråkiga och till och med finskspråkiga språkmiljöer presterade bättre än elever i landsbygdskommuner med en hög svenskhetsgrad. Det kan kännas som en märklig slutsats med tanke på svenskans ställning i elevens omgivning, men visar att skillnaderna i resultaten mellan stad och landsbygd av allt att döma beror på andra faktorer än användningen av svenska på fritiden. Det är svårt att se riktigt entydiga samband mellan elevernas användning av svenska på fritiden och deras resultat. De elever som använder mer svenska har ett aningen bättre resultat än de elever som också använder andra språk. För övrigt är sambanden mellan språkanvändningen på fritiden och resultatet i utvärderingen obefintliga.

Elevernas språkanvändning på fritiden

På en fråga om vilka språk eleverna använder på fritiden svarade 91 % svenska, 69 % finska och 60 % engelska. Bland övriga svar nämnde 8 % något annat, 2 % ryska och 1 % persiska.

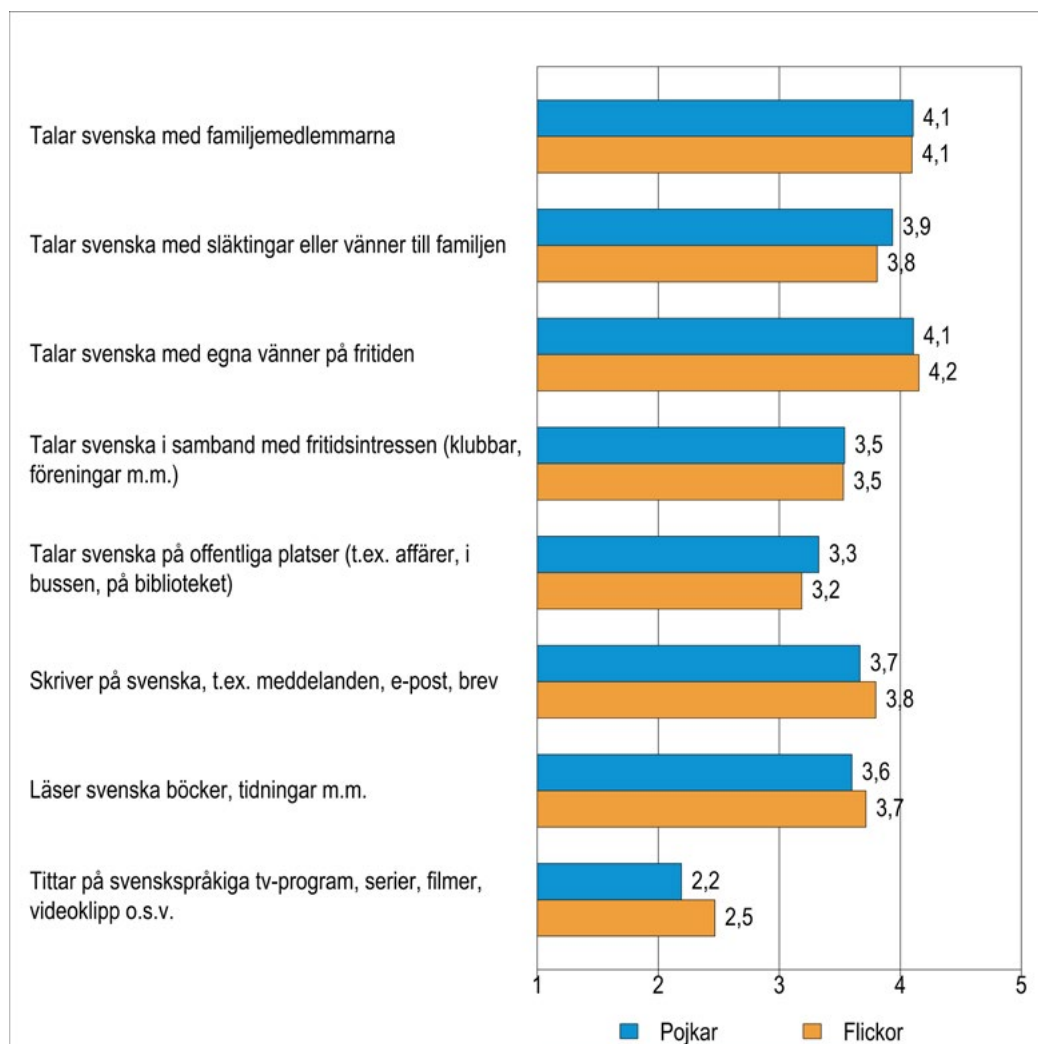
Om användningen av svenska ställdes mer specifika frågor. De nationella utvärderingarna av lärresultat i modersmål och litteratur har ända sedan utvärderingen i årskurs 7 år 2006 innehållit en uppsättning frågor om elevernas användning av svenska i åtta vanliga vardagliga situationer utanför skolan. Situationerna gäller bland annat familjen, vänner, fritidsintressen och medier.

Eleverna uppgav graden av språkanvändning på skalan 1–5. De elever som valde värdet 1 använde *aldrig svenska* i den angivna situationen, medan de elever som valde till exempel värdet 3 använde *lika mycket svenska som något annat språk*. Ett val av värdet 4 innebär att eleven *mest använde svenska* i den angivna situationen och ett val av värdet 5 betyder att han eller hon *alltid använde svenska*. Viktigt att notera vid tolkningen av följande figur är att elevernas svar inte visar hur ofta eleverna använder svenska i en viss situation, utan bara om de vanligen använder svenska då de råkar hamna i situationen.



FIGUR 6. Elevernas svar på frågan: *I hur hög grad använder du svenska i följande situationer?* Med svenska avsågs inte bara svenskt standardspråk, utan också t.ex. svensk dialekt, slang eller eventuellt rikssvenska m.m. N = 850

I figuren har elevernas språkanvändning ordnats enligt genomsnitt så att den vanligaste aktiviteten är högst uppe och den ovanligaste längst nere. För varje användningssituation finns det elever i båda ytterligheterna (aldrig och alltid). En svarskategori sticker särskilt ut beträffande aktivitetens ovanlighet: På frågan om i hur hög grad eleverna tittar på svenskspråkiga tv-program, serier, filmer, videoklipp osv. har sammanlagt hela 67 % av eleverna svarat aldrig eller ganska sällan. För övrigt är det värt att poängtera att det finns elever i de svenskspråkiga skolorna som aldrig eller ganska sällan får använda sin svenska på fritiden. Det understryker den viktiga roll som skolorna har i arbetet med svenskan i Finland. En stor förklaring till att svaren varierar som de gör är de regionala skillnaderna inom Svenskfinland, språkförhållandena på elevernas hemorter och i hemförhållandena. Genomsnittet för flickornas och pojkarnas del framgår i följande figur:



FIGUR 7. Elevernas språkanvändning i olika vardagssituationer. N = 850

Svenska användes i genomsnitt mest tillsammans med familjen, med egna vänner på fritiden samt med släktingar och vänner till familjen (genomsnitt 4,1–3,8. Medeltalen för flickor och pojkar låg nära varandra i de flesta situationer. Flickor uppgav i något högre grad än pojkarnas att de tar del av svenskspråkiga tv-program, serier, filmer, videoklipp osv.

Elevernas resultat har i de tidigare utvärderingarna i modersmål och litteratur granskats i förhållande till om de använder svenska i de åtta situationerna. För att undersöka saken i denna utvärdering delades eleverna in i fyra grupper. Enligt indelningen kunde 12 % av eleverna placeras i den grupp som använde *bara eller nästan bara svenska* i sitt vardagsliv (4,5–5,0). Till den grupp elever som uppgav sig använda *mest svenska* i sitt dagliga liv hörde 49 % (3,5–4,4). I den grupp

som använde *lika mycket svenska som något annat språk* (2,5–3,4) ingick 31 % av eleverna. Bland deltagarna använde 8 % *enbart eller mest ett annat språk än svenska* i sitt dagliga liv utanför skolan (<2,5). Resultatet för de fyra elevgrupperna syns i följande tabell:

TABELL 8. Elevernas resultat i förhållande till användningen av svenska i vardagen.⁸

Språkanvändning	Antal elever	Resultatet i hela utvärderingen	Att tolka texter	Att producera texter	Språk-kännedom
Enbart eller mest annat språk än svenska (<2,5)	61	7,7	7,8	7,7	7,7
Lika mycket svenska och annat språk (2,5–3,49)	248	7,7	7,8	7,8	7,8
Mest svenska (3,5–4,49)	388	8,0	8,0	8,0	8,0
Bara svenska (4,5–5,0)	99	7,9	7,8	7,9	7,9

Tabellen visar att skillnaderna mellan de olika elevgrupperna finns, men att de är obetydliga. Alla resultat rör sig inom intervallet 7,7 till 8,0, alltså mycket nära genomsnittet 7,9. Eftersom antalet elever varierar rätt mycket mellan grupperna är det svårt att ange exakt statistisk signifikans. Siffrorna är aningen högre för de elever som använder mest svenska eller bara svenska än för de grupper som också använder mycket andra språk (framför allt finska) i sin vardag.

I tidigare utvärderingar har man kunnat skönja ett visst samband mellan elevernas språkanvändning och deras skrivfärdigheter (delområdet att producera texter). I de föregående utvärderingarna 2005, 2010 och 2014 i årskurs 9 framgick ett statistiskt signifikant resultat som tyder på att elever som inte använder lika mycket svenska i sin vardag har svagare skrivfärdigheter än de elever som använder mest svenska eller bara svenska i sin vardag (Silverström & Rautopuro 2015: 109; Hellgren 2011: 73–74; Silverström 2006: 53). Utvärderingen 2019 visar enligt tabellen ovan på ett liknande samband. Det är inte särskilt tydligt, men det finns. I utvärderingen 2014 var resultatet för de eleverna som använde enbart eller mest annat språk än svenska tydligt svagare i delområdet språkkännedom (Silverström & Rautopuro 2015: 108). Ett statistiskt signifikant resultat framgick inte 2019.

Svaga samband mellan språkanvändningen och resultatet

Vi ska i det följande ännu granska en specifik situation av de åtta situationerna en aning noggrannare: språkanvändningen med familjen. Följande tabell visar genomsnittet för de fyra elevgrupperna i både hela utvärderingen och de enskilda delområdena. Resultatet syns på vitsordsskalan 4–10:

⁸ Indelningen är densamma som i tidigare rapporter av lärresultat i modersmål och litteratur.

TABELL 9. Elevernas resultat i utvärderingen i förhållande till användningen av svenska med familjemedlemmar.

Språkanvändning med familjen	Antal elever	Resultatet i hela utvärderingen	Att tolka texter	Att producera texter	Språk-kännedom
Aldrig svenska	27	7,6	7,7	7,7	7,6
Ganska sällan	43	7,8	8,0	7,8	7,8
Lika mycket svenska som annat språk	186	7,7	7,8	7,7	7,8
Mest svenska	174	7,9	7,9	7,9	7,9
Alltid svenska	433	8,0	8,0	8,0	8,0

Genomsnittet avviker inte markant från varandra utan rör sig inom intervallet 7,6–8,0. De elever som alltid talar svenska har ett förhållandevis högt genomsnitt. Men: Antalen elever varierar rätt stort mellan grupperna, och är så litet i de två första grupperna att det är svårt att tillförlitligt ange statistisk signifikans för de skillnader som syns i tabellen.

Den slutsats man kan dra av denna analys är att det gäller att vara mycket försiktig med slutsatser om hur användningen av svenska på fritiden inverkar på lärresultaten i svenska och litteratur. Det faktum att förklaringsgraden för dessa samband varierar mellan 0–1 % bestyrker det svaga sambandet.

Ett lika svagt samband framgår i följande tabell. Tabellen nedan visar hur svårt det är att få fram eventuella samband mellan elevernas resultat i hela utvärderingen och deras användning av svenska med familjen i de tre olika regionerna:

TABELL 10. Resultatet i förhållande till elevernas språkanvändning.

Språkanvändning med familjen	Södra Finland		Sydvästra Finland		Västra och Inre Finland	
	Antal elever	Resultat	Antal elever	Resultat	Antal elever	Resultat
Aldrig svenska	13	7,7	4	7,6	9	7,4
Ganska sällan svenska	18	8,1	8	7,7	14	7,8
Lika mycket svenska som annat språk	132	7,9	7	7,6	41	7,7
Mest svenska	116	8,2	4	8,7	51	7,5
Alltid svenska	197	8,1	20	7,3	195	7,9

Alla genomsnitt i tabellen rör sig inom mycket snäva intervall och antalet elever är så litet i vissa av kategorierna att det är mycket svårt att dra tillförlitliga slutsatser av resultaten. Förklaringsgraden för de samband som visas i tabellen ligger mellan 0–1 %, vilket berättar att sambandet mellan elevernas språkanvändning med familjen och deras resultat i utvärderingen är obefintligt.

3.6 Stöd- och specialundervisning

Det fanns en tydlig skillnad i resultatet mellan de elever som uppgav att de fått stöd- eller specialundervisning för läs- och skrivsvårigheter och de övriga eleverna. Denna elevgrupp hade ett genomsnitt på 7,0 medan de övriga elevernas genomsnitt var 8,2. Förklaringsgraden var 16 %, vilket är en förhållandevis hög grad jämfört med de övriga bakgrundsvariablerna i utvärderingen. Det visar att det i slutet av årskurs 9 finns en skillnad i elevernas kunskande beroende på om de fått stöd- eller specialundervisning eller inte. Det som trots skillnaden är bra, är att dessa elever av allt att döma fått någon form av stöd för sina läs- och skrivsvårigheter.

Att tolka texter
(läskompetens)

4

I LP 2014 i läroämnet modersmål och litteratur går läsning, läsförståelse och olika slags läsaktiviteter som analys och tolkning av texter under benämningen att tolka texter. I utvärderingen används samma benämning, och resultatet för delområdet presenteras i detta kapitel. Resultatet beskrivs enligt kön, region och kommunens svenskhetsgrad. Lite närmare synpunkter på elevernas läskompetens följer efter de två avsnitten om multimodala texter och skönlitterära texter. De centrala resultaten i delområdet är följande:

- Liksom i hela utvärderingen framgick tydliga skillnader i resultatet mellan flickor och pojkar och stad och landsbygd i att tolka texter.
- Skillnaden mellan den starkaste flickgruppen och den svagaste pojkggruppen var större inom Västra och Inre Finland (1,4) än inom Södra Finland (0,8).
- Pojkarna i städerna i Södra Finland presterade en aning bättre än de övriga pojkggrupperna i samplet.

Uppgifterna i delområdet att tolka texter omfattade olika slags texter i enlighet med det vidgade textbegreppet och tanken om multilitteracitet. Det innebär att en text kan vara skriven, men också fungera genom andra modaliteter, som till exempel bild och ljud. Texter är inte enbart traditionella skrivna texter såsom artiklar, noveller och romaner utan även texter med bilder, ljudinspelningar, audiovisuella medier och medier där olika modaliteter (t.ex. ord, bild, ljud) skapar betydelser i samverkan. I den aktuella utvärderingen i svenska och litteratur försökte vi skapa en bredd i texturvalet och modaliteterna och på det sättet vidga möjligheterna att fånga upp något av vad det innebär att läsa i dagens värld.

Den digitala utvärderingsplattformen tillät inte rörlig bild, men nog ord, bild och ljud. Uppgifterna var anknutna till fem olika material: ett utdrag ur en roman av Henning Mankell, en dikt av Solveig von Schoultz, ett bokomslag (fram- och bakpärm), en webbdiskussion som handlade om e-sport och en radiodebatt som kretsade kring frågan om ungdomar borde få tillgång till gratis preventivmedel. Sammanlagt omfattade delområdet 36 uppgifter varav 28 var flervalsuppgifter och 8 öppna uppgifter där eleverna skulle skriva ett svar.

TABELL 11. Sammanfattning av uppgifterna i delområdet att tolka texter.

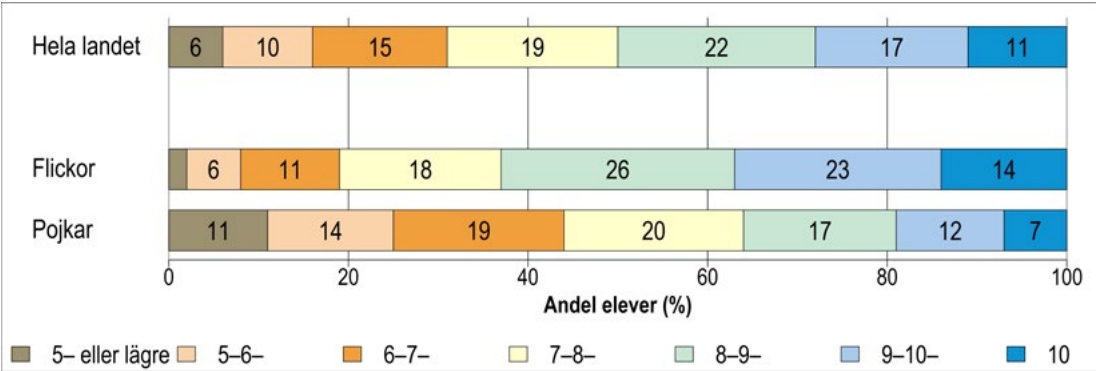
Mål i LP 2014	Aktivitet	Innehåll	Kompetens	Uppgift, fokus, maxpoäng
M5 M6 M7 M9	läsa förstå identifiera komma ihåg tolka analysera dra slutsatser se samband avgöra	medietexter faktatexter skönlitteratur multilitteracitet ord, bild, ljud genrekunskap argumentation bildspråk betydelser, syften	K1 K2 K4 K5 K6	36 uppgifter 28 flervalsuppgifter 8 öppna uppgifter Maxpoäng: 43

Då uppgifterna för de olika texterna konstruerades, eftersträvades varierande svårighetsgrader och fokus på olika medel och betydelsebärande element och skikt i texterna. En del uppgifter byggde till exempel på att känna igen, komma ihåg och kunna namnge begrepp, medan andra uppgifter krävde förmåga att finna relevanta detaljer, sammanfatta, se samband och förstå.

Uppgifterna i utvärderingen täckte inte fullständigt målen i läroplansgrunderna, men tangerade dem i varierande grad. Av kompetensområdena tangerade uppgifterna framför allt kulturell och kommunikativ kompetens (K2) och multilitteracitet (K4).

4.1 Resultatet i delområdet

Genomsnittet för delområdet att tolka texter fastslogs vid 7,9 i enlighet med resultatet i hela utvärderingen. Resultatet i delområdet fördelade sig då enligt följande där färgfälten från vänster till höger visar hur många procent av eleverna som uppnått de olika vitsordsnivåerna 4–10:



FIGUR 8. De procentuella andelarna elever som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i delområdet att tolka texter.

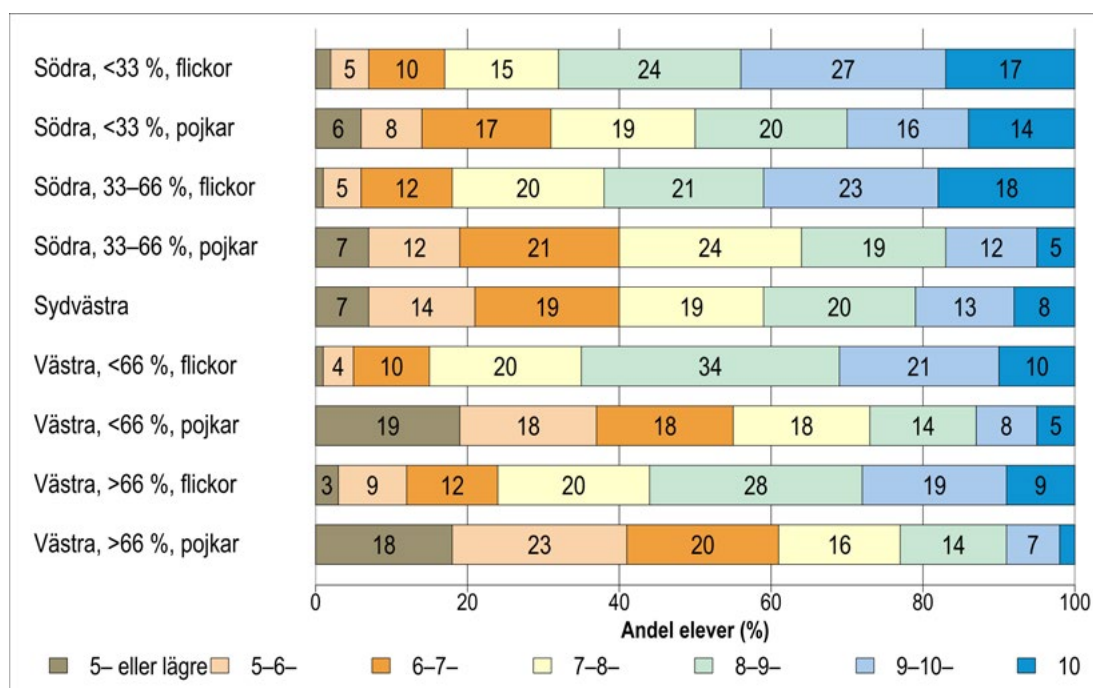
Figuren visar tydligt att flickornas resultat är starkare än pojkarnas, men samtidigt också att ingendera elevgruppens resultat genomgående är starkt eller svagt. Det finns flickor och pojkar på alla vitsordsnivåer. Över vitsordsgränsen åtta når enligt figuren 63 % av flickorna och 36 % av pojkarna. Bland de svagaste, under vitsordet 6–, finns 8 % av flickorna och hela 25 % av pojkarna. Flickornas genomsnitt i delområdet var 8,3 och pojkarnas 7,5.

Liksom de nationella utvärderingarna som NCU och tidigare Utbildningsstyrelsen genomfört under 2000-talet har också PISA-undersökningarna noterat en stor skillnad i resultatet mellan flickor och pojkar. I den senaste resultatrapporten för PISA konstateras att i alla PISA-studier har klyftan i läsning mellan flickor och pojkar i Finland varit bland de största i de deltagande länderna (Leino et al. 2019: 79–80). I PISA-undersökningen år 2018 var medelvärdet i läsning för flickorna 534 poäng och för pojkarna 475 poäng i de svenskspråkiga skolorna. Skillnaden var 59 poäng och mycket signifikant. För de finskspråkiga skolornas del var skillnaden aningen mindre, 51 poäng. Motsvarande poängskillnad i denna nationella utvärdering i svenska och litteratur var 63 poäng. Flickornas resultat låg på 530 poäng och pojkarnas på 467 poäng. Resultaten i PISA-undersökningen och den nationella utvärderingen ligger så nära varandra att de bestyrker resultatets pålitlighet.

I PISA-undersökningarna har de finskspråkiga skolornas resultat i läsning sjunkit under 2000-talet, medan de svenskspråkiga skolornas resultat hållits på en rätt stabil nivå (Ibid: 79–80). Trots detta konstateras det i den senaste PISA-rapporten angående skillnaden i resultatet mellan flickor och pojkar (Ibid: 79–80):

Man bör fästa uppmärksamhet på det alltför låga medelvärdet i läsning för pojkar i svenskspråkiga skolor. Denna grupp har sedan starten av PISA-studierna legat under genomsnittet i läskunnighetsnivån bland OECD-länderna (visserligen ligger resultaten för de finlandssvenska pojkarna på medelnivån bland pojkarna i OECD-länderna, flickornas resultat är betydligt över OECD-genomsnittet för flickor).

När det gäller resultatskillnaden mellan flickor och pojkar i läskompetens avslöjar det allmänna genomsnittet inte all den variation som trots allt döljer sig bakom genomsnittet. Skillnaderna varierar regioner, kommuner och skolor emellan. I följande sammanfattande figur syns flickornas och pojkarnas resultatfördelningar på skalan 4–10 enligt de regionala och kommunala indelningarna i denna utvärdering:



FIGUR 9. De procentuella andelarna elever som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i delområdet att tolka texter. Fokus på kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

Figuren visar på rätt tydliga skillnader mellan de olika flickgrupperna och pojkggrupperna. Flickorna har i regel större andelar starkare resultat, medan pojkarna har större andelar svagare resultat. De största skillnaderna finns mellan flickorna i kommunerna med lägre svenskhetsgrad och pojkarna i kommuner med högre svenskhetsgrad. Polariseringen finns mellan städerna och landsbygden.

Pojkarna i Södra Finlands kommuner med en svenskhetsgrad på under 33 % har ett förhållandevis gott resultat i förhållande till de övriga pojkgrupperna. Deras genomsnitt är 7,9. Hela 30 % av dem har uppnått ett resultat på över vitsordsnivån 9 – detta jämfört med pojkgrupperna i Västra och Inre Finland där motsvarande andelar är ungefär 10 % och genomsnittet lägre. För dessa två gruppers del är andelarna mycket svaga resultat i delområde iögonenfallande: i kommunerna med en svenskhetsgrad under 66 % i västra Finland har 37 % ett resultat på under 6-. För pojkarna i kommunerna i kommunerna med en svenskhetsgrad på över 66 % är andelen hela 41 %.

Genomsnittet för de olika elevgrupperna finns sammanfattade i följande tabell. Effekttorleken anger hur mycket ett resultat avviker från genomsnittet: 0,20 är en liten skillnad, 0,50 en mellanstor skillnad och 0,80 en stor skillnad. Hur betydande en skillnad mellan två elevgrupper är, kan också läsas i effekttorleken. Ju större skillnaden mellan decimaltalen är, desto mer betydande är skillnaden.

TABELL 12. Genomsnitten i hela delområdet att tolka texter enligt kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

Region, kommunens svenskhetsgrad, kön	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng	Effektstorlek	Signifikans (p-värde)
Södra Finland, under 33 %, flickor	8,3	537	0,40	<0,01
Södra Finland, under 33 %, pojkar	7,9	500	-0,01	0,98
Södra Finland, 33–66 %, flickor	8,3	533	0,35	0,02
Södra Finland, 33–66 %, pojkar	7,5	469	-0,33	0,02
Sydvästra Finland	7,8	491	-0,10	0,77
Västra och Inre Finland, under 66 %, flickor	8,4	543	0,46	0,02
Västra och Inre Finland, under 66 %, pojkar	7,4	457	-0,46	0,32
Västra och Inre Finland, över 66 %, flickor	8,0	507	0,07	0,66
Västra och Inre Finland, över 66 %, pojkar	7,0	428	-0,78	<0,01

Förutom den generella skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat, finns det tydliga skillnader inom regionerna som det är skäl att lyfta fram. Inom det svenskspråkiga samplet är det inte skillnaden mellan Södra Finland och Västra och Inre Finland som sticker ut, utan snarare skillnaderna mellan städerna och landsbygden inom de två regionerna.

Inom Västra och Inre Finland är klyftan mellan ytterligheterna mycket stor: flickorna i kommunerna med en svenskhetsgrad på under 66 % har ett genomsnitt på 8,4, medan pojkarna i kommunerna med en svenskhetsgrad på över 66 % har ett genomsnitt på 7,0. Skillnaden är 1,4. Inom södra Finland är motsvarande klyfta aningen mindre – 0,8 vitsordsenheter mellan flickorna i kommunerna med en svenskhetsgrad på under 33 % (8,3) och pojkarna i kommunerna med en svenskhetsgrad på mellan 33 % och 66 % (7,5).

I de två följande avsnitten beskrivs resultaten inom delområdet att tolka texter noggrannare med fokus på analys och tolkning av multimodala texter och skönlitterära texter. Efter avsnitten följer aningen närmare synpunkter och exempel på vissa av kunskapsutmaningarna inom delområdet att tolka texter.

4.2 Multimodala texter

Uppgifterna i delområdet multimodala texter anknöt alla till innehållsområdet att tolka texter i LP 2014. Uppgifterna var kopplade till tre olika material: ett bokomslag där skriven text samverkade med layout och fotografier, en radiodebatt med en fyra personers diskussion om huruvida ungdomar borde få tillgång till gratis preventivmedel och en webbdiskussion med flera olika röster och åsikter kring e-sport. Den digitala utvärderingsplattformen tillät inte rörlig bild, men nog samverkan mellan ord, bild och ljud.

Detta kapitel beskriver hur väl eleverna kunde analysera och tolka de multimodala texterna och webbaserade texterna. Liksom i det föregående kapitlet presenteras resultatet enligt kön, region och kommunens svenskhetsgrad. Kapitlet avslutas med en mer diskuterande sammanfattning med synpunkter på elevernas kunskande i delområdet. De centrala resultaten i delområdet är följande:

- Också i detta delområde fanns det tydliga skillnader i resultatet mellan flickorna och pojkarna och skolorna i städerna och på landsbygden.
- Polariseringen i resultatet var anmärkningsvärd: till exempel nådde 68 % av flickorna i städerna i Södra Finland resultatgränsen åtta, medan hela 80 % av pojkarna i landsbygdskommunerna i Västra och Inre Finland inte nådde upp till samma gräns.
- Eleverna med ett starkare resultat kunde till skillnad från de svagare eleverna identifiera åsikter, motiveringar och påverkningsmedel i de olika materialen.
- I genomsnitt klarade eleverna flera av de enskilda uppgifterna relativt bra, men de svagare eleverna hade till exempel svårigheter i att formulera sina iakttagelser på en mer abstrakt nivå.

Tabellen sammanfattar kopplingarna till läroplansgrunderna i delområdet:

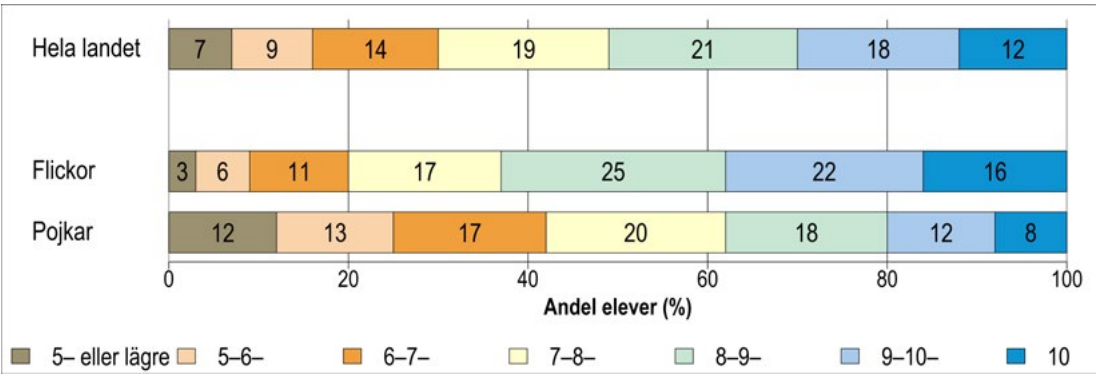
TABELL 13. Sammanfattning av uppgifterna i delområdet multimodala texter.

Mål i LP 2014	Aktivitet	Innehåll	Kompetens	Uppgift, fokus, maxpoäng
M5 M6 M7 M9	läsa, lyssna, se förstå identifiera tolka analysera dra slutsatser se samband avgöra	medietexter multilitteracitet modaliteter: ord, bild, ljud genrekunskap reklamanalys argumentation bildspråk betydelser, syften	K1 K2 K4 K5 K6	23 uppgifter totalt 16 flervalsuppgifter 7 öppna uppgifter Maxpoäng: 27 Material: webbdiskussion radiodebatt bokomslag

Uppgifterna i delområdet var sammanlagt 23, av dem var 16 flervalsuppgifter och 7 öppna uppgifter där eleverna skulle skriva ett svar. Delområdet anknöt huvudsakligen till kompetensområdena kulturell och kommunikativ kompetens (K2) och multilitteracitet (K4) i LP 2014.

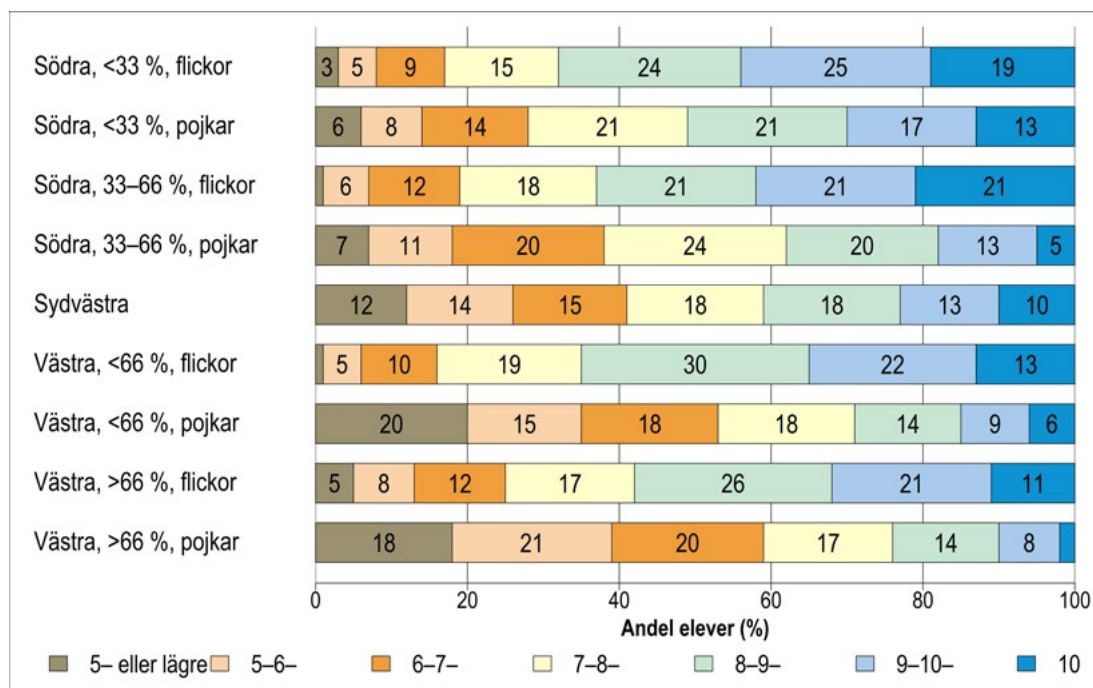
Resultat: multimodala texter

Genomsnittet i delområdet multimodala texter fastslogs vid 7,9 i linje med resultatet i hela utvärderingen. Det totala resultatet i delområdet fördelade sig då för flickornas och pojkarnas del enligt följande på vitsordsskalan 4–10.



FIGUR 10. De procentuella andelarna flickor och pojkar som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i delområdet multimodala texter.

Resultatfördelningarna visar att flickornas resultat genomgående är starkare än pojkarnas. Gränsen för vitsordet åtta löper mellan det gula och det gröna fältet. Andelen elever som överstiger gränsen för vitsordsnivån åtta är hela 63 % för flickornas del och 38 % för pojkarnas del. Genomsnittet för flickorna är 8,2 och för pojkarna 7,5. Skillnaden mellan könen är mellanstor i delområdet (effektstorlek 0,63). De olika elevgrupperna syns i följande tabell:



FIGUR 11. De procentuella andelarna elever som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i delområdet multimodala texter. Fokus på kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

När det gäller flickorna framgår väldigt stora andelar som presterat mycket bra i delområdet. Det gäller både flickorna i Södra och Västra och Inre Finland med mycket stora andelar prestationer över vitsordsgränsen åtta. I toppgruppen, i städerna i Södra Finland, uppnår nästan 70 % av flickorna vitsordsnivån åtta. Det finns iögonenfallande stora andelar pojkar med ett mycket svagt resultat i Västra och Inre Finland: ungefär en femtedel av pojkarna har ett resultat under vitsordet 5-. Andelen pojkar som inte når upp till vitsordsgränsen åtta i Västra och Inre Finland är också mycket hög. I kommuner med mer än 66 % svenskspråkiga når närmare tre fjärdedelar inte upp till vitsordsnivån åtta i delområdet. För att inte förenkla resultatbilden och stigmatisera kön eller regioner, bör det ändå påpekas att det också finns pojkar som presterat väl i landsbygdskommunerna i Västra och Inre Finland.

Tabellen nedan sammanfattar de genomsnittliga resultaten för flickorna och pojkarna i de olika regionerna och kommunerna med olika svenskhetsgrad.

TABELL 14. Genomsnitten i delområdet multimodala texter enligt kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

Region, kommunens svenskhetsgrad, kön	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng	Effektstorlek	Signifikans (p-värde)
Södra Finland, under 33 %, flickor	8,3	531	0,33	0,02
Södra Finland, under 33 %, pojkar	7,9	498	-0,02	0,94
Södra Finland, 33–66 %, flickor	8,3	532	0,35	0,03
Södra Finland, 33–66 %, pojkar	7,6	478	-0,23	0,10
Sydvästra Finland	7,8	491	-0,10	0,79
Västra och Inre Finland, under 66 %, flickor	8,4	541	0,43	0,02
Västra och Inre Finland, under 66 %, pojkar	7,4	456	-0,46	0,29
Västra och Inre Finland, över 66 %, flickor	8,0	509	0,10	0,57
Västra och Inre Finland, över 66 %, pojkar	7,1	430	-0,75	<0,01

Läser man genomsnitten i förhållande till den föregående figuren där hela resultatfördelningen framgick på vitsordsskalan 4–10 är det tydligt att det är den stora andelen mycket svaga prestationer som drar ner genomsnitten i synnerhet för pojkarna i Västra och Inre Finland. På motsvarande sätt lyfter de stora andelarna flickor med starka prestationer genomsnitten för flickorna. Det syns framför allt för flickorna i Västra och Inre Finlands kommuner med lägre svenskhetsgrad än 66 % med ett genomsnitt på hela 8,4 och flickorna i Södra Finland med ett genomsnitt på 8,3. Skillnaden i genomsnittet mellan flickorna och pojkarna inom Västra och Inre Finland är 1,3 vitsordsenheter (8,4 och 7,1). Motsvarande skillnad inom Södra Finland är endast 0,6 vitsordsenheter. Flickorna i kommuner med en svenskhetsgrad på under 33 % har ett resultat på 8,3 och pojkarna i kommuner med en svenskhetsgrad mellan 33 % och 66 % ett resultat på 7,6.

4.3 Skönlitterära texter

Liksom det föregående avsnittet anknyter detta avsnitt till delområdet att tolka texter. Resultatet gäller de uppgifter som tog fasta på förmågan att analysera och tolka skönlitterära texter och förstå skönlitterära begrepp. Avsnittet avslutas med några exempel på hur eleverna lyckades i uppgifterna. De centrala resultaten i delområdet är följande:

- Precis som i de övriga delområdena fanns det uppenbara skillnader mellan flickornas och pojkarnas resultat och inom regionerna.
- Pojkarna i städerna i Södra Finland hade ett förhållandevis gott resultat jämfört med de övriga pojkgrupperna.
- Eleverna presterade bättre i uppgifter som fokuserade på till exempel person- och miljöbeskrivning än i uppgifter som krävde mer tolkning och analytisk förmåga.
- De elever som presterade bättre i uppgifterna verkar läsa och uppfatta betydelser i texterna på ett annat sätt än de svagare eleverna. När det krävs mer än ytlig och ordagrann läsning, blir det svårare för en del av eleverna.

Tabellen nedan sammanfattar kopplingarna till läroplansgrunderna och innehållet i delområdet:

TABELL 15. Sammanfattning av uppgifterna i delområdet skönlitteratur.

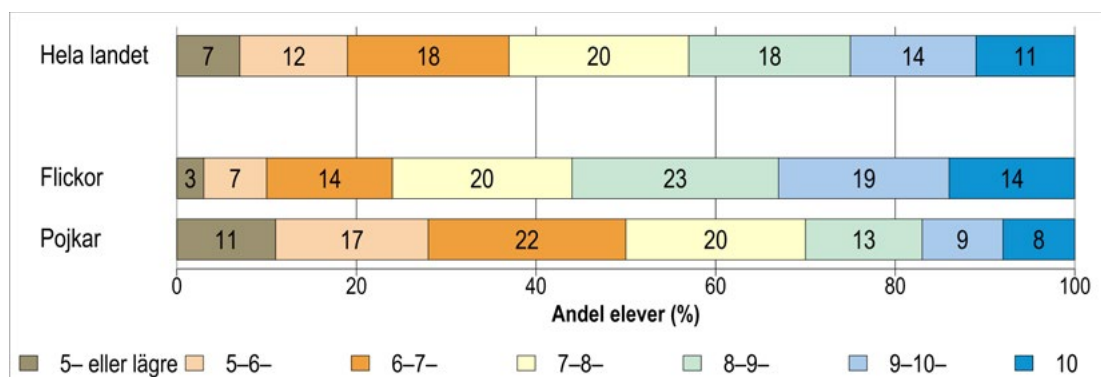
Mål i LP 2014	Aktivitet	Innehåll	Kompetens	Uppgifter, maxpoäng, material
M5 M6 M7 M9 M16	läsa förstå identifiera komma ihåg tolka analysera dra slutsatser se samband	skönlitteratur epik, lyrik, dramatik begrepp bildspråk genrekunskap tematik betydelser, syften	K1 K2 K4 K5 K6	15 uppgifter totalt 14 flervalsuppgifter 1 öppen uppgift Maxpoäng: 20 Material: romanutdrag dikt begrepp

De materialbaserade uppgifterna inom delområdet var anknutna till ett utdrag ur en roman av Henning Mankell och en dikt av Solveig von Schoultz. Uppgifterna krävde olika sorters förmågor: allt från att hitta och identifiera detaljer i texterna, till att förstå person- och miljöbeskrivning, bildspråk, mångtydighet och tematiska betydelser i texterna. Utöver dessa uppgifter fanns det också en rad uppgifter där eleverna skulle koppla ihop olika skönlitterära begrepp med en textgenre.

Uppgifterna i skönlitteratur anknöt alla till innehållsområdet *att tolka texter* i LP 2014, men berörde också innehållsområdet *att förstå språk, litteratur och kultur* i lärokursen. Därför finns också mål M16 med bland målen i tabellen ovan. Liksom de övriga delområdena i utvärderingen anknöt uppgifterna framför allt till kompetensområdena kulturell och kommunikativ kompetens (K2) och multilitteracitet (K4) i LP 2014.

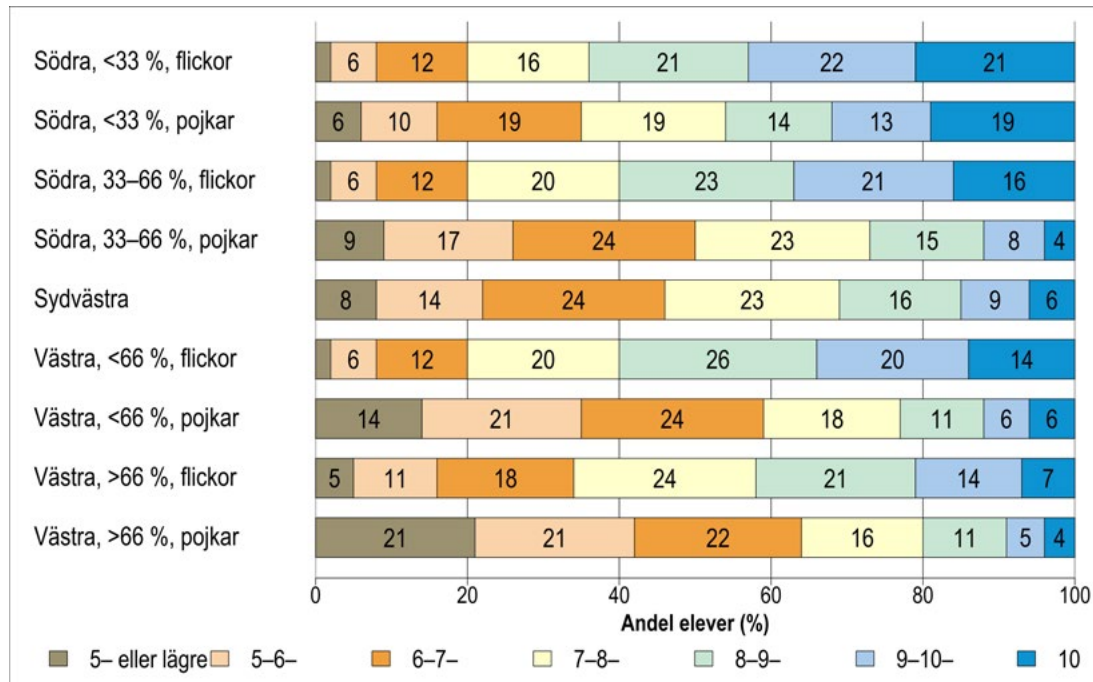
Resultat: skönlitterära texter

Liksom i hela utvärderingen beskrivs resultatet i delområdet skönlitteratur i linje med det övergripande genomsnittet 7,9. Det totala resultatet för alla uppgifter som fokuserade på skönlitteratur fördelade sig enligt följande på vitsordsskalan 4–10:



FIGUR 12. De procentuella andelarna flickor och pojkar som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i delområdet skönlitteratur.

Gränsen för vitsordsnivån åtta löper mellan det gula och det gröna fältet. Som figuren visar presterade flickorna genomgående bättre än pojkarna i uppgifterna i skönlitteratur. Andelen flickor som uppnår vitsordsnivån åtta i delområdet är 56 %. För pojkarnas del är andelen 30 %. Trots skillnaden finns det relativt väl med pojkar inom varje resultatnivå på vitsordsskalan 4–10. Flickornas genomsnitt var 8,3 och pojkarnas 7,5. Skillnaden är rätt stor (effektstorlek 0,62).



FIGUR 13. De procentuella andelarna elever som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i delområdet skönlitteratur. Fokus på kön, region och kommunens svenskhetegrad.

Om man bara lyfter fram andelarna flickor som uppnår vitsordsnivån åtta i delområdet, så ligger andelen kring 60 % i tre av flickgrupperna och kring 40 % i den fjärde gruppen. Motsvarande andelar för pojkarna är betydligt lägre. För pojkarna i Västra och Inre Finland är det de stora andelarna svaga prestationer som drar ner genomsnittet. Ungefär 35–40 % av pojkarna i Västra och Inre Finland har ett resultat under vitsordet 6-. Men också inom den svagaste gruppen finns 20 % pojkar som uppnår minst nivån åtta i delområdet skönlitteratur. Det finns till och med en tydlig polarisering inom denna grupp. Genomsnittet för varje grupp finns i följande tabell:

TABELL 16. Genomsnittet i delområdet skönlitteratur enligt kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

Region, kommunens svenskhetsgrad, kön	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng	Effektstorlek	Signifikans (p-värde)
Södra Finland, under 33 %, flickor	8,4	543	0,46	<0,01
Södra Finland, under 33 %, pojkar	8,0	511	0,12	0,67
Södra Finland, 33–66 %, flickor	8,3	531	0,33	0,05
Södra Finland, 33–66 %, pojkar	7,4	461	-0,43	0,01
Sydvästra Finland	7,6	477	-0,25	0,35
Västra och Inre Finland, under 66 %, flickor	8,4	544	0,48	0,06
Västra och Inre Finland, under 66 %, pojkar	7,5	465	-0,38	0,38
Västra och Inre Finland, över 66 %, flickor	7,8	493	-0,07	0,67
Västra och Inre Finland, över 66 %, pojkar	7,0	429	-0,77	<0,01

Utöver skillnader i resultatet mellan flickor och pojkar mellan de olika regionerna och kommunerna är det skäl att poängtera att skillnaderna återigen är rätt stora inom regionerna. Det gäller inte minst skillnaden mellan flickor och pojkar inom Västra och Inre Finland där klyftan mellan olika kommuntyper är 1,4 vitsordsenheter mellan flickornas 8,4 och pojkarnas rätt svaga resultat på 7,0. Inom Södra Finland är skillnaden inte riktigt lika stor (8,4 och 7,4). Liksom i delområdet multimodala texter uppvisar resultatet här en anmärkningsvärt stor skillnad inom Västra och Inre Finland, men också inom Södra Finland. En pojkgupp som sticker ut i positiv bemärkelse är pojkarna i Södra Finland i kommuner med en svenskhetsgrad på under 33 % (alltså i städerna) som har ett genomsnitt på 8,0. Om Sydvästra Finlands resultat (7,6) kan man konstatera att det ligger en aning under genomsnittet 7,9. Skillnaden är inte statistiskt signifikant.

4.4 Synpunkter på elevernas läskompetens

Multimodala texter

Mot bakgrund av resultaten i de enskilda uppgifterna i delområdet multimodala texter kan man konstatera att eleverna verkar ha rört sig mellan de olika materialen och modaliteterna obehindrat och antagligen utan att ens reflektera över skiftena mellan modaliteterna bild, ljud och skriven text.

Lösningsandelarna i de uppgifter som anknöt till bokomslaget varierade mellan 56 % och 96 %, och i de uppgifter som anknöt till radiodebatten mellan 59 % och 90 %. I webbdiskussionen var motsvarande variation mellan 51 % och 87 %. Utifrån dessa lösningsandelar kan man konstatera att eleverna presterade relativt väl i uppgifterna i detta delområde. Det som krävdes för att prestera väl är helt enkelt grundläggande läsförmåga, och förmåga att göra relevanta iakttagelser och kunna tolka betydelser i en text. Variationen mellan modaliteter spelade inte så stor roll; om eleven hade en förmåga att finna det som efterfrågades i texterna kunde hen prestera väl oavsett om det var frågan om skriven text, ljud eller bild.

När det gäller bokomslaget (fram- och baksida) var eleverna mycket bra på att hitta och identifiera konkret information om författaren och förlaget, men när det gällde frågor som till exempel krävde förståelse för skillnader mellan facklitteratur och skönlitteratur var resultatet svagare. På en öppen fråga där eleverna skulle sammanfatta tre saker som användes i omslaget för att väcka intresse för boken visade sig tydligt olika grader av läsförståelse. Ett lyckat svar kunde till exempel se ut så här:

Med färgerna, speciellt rött då det är en av de färger som ögat drar sig snabbare till. De mindre attraktiva bilderna väcker även uppmärksamhet. De skryter ävenmed att boken har vunnit journalistpriset.

Svaret innehåller relevanta iakttagelser och det visar också på en förmåga att motivera iakttagelserna. De svagare svaren var ofta knapphändiga och saknade uttryckligen motiveringar:

Bra omslag på boken, bra text på baksidan och en bra titel

maten, mniskorna fabriken i backgrunden

Det som skiljer dessa svar från de mer lyckade svaren är kanske främst förmågan att klä iakttagelserna i ord. Svaren varierade mycket och det fanns både elever som var bra på att identifiera och beskriva tre påverkningsmedel, men det fanns också elever för vilka detta var en alltför svår uppgift. Det här visar att läsförståelseuppgifter ofta fungerar både fungerar som mätare på hur väl man kan analysera och tolka en text, men också mätare på hur väl man kan formulera sitt svar i skrift. Om flera av flervalsuppgifterna mätte förmåga att identifiera, komma ihåg och kunna kategorisera, mätte en öppen uppgift som denna utöver de mer grundläggande förmågorna även mer komplexa förmågor som att analysera, tolka, förstå och kunna motivera.

Radiodebatten var en ny sorts material i de nationella utvärderingarna i modersmål och litteratur. I de tidigare pappersbaserade utvärderingarna före år 2014 var det inte möjligt att använda ljudmaterial. Uppgifterna 2019 gick ut på att lyssna och till exempel försöka uppfatta olika åsikter, inställningar och motiveringar mellan de fyra diskussionsdeltagarna. Flera av uppgifterna tangerade argumentation, några uppgifter var mer inriktade på interaktion. Eleverna klarade bättre uppgifter som gick ut på att identifiera enskilda åsikter och konkreta motiveringar än att förstå djupare inställningar och uppfattningar bakom åsikterna.

De enskilda uppgifterna som var kopplade till webbdiskussionen om e-idrott påminde på många sätt om uppgifterna med koppling till radiodebatten. Flera uppgifter fokuserade på åsikter, uppfattningar, motiveringar och interaktion. Med tanke på diskussionen som i allmänheten förs om falska nyheter och behovet av källkritisk förmåga kan man konstatera att ungefär fyra av fem elever uppfattade när en diskussionsdeltagare hänvisade till en informationskälla och vilken diskussionsdeltagare som stödde sina påståenden med fakta. En femtedel av eleverna lyckades inte med dessa uppgifter.

Skönlitterära texter

Elevernas resultat i de enskilda uppgifterna i delområdet skönlitteratur låg mellan 30 % och 86 %. Ser man närmare på resultatet i de enskilda uppgifterna och försöker bilda sig en uppfattning om vad eleverna behärskade bättre och sämre, så finns det rätt tydliga mönster.

Eleverna presterade relativt bra i uppgifter som fokuserade på att hitta innehållsliga detaljer som till exempel gällde person- och miljöbeskrivningen i en skönlitterär ungdomsbok. Svårare var det för eleverna att på ett djupare plan kunna sammanfatta temat i en text, det vill säga vad en text handlar om. De svagare eleverna tydde sig lätt till ett ytligt, refererande sätt att beskriva handlingen och personerna, medan de starkare eleverna hade en förmåga att analysera och tolka aspekter som sker under den konkreta handlingsytan. Skillnaden framgår tydligt i följande exempel på svar på en uppgift där eleverna skulle sammanfatta temat i ett lite längre utdrag ur en ungdomsbok av Henning Mankell.

Elever som hade ett mer refererande och ytligt grepp skrev t.ex. så här:

sofia var med om en olycka när hon var liten och henes systrar dog i olyckan

Det var en kväll och hon drömde och sen vaknade hon och hon pratade med sin hund sen började hon tänka för sig själv om barndomen.

Elever som nådde ett djupare plan i texten lyckades sammanfatta temat t.ex. så här:

Handlar om någon som saknar någon. Om sorg och minnen. Om minnena som lever kvar som både fysiska och psykiska ärr.

Att en kvinna som nu blivit vuxen hade varit med om en olycka när hon var 9 år gammal. Nu tänker hon tillbaka på tiden när hon var barn och undrar vad det innebär att man blivit vuxen.

Skillnaderna mellan starkare och svagare svar i uppgiften var tydliga som exemplen visar. Den relativt stora andelen refererande, ytliga svar visar att det är en utmaning att lära eleverna att inte bara fokusera på personerna och händelseförloppet i en skönlitterär text utan att få dem att se olika betydelseplan, uppfatta mångtydighet, motiv, syften, detaljer, nyanser och större helheter. De elever som presterar bättre i uppgifterna läser och uppfattar betydelser på ett annat sätt än de svagare eleverna. När det krävs mer än ytlig läsning, blir det svårare för en del av eleverna. Att dessutom vara tvungen att formulera en tolkning i skrift, gör inte saken lättare.

Inom delområdet skönlitteratur fanns flera uppgifter som innehöll begrepp som används då man analyserar och tolkar skönlitteratur. En del av begreppen gällde språkliga och textuella aspekter, till exempel liknelse, person- och miljöbeskrivning, replik, monolog, dialog och allitteration. Andra begrepp fokuserade mer på genremedvetenhet och förmågan att klassificera olika slags skönlitterära texter.

De tre grundläggande genrekategorierna epik, lyrik och dramatik var besvärliga för många elever, och mer främmande för de svenskspråkiga eleverna än vad begreppen *kertomakirjallisuus* (epik), *runous* (lyrik) och *näytelmäkirjallisuus* (dramatik) var för de finskspråkiga eleverna. För de svenskspråkiga eleverna var begreppet lyrik av allt att döma entydigare och klarare än begreppen epik och dramatik. I svaren som gällde epik märktes engelskans inflytande: engelskans "epic" i bemärkelsen "episk", storartad, magnifik hade påverkat en del elever. När det gäller begreppet "dramatik" finns det en motsvarande mångtydighet som lett till att en del elever klassificerade dramatiska, händelserika texter som till exempel "detektivroman" inom kategorin dramatik.

Även om begreppen epik, lyrik och dramatik uppenbarligen upplevdes som problematiska visar resultaten i dessa uppgifter att elevernas förmåga att klassificera texter enligt olika genrer varierar mycket. För att kunna analysera skönlitterära texter och vilka texter som helst inom lärokursen svenska och litteratur är det viktigt att kunna artbestämma texter. I lärokursen svenska och litteratur är också begrepp som till exempel beskriver olika språkliga och narrativa fenomen viktiga för att kunna beskriva, analysera och tolka texter. Några enskilda uppgifter tog fasta på mångtydiga uttryck, bildspråk och liknelser. Uppgifterna belyste förmågan att tolka och uppfatta betydelser som inte är helt uppenbara och bundna till ordagranna betydelser. Bildspråk, metaforer och liknelser hör till de mest centrala begreppen inom texttolkning. Förmågan att identifiera liknelser och bildspråk varierade mycket bland eleverna, vilket också visar att det ofta är förmågan att fånga upp djupare betydelseskikt som skiljer åt svagare och starkare läsare.

Språkkännedom

5

Det delområde som i denna utvärdering går under benämningen språkkännedom genomsyrar i princip lärokursen svenska och litteratur i sin helhet eftersom språkliga aspekter, språklig medvetenhet och kunskap om svenska språkets normer ingår i alla lärokursens delområden: att kommunicera, att tolka texter, att producera texter och att förstå språk, litteratur och kultur. Av lärokursens fyra innehållsområden träffar delområdet språkkännedom i denna utvärdering ändå främst det fjärde området att förstå språk, litteratur och kultur.

Av resultaten i delområdet kan man bland annat lyfta fram följande:

- Skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat var aningen mindre inom delområdet språkkännedom än i de övriga delområdena. Pojkarna i städerna i Södra Finland hade ett aningen starkare resultat än de övriga pojkgrupperna.
- Skillnaden mellan stad och landsbygd syntes också inom detta delområde.
- Den största skillnaden i resultatet mellan flickor och pojkar fanns inom Västra och Inre Finland.
- En del elever hade svårigheter med att identifiera och särskilja ord med olika valörer, neutrala ord, värdeladdade ord, känsloladdade ord osv.
- Resultatet var aningen svagare i uppgifter som gällde olika finlandssvenska språkförhållanden än i uppgifter som gällde allmän språkkunskap.
- Prepositionsbruket var tydligt svårt för en del av eleverna.

Resultaten för delområdet språkkännedom presenteras liksom i de föregående kapitlen med fokus på hela delområdet, könsfördelningen, den regionala indelningen och enligt kommunernas svenskhetsgrad. Information om hur uppgifterna i delområdet anknyter till läroplansgrunderna är sammanfattad i tabellen:

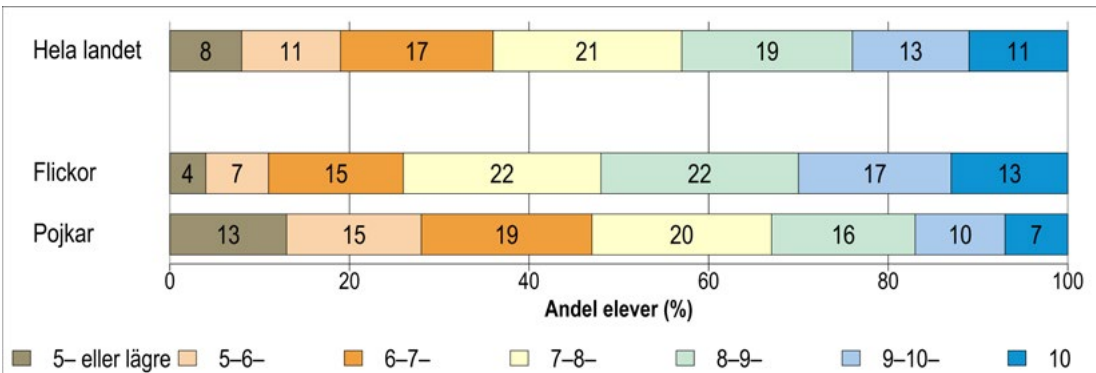
TABELL 17. Sammanfattning av uppgifterna i delområdet språkkännedom.

Mål i LP 2014	Aktivitet	Innehåll	Kompetens	Uppgifter, material, maxpoäng
M15 M16 M17	komma ihåg identifiera känna till förstå	standardskriftspråk språkriktighet prepositioner ordklasser, predikat svenskan i Finland talspråk / skriftspråk språkets funktioner språkhistoria	K1 K2 K4 K6 K7	22 uppgifter: 17 flervalsuppgifter 5 öppna uppgifter Maxpoäng: 25 Material: Marknadsföringstext

De flesta uppgifterna var anknutna till något slags sammanhang, det kunde till exempel vara språkförhållandena i Finland, ett historiskt perspektiv eller en viss situation. Innehållet i uppgifterna gällde bland annat språkriktighet och känslan för rätt och fel när det till exempel gäller användningen av prepositioner, förståelse för några språkliga och språkhistoriska fenomen och några uppgifter kring svenskan i Finland. Tre av uppgifterna i delområdet var anknutna till en reklamtext som staden Borgå publicerat på sin webbplats för att locka invånare till staden. Uppgifterna som var anknutna till reklamtexten var fokuserade på ordens funktion och värdeladdning i ett specifikt sammanhang och angränsade till delområdet att tolka texter. Uppgifterna i delområdet språkkännedom anknyter framför allt till kompetensområdet kulturell och kommunikativ kompetens (K2) i LP 2014.

5.1 Resultatet i delområdet

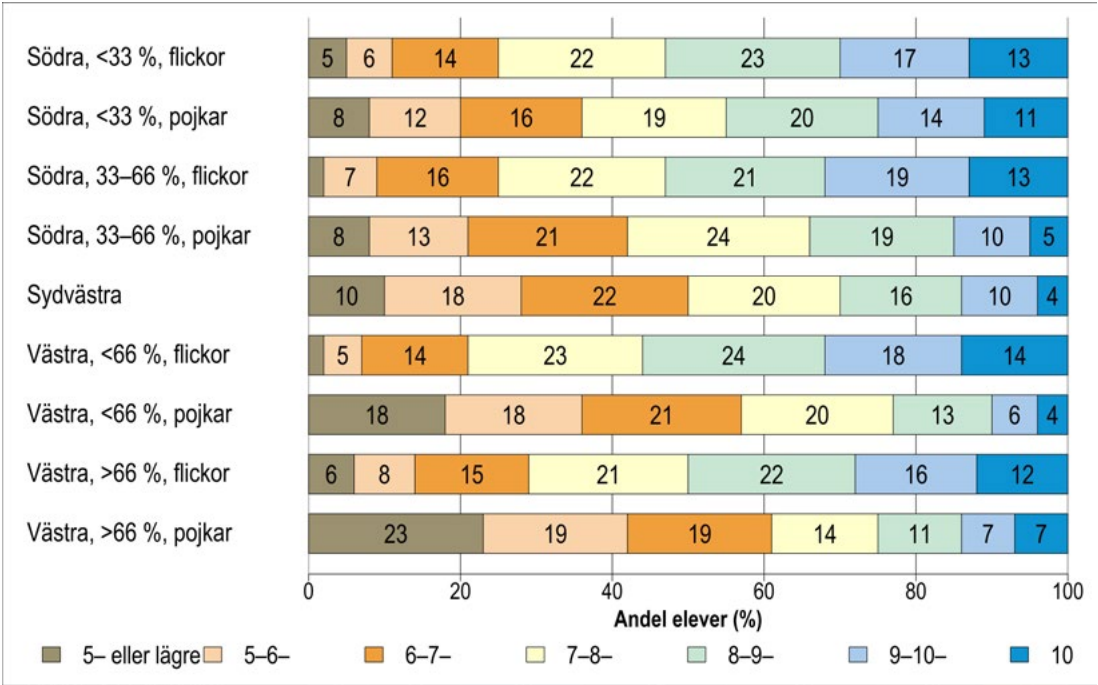
Också i delområdet språkkännedom fastslogs 7,9 som genomsnitt för beskrivningen av resultatet. Inom delområdet fördelade sig resultatet då enligt följande på vitsordsskalan 4–10:



FIGUR 14. De procentuella andelarna flickor och pojkar som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i delområdet språkkännedom.

Även om figuren tydligt visar att flickornas resultat är starkare än pojkarnas, visar den också att det finns relativt jämnt med pojkar på varje resultatnivå. Flickornas genomsnitt är 8,2 och pojkarnas 7,6. Gränsen för vitsordsnivån åtta löper mellan det gula och det gröna fältet: andelarna flickor och pojkar som uppnått gränsen åtta är 52 % för flickornas del och 33 % för pojkarnas del. Skillnaden mellan könen är aningen mindre i detta delområde än i de övriga delområdena (effektstorleken 0,56). Också skillnaden mellan skolornas resultat var minst i detta delområde jämfört med de övriga delområdena.

De mer specifika resultatfördelningarna på vitsordsskalan 4–10 för flickor och pojkar i de olika regionerna och kommunerna med olika svenskhetsgrad syns i följande figur:



FIGUR 15. De procentuella andelarna elever som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i delområdet språkkännedom. Fokus på kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

Om man studerar andelarna mycket svaga prestationer längst till vänster och andelarna starka prestationer längst till höger sticker ungefär samma elevgrupper ut som i de övriga delområdena. I den högra kanten framstår flickorna i positiv bemärkelse med stora andelar prestationer över vitsordsgränsen 8. Pojkarna i Södra Finlands kommuner med en svenskhetsgrad på under 33 % framstår som en stark grupp i förhållande till de övriga pojkggrupperna i figuren. Deras genomsnitt är 7,9. För övrigt visar figuren också tydligt hur varje elevgrupp omfattar mycket stora skillnader i resultaten mellan eleverna. Alla genomsnitt bakom fördelningarna ovan finns sammanfattade i tabellen nedan:

TABELL 18. Genomsnitten i delområdet språkkännedom enligt kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

Region, kommunens svenskhetsgrad, kön	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng	Effektstorlek	Signifikans (p-värde)
Södra Finland, under 33 %, flickor	8,2	522	0,23	0,01
Södra Finland, under 33 %, pojkar	7,9	502	0,03	0,91
Södra Finland, 33–66 %, flickor	8,2	528	0,30	0,02
Södra Finland, 33–66 %, pojkar	7,6	479	–0,22	0,06
Sydvästra Finland	7,6	472	–0,30	0,13
Västra och Inre Finland, under 66 %, flickor	8,4	540	0,42	<0,01
Västra och Inre Finland, under 66 %, pojkar	7,3	454	–0,49	0,09
Västra och Inre Finland, över 66 %, flickor	8,1	519	0,20	0,33
Västra och Inre Finland, över 66 %, pojkar	7,2	446	–0,57	<0,01

När man undersöker de regionala skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas resultat, visar sig ett liknande mönster som i de övriga delområdena i utvärderingen: flickorna i Södra och Västra och Inre Finland har presterat relativt väl, medan pojkarna i synnerhet i Västra och Inre Finland har ett lågt genomsnitt. Sydvästra Finlands resultat i språkkännedom ligger ungefär mitt emellan flickornas och pojkarnas genomsnitt. Den största skillnaden i resultaten finns återigen inom Västra och Inre Finland: Skillnaden i resultatet mellan flickorna i kommuner med under 66 % svenskspråkiga och pojkarna i kommuner med över 66 % svenskspråkiga är 1,2 vitsordsenheter. Motsvarande skillnad inom Södra Finland är 0,6 vitsordsenheter.

5.2 Synpunkter på elevernas språkkännedom

Inom delområdet språkkännedom varierade lösningsandelarna för de enskilda uppgifterna mellan 29 % och 90 %. Det är svårt utifrån de enskilda uppgifterna att bilda sig en heltäckande uppfattning om elevernas kunnande, men några saker går i varje fall att skönja.

Eleverna var allmänt taget bra på uppgifter som mätte allmän språkkunskap och språklig medvetenhet. En överväldigande majoritet (70–90 %) av eleverna klarade av de enskilda uppgifterna som tangerade skillnaden mellan talspråk och skriftspråk, släktskap mellan språk, dialekter, finlandismer, runor och svenskans ställning som nationalspråk.

När det gäller språkriktighet och mer traditionell grammatik var resultaten svagare, men blandade: lösningsandelarna varierade mellan 39 % och 90 %. Korrekt användning av prepositioner visade sig föga förvånande höra till de svåraste aspekterna inom delområdet. Ungefär en tredjedel av eleverna hade svårigheter med korrekt ordval och meningsbyggnad. Känslan för rätt och fel var alltså på det allmänna planet hyfsad, men det finns tydligt elever som är osäkra.

Det var lätt för de flesta (60–80 %) att bilda ett verb, adjektiv och sammansatt ord av ett substantiv. Med tanke på att eleverna var rätt bra på allmän språkkunskap var resultatet i de uppgifter som fokuserade mer exakt och konkret på finlandssvenska språkförhållanden och -fenomen förvånansvärt lågt: Endast en tredjedel av eleverna kunde välja den korrekta beskrivningen av vad en språkö är av fyra olika svarsalternativ. Också frågan om hur många personer som har svenska som registrerat modersmål i Finland visade sig vara svår. Endast en tredjedel av eleverna visste att antalet personer med svenska som registrerat modersmål är ungefär 290 000 då det fanns fyra svarsalternativ.

I kapitel 8 om resultatförändringar under 2000-talet finns mer om kunnandet inom delområdet språkkännedom.

Att producera
texter
(skrivkompetens)

6

Att skriva kallas i LP 2014 att producera texter, och det är ett av de fyra innehållsområdena i lärokursen svenska och litteratur. I utvärderingen närmades innehållsområdet genom två lite mer omfattande skrivuppgifter. I detta kapitel presenteras det sammanlagda poängresultatet av de två skrivuppgifterna. I de följande kapitlen behandlas de två skrivuppgifterna var för sig, och en grundligare analys av hur eleverna skrivit sina två texter ingår framför allt i den separata tvåspråkiga artikelsamlingen *Jag skriver, alltså tänker jag: Synpunkter på skrivpedagogik* (2020) på NCU:s webbplats. I slutet av detta kapitel finns också en sammanfattning av en del utmaningar i elevernas texter och skrivande.

I resultatgenomgången för delområdet att producera texter framgår bland annat följande:

- Förmågan att producera texter är rätt starkt polariserad i resultatet: Samtidigt som 25 % av eleverna har uppnått ett resultat på över vitsordsnivån 9, finns 19 % av eleverna under resultatnivån 6–.
- Skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat är tydlig, vilket inte minst märks i den svagaste ändan: Medan 30 % av pojkarna inte uppnått resultatnivån 6–, är motsvarande siffra för flickornas del 13 %.
- Skillnaderna mellan ytterligheterna är större inom Västra och Inre Finland än inom Södra Finland, för övrigt var de regionala skillnaderna jämnare inom detta delområde.
- Flickorna i Västra Finland presterade överlag rätt väl i delområdet, medan flickorna i städerna i Södra Finland hade ett aningen svagare resultat.
- I den andra skrivuppgiften presterade pojkarna i Västra Finlands kommuner med en svenskhetsgrad på under 66 % väl i förhållande till de övriga pojkgrupperna.
- I den andra skrivuppgiften fanns det tydligare skolvisa skillnader än i den första skrivuppgiften.
- Rent allmänt tyder elevernas egna tankar om sitt skrivande på att det finns ett behov för en mer långsiktig och systematisk skrivundervisning som också utvecklar elevernas motivation och självförtroende.

Eleverna genomförde de två skrivuppgifterna under utvärderingens första tillfälle som skolorna själva fick pricka in under tidsperioden 18.2–8.3.2019. För skrivuppgifterna reserverade 90 minuter, men i helheten ingick också några övningsuppgifter för att testa tekniken och en enkät till eleverna. Tiden för att utföra de två uppgifterna var ungefär 80–85 minuter. Följande tabell visar hur de två skrivuppgifterna anknöt till läroplansgrunderna 2014:

TABELL 19. Sammanfattning av de två skrivuppgifterna i delområdet att producera texter.

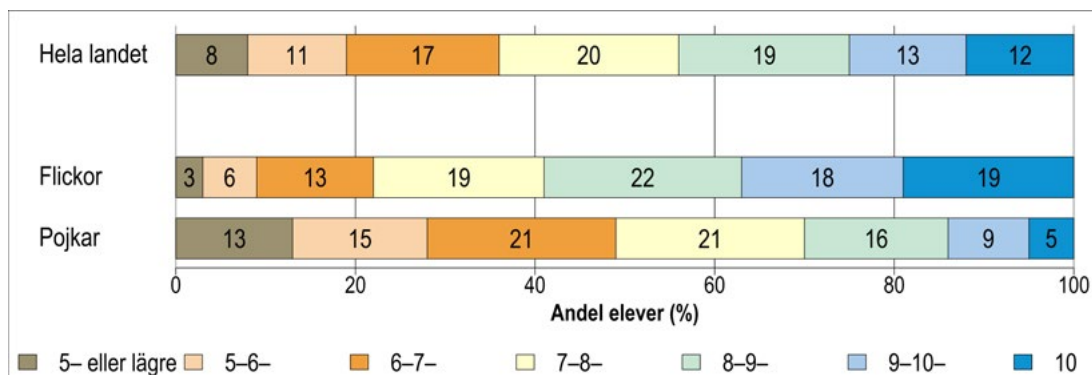
Mål i LP 2014	Aktivitet	Innehåll	Kompetens	Uppgift, fokus, maxpoäng
M10 M11 M12 M13	skriva beskriva argumentera bearbeta strukturera förklara utvärdera	standardskriftspråk struktur, funktion, stil skrivprocess argumenterande text beskrivande text förklarande text icke-fiktiv text insändare webbtext textgenre syfte, målgrupp utvärdering	K2 K4 K5 K6 K7	Skrivuppgift 1: Utveckla din hemort Skrivuppgift 2: Reflektera över ditt skrivande Uppgifter: 2 Maxpoäng: 28

Skrivuppgifterna utgick huvudsakligen från fyra olika mål för undervisningen i läroplansgrunderna, målen M10–M13. Förutom dessa mål berörde framför allt skrivuppgift 1, där eleverna skulle skriva en argumenterande text tänkt att publiceras på kommunens webbplats också delområdet att kommunicera i läroplansgrunderna. Den andra skrivuppgiften var kopplad till den första uppgiften, och gick ut på att eleverna skulle reflektera över och utvärdera sitt eget skrivande, sina utvecklingsbehov och karaktärisera sig själva som skribenter. Skrivuppgifterna anknöt framför allt till kompetensområdena kulturell och kommunikativ kompetens (K2) och multilitteracitet (K4) i LP 2014.

När det gäller poängsättning av elevtexter går det inte att bortse från en viss variation i bedömningen skolorna och lärarna emellan trots att det fanns bedömningsanvisningar och bedömda exempeltexter. Skrivuppgifter ger i regel upphov till stor variation och texter som kanske inte alltid matchar givna kriterier. Bedömningspraxis och -kulturer varierar en aning mellan skolorna och eftersom elevsvar i de nationella utvärderingarna inte kontrollbedöms och justeras lika systematiskt som till exempel studentexamenssvaren, finns en del mindre variation oundvikligen kvar i resultatet. Å andra sidan jämnar medeltalen ut sig eftersom det finns både strängare och mildare bedömda texter i samplet. Lärarna bedömde de anonyma texterna med samma bedömningskriterier, utan att veta vem av deras elever som skrivit texterna eller om det var en flicka eller pojke.

6.1 Resultatet i delområdet

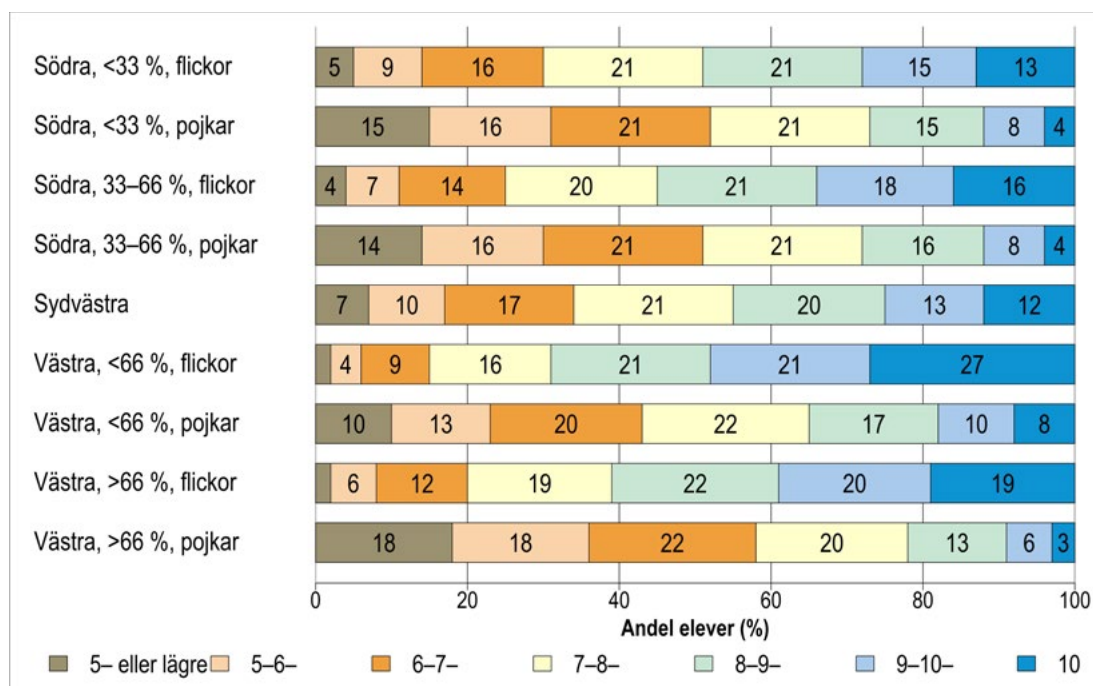
Genomsnittet i delområdet är 7,9 i enlighet med hela utvärderingen. Resultatet fördelade sig enligt följande på vitsordsskalan 4–10:



FIGUR 16. De procentuella andelarna flickor och pojkar som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i delområdet att producera texter (båda skrivuppgifterna).

Fokuserar man på andelarna elever som uppnått vitsordsgränsen åtta är det 59 % för flickornas del och 30 % för pojkarnas del. För pojkarnas del finns det en rätt stor anhopning av svaga prestationer: under vitsordsgränsen 6– placerar sig hela 28 % av pojkarna jämfört med 9 % av flickorna. Flickornas genomsnitt var 8,3 medan pojkarnas var 7,4. Skillnaden är 0,9 vitsordsenheter, vilket är den största skillnaden inom delområdena i utvärderingen. Fördelningen inom delområdet visar överlag på stor variation när det gäller elevernas skrivkompetens.

Då resultatet granskas så att flickornas och pojkarnas resultat i de olika kommungrupperna och regionerna syns samtidigt visar sig följande resultatfördelning för elevgrupperna:



FIGUR 17. De procentuella andelarna elever som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i delområdet att producera texter (båda skrivuppgifterna). Fokus på kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

I figuren syns det tydligt att det är flickorna i Västra och Inre Finland som dominerar i delområdet att producera texter. Andelarna goda och starka prestationer är mycket stora för dessa flickgrupper, både i kommunerna med en svenskhetsgrad under och över 66 %. Skillnaden jämfört med pojkarna i samma region, Västra och Inre Finland är mycket stor. Bland flickorna uppnår en stor eller mycket stor andel i alla regioner vitsordsgränsen en åtta. För flickornas del varierar andelen mellan 49 % och hela 69 %. För pojkarnas del är variationen från 22 % till 35 %. Genomsnittet för varje elevgrupp syns i tabellen nedan:

TABELL 20. Genomsnittet i delområdet att producera texter (båda skrivuppgifterna) enligt kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

Region, kommunens svenskhetsgrad, kön	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng	Effektstorlek	Signifikans (p-värde)
Södra Finland, under 33 %, flickor	8,1	513	0,14	0,34
Södra Finland, under 33 %, pojkar	7,4	459	-0,44	0,02
Södra Finland, 33–66 %, flickor	8,2	527	0,29	0,01
Södra Finland, 33–66 %, pojkar	7,4	462	-0,42	<0,01
Sydvästra Finland	7,9	503	0,03	0,94
Västra och Inre Finland, under 66 %, flickor	8,6	561	0,66	<0,01
Västra och Inre Finland, under 66 %, pojkar	7,7	482	-0,20	0,17
Västra och Inre Finland, över 66 %, flickor	8,4	544	0,48	0,24
Västra och Inre Finland, över 66 %, pojkar	7,3	447	-0,57	<0,01

Genomsnittet i delområdet att producera texter ger tydligt en resultatbild som skiljer sig från de övriga delområdena i utvärderingen. Pojkarnas resultat rör sig mellan 7,3 och 7,7. Pojkarna i Västra och Inre Finlands kommuner med en svenskhetsgrad på under 66 % har ett aningen positivare resultat (7,7) än de övriga pojkgrupperna. För flickornas del är det helt klart Västra och Inre Finland som sticker ut: i kommunerna över 66 % är genomsnittet 8,4 och i kommunerna under 66 % är det hela 8,6. Glappet mellan de starkaste flickorna och de svagaste pojkarna i Västra och Inre Finland är 1,3 vitsordsenheter. I Södra Finland är motsvarande skillnad 0,8 vitsordsenheter.

Det att skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat i skrivuppgifterna är aningen större i skrivuppgifterna än i de övriga delområdena motsvarar tidigare iakttagelser. Medan skrivande ofta har varit ett starkt delområde för flickor, har det också vanligen varit det område där pojkarna har haft de största problemen, konstateras det i den föregående utvärderingen 2014 (Silverström & Rautopuro 2015: 25). Glappet mellan könen har i varje utvärdering varit större i skrivuppgifterna än i de uppgifter som prövat andra kunskaper i ämnet. Det har noterats bland annat i utvärderingarna åren 2001, 2005, 2010 och 2014 (Silverström & Rautopuro 2015: 25).

6.2 Skrivuppgift 1: argumenterande text

Den första skrivuppgiften gick ut på att eleverna skulle skriva en insändare som enligt anvisningarna skulle publiceras på kommunens webbplats. I texten förväntades ett förslag på hur hemorten kunde utvecklas med hänsyn till någon större utmaning i vår samtid. Eleverna gavs fem färdiga ämnen som bland annat hade att göra med miljöhot, behovet av arbetsplatser och konflikter mellan människor och folkgrupper. Eleverna skulle välja en utmaning och själva formulera en rubrik. Skrivuppgiften var i sin helhet tydligt samhällsförankrad. Som lämplig textlängd angavs cirka 220–280 ord. I anvisningarna gavs också några skrivtips och information om vad som bland annat bedömdes i texterna. I läroplansgrunderna för svenska och litteratur i årskurs 7–9

nämns fem olika textgenrer som ska behandlas i undervisningen: argumenterande, beskrivande, förklarande, berättande och instruerande texter. Den text som eleverna skrev i skrivuppgift 1 kan karaktäriseras som en argumenterande text med ett tydligt ställningstagande.

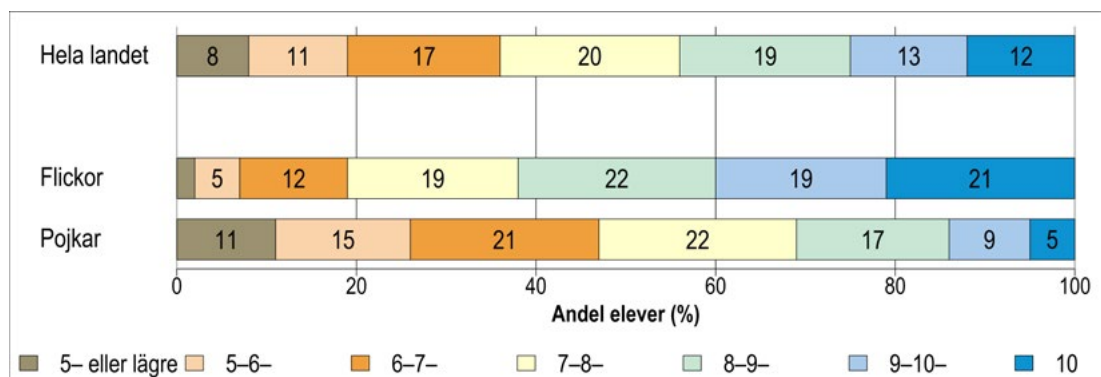
Uppgiften byggde på principen om den aktiva eleven i LP 2014 som i undervisningen ges möjlighet att själv agera och självständigt välja, och fatta beslut. Uppgiften konstruerades medvetet så att den skulle möjliggöra olika infallsvinklar och lösningar och ge möjlighet för eleven själv att uttrycka sin egen röst och sina tankar och känslor. Uppgiften var samtidigt ett slags problemlösningssituation där eleverna skulle välja en av de fem infallsvinklarna, föreställa sig hur problemet kommer till uttryck på hemorten, och fundera ut en lösning.

Av de 927 eleverna som deltog i utvärderingen skrev 857 elever den första skrivuppgiften. Av de fem olika ämnena som eleverna kunde välja mellan var det ämnet *Hoten mot miljön* som de överlägset flesta skrev om (44 % av eleverna). De övriga fyra ämnena *Konflikter mellan människor och folkgrupper* (13 %), *Nya arbetsplatser och jobb till alla* (13 %), *Ett bra liv för var och en* (16 %) och *Ett lättare liv med hjälp av teknologi* (14 %) lockade ungefär lika stora andelar av eleverna.

Den lokala förankringen i en bekant miljö var viktig i uppgiften eftersom den fanns där för att ge skrivuppgiften ett drag av autenticitet och meningsfullhet för eleven. Också den tänkta utgivningskontexten – kommunens webbplats – och de implicita läsarna av texten fanns med i uppgiften för att stärka autenticiteten och genremedvetenheten i skrivsituationen. Trots försöken att stärka autenticiteten i skrivuppgiften går det inte att bortse från att en provsituation i skolan, och inte minst en provsituation inom ramarna för en nationell utvärdering, är en onaturlig och påtvingad skrivsituation. Det intressanta är att de svaga och starka skribenterna verkade förhålla sig till detta faktum på olika sätt: medan de svagaste inte riktigt kom någon vart och hade svårt att uppnå förväntningarna på till exempel ordantalet, lyckades de starkaste komma in i ett skrivflöde och utnyttja olika medel i sina texter.

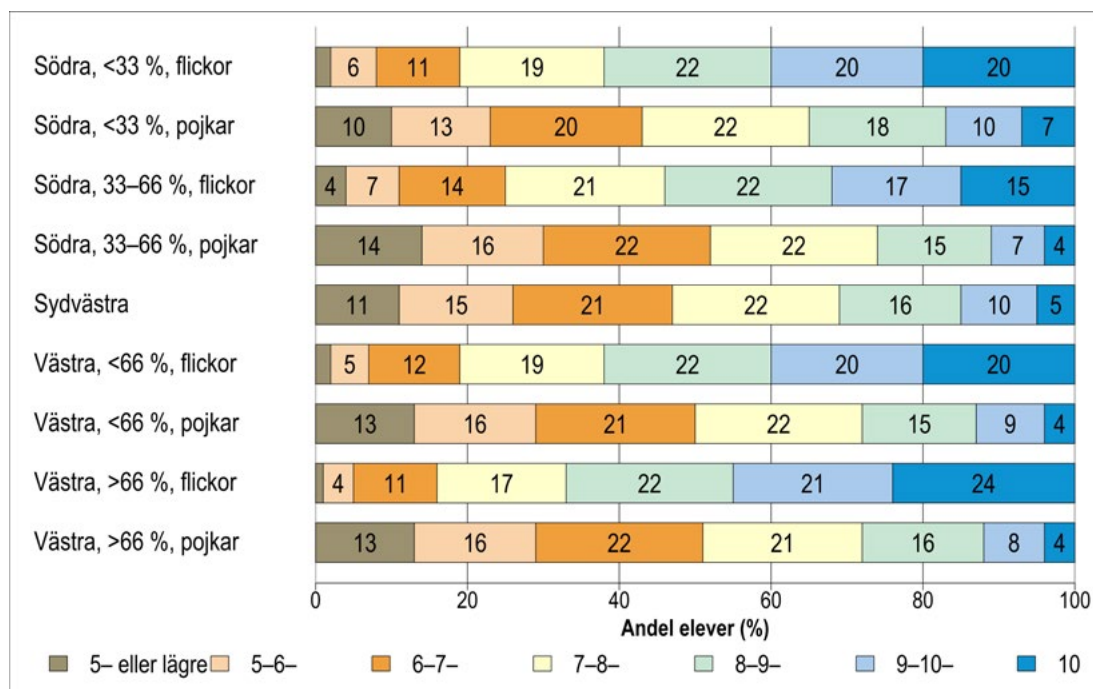
I skrivuppgift 1 kunde man få maximalt 16 poäng och fokus låg på följande aspekter: innehållet och textgenren (max 4 p.), strukturen (max 4 p.), språkriktigheten (max 4 p.), stilen (max 2 p.) och rubriken (max 2 p.). Efter NCU:s kontrollbedömning av ett antal svar i skrivuppgiften, beslöts att poängsättningen av rubriken skulle ombedömas och poängsättas om eftersom det rädde en viss oklarhet i poängsättningen. Mer om tillförlitligheten i resultaten i kapitel 12.

Resultatet i skrivuppgift 1 fördelade sig enligt följande för flickornas och pojkarnas del:



FIGUR 18. De procentuella andelarna flickor och pojkar som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i skrivuppgift 1 (argumenterande text).

Figuren visar att flickornas resultat genomgående är starkare än pojkarnas. Genomsnittet för flickorna är 8,4 och pojkarna 7,4 på skalan där genomsnittet är det fastslagna 7,9. Resultatet för alla de olika grupperna av flickor och pojkar enligt både region och kommunens svenskhetsgrad syns i tabellen nedan:



FIGUR 19. De procentuella andelarna elever som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i skrivuppgift 1 (argumenterande text). Fokus på kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

Inom varje elevgrupp finns hela skalan av prestationer. Skillnaden i resultatet mellan flickorna och pojkarna syns genomgående för varje elevgrupp, framför allt i de större andelarna starka resultat, men också i den vänstra kanten, i andelarna med svaga resultat. För flickornas del innehåller varje grupp mycket stora andelar starka och små andelar svaga resultat. Andelarna pojkar som inte nått gränsen för åtta är stora och varierar mellan 65 % och 74 %. Det innebär att ungefär var sjunde pojke inte nått upp till vitsordsnivån åtta i denna skrivuppgift. Genomsnittet för elevgrupperna i figuren ovan finns sammanfattade i följande tabell:

TABELL 21. Sammanfattning av resultatet i skrivuppgift 1 (argumenterande text) enligt kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

Region, kommunens svenskhetsgrad, kön	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng	Effektstorlek	Signifikans (p-värde)
Södra Finland, under 33 %, flickor	8,4	541	0,44	<0,01
Södra Finland, under 33 %, pojkar	7,6	473	-0,29	0,15
Södra Finland, 33–66 %, flickor	8,2	521	0,23	0,09
Södra Finland, 33–66 %, pojkar	7,3	454	-0,49	<0,01
Sydvästra Finland	7,5	466	-0,36	0,28
Västra och Inre Finland, under 66 %, flickor	8,4	540	0,43	0,01
Västra och Inre Finland, under 66 %, pojkar	7,4	460	-0,44	<0,01
Västra och Inre Finland, över 66 %, flickor	8,5	550	0,54	0,08
Västra och Inre Finland, över 66 %, pojkar	7,4	458	-0,46	<0,01

Flickornas genomsnitt är 8,4 / 8,2 / 8,4 / 8,5. Pojkarnas genomsnitt är 7,6 / 7,3 / 7,4 / 7,4. Sydvästra Finlands resultat ligger närmare den svagare gruppen, vid 7,5, men eftersom elevgruppen är rätt liten är resultatet inte lika tillförlitligt som för de övriga grupperna. Den jämna skillnaden i resultatet mellan flickor och pojkar oberoende av region och kommunens svenskhetsgrad är intressant i jämförelse med de övriga delområdena i utvärderingen. I denna skrivuppgift syns nämligen inte liknande resultat som i de övriga delområdena beträffande skillnaderna mellan städer och landsbygd.

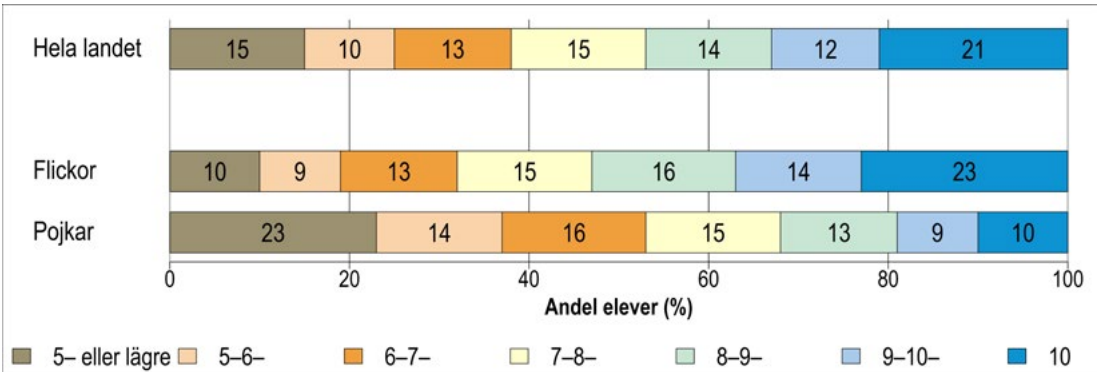
6.3 Skrivuppgift 2: förklarande text

Den andra skrivuppgiften hängde ihop med den första skrivuppgiften genom att eleverna uppmanades att reflektera över sin skrivprocess i den första uppgiften och sitt skrivande överlag. Den text som eleverna skrev i skrivuppgiften kan enligt läroplansterminologin karaktäriseras som en förklarande text med beskrivande inslag. Den kan också karaktäriseras som en reflekterande eller diskuterande text med tydligt fokus på självvärdering.

Då den andra skrivuppgiften utformades var målet att försöka fånga upp något relativt nytt när det gäller elevernas skrivfärdigheter. Utgångspunkten fanns i betoningen på självvärdering, metakognition och formativ bedömning i LP 2014. Under mål 10 i svenska och litteratur står det explicit: "Eleven kan beskriva sig själv som textproducent" (LP 2014: 294). Och mål 12 avslutas med formuleringen: "Eleven kan ge och ta emot respons på sina texter och kan utvärdera sina egna färdigheter i textproduktion och uttrycka sina utvecklingsbehov på området" (LP 2014: 294).

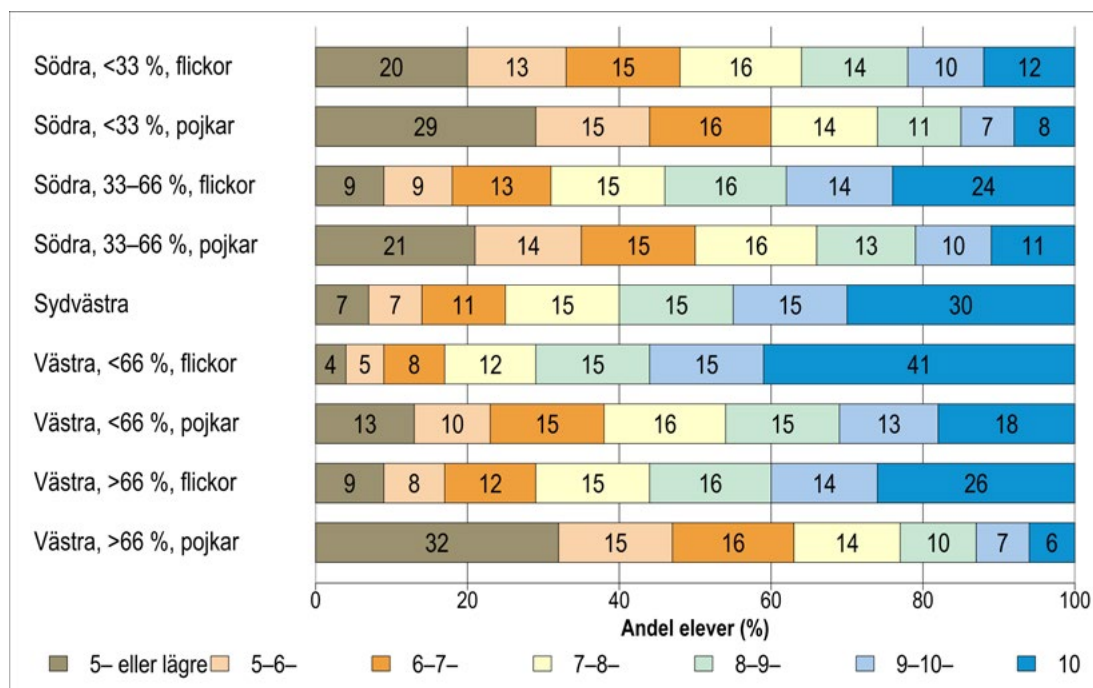
Liksom i den första skrivuppgiften och beträffande alla de öppna svaren i utvärderingen bedömdes svaren anonymt. Lärarna visste inte namnen på skribenterna. Fokus i bedömningsanvisningarna låg på elevens förmåga att reflektera över texten i skrivuppgift 1, skrivprocessen och sig själv som skribent. Språkliga aspekter bedömdes inte alls i uppgiften. Det var möjligt att maximalt uppnå 12 poäng i uppgiften. Föremålen för bedömning var utvärdering av texten (max 3 p.), utvärdering av skrivprocessen (max 3 p.), utvärdering av sig själv som skribent (max 3 p.) och helhetsbedömning av utvärderingsförmågan (max 3 p.).

I skrivuppgift 2 var skillnaderna mellan skolornas resultat anmärkningsvärt stora, och det märks också i en polarisering i resultaten. Av resultatfördelningen kan man dra den slutsatsen att det finns elever som kan reflektera över sitt eget skrivande och elever som inte kan det – eller av någon annan orsak inte visar sitt kunnande. Skillnaderna syntes också tydligt i texterna i de olika skolorna. Det var uppenbart att eleverna i vissa skolor hade mer vana än elever i andra skolor att reflektera över sitt eget skrivande. Resultatet fördelade sig enligt följande för flickornas och pojkarnas del:



FIGUR 20. De procentuella andelarna elever som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i skrivuppgift 2 (förklarande text).

Den stora andelen riktigt svaga prestationer sticker ut för pojkarnas del: en fjärdedel av pojkarna har inte ens nått vitsordsnivån 5-. I den andra ändan med mycket starka resultat finns 10 % av pojkarna. För både flickornas och pojkarnas del finns det prestationer längs med hela skalan från mycket svaga prestationer till mycket goda svar. Genomsnittet för flickorna är 8,2 och för pojkarna 7,5. I skrivuppgift 1 var motsvarande genomsnitt 8,4 och 7,4. För eleverna i de olika regionerna och kommungrupperna fördelade sig resultatet enligt följande:



FIGUR 21. De procentuella andelarna elever som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i skrivuppgift 2 (förklarande text).

Spridningen visar att uppgifterna uppenbarligen varit för svåra för en del av eleverna och lätta för en del av eleverna. En del av pojkgrupperna har mycket stora andelar svaga prestationer, medan skalan på 4-10 uppenbarligen inte räcker till för en del av flickgrupperna i den starkaste ändan. Överrepresentationen i båda ändarna är iögonenfallande för vissa elevgruppers del.

Eftersom det som skrivuppgift 2 gick ut på antagligen var rätt nytt för en stor del av eleverna, tyder den iögonenfallande stora variationen i resultaten mellan elevgrupperna på att en del skolor tränat på reflektion och utvärdering av de egna skrivefärdigheterna, medan eleverna i andra skolor ställdes inför något helt nytt. Förmodligen spelar också skillnader i elevbedömningen i de olika skolorna en viss roll i resultatet. Följande tabell sammanfattar genomsnitten och skillnaderna mellan elevgrupperna:

TABELL 22. Genomsnittet i skrivuppgift 2 (förklarande text) enligt kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

Region, kommunens svenskhetsgrad, kön	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng	Effektstorlek	Signifikans (p-värde)
Södra Finland, under 33 %, flickor	7,7	483	-0,18	0,33
Södra Finland, under 33 %, pojkar	7,3	454	-0,50	0,01
Södra Finland, 33–66 %, flickor	8,2	524	0,26	0,11
Södra Finland, 33–66 %, pojkar	7,6	476	-0,26	0,07
Sydvästra Finland	8,4	541	0,44	0,40
Västra och Inre Finland, under 66 %, flickor	8,7	569	0,75	<0,01
Västra och Inre Finland, under 66 %, pojkar	8,0	510	0,11	0,69
Västra och Inre Finland, över 66 %, flickor	8,2	528	0,31	0,51
Västra och Inre Finland, över 66 %, pojkar	7,3	449	-0,55	0,01

I flickgrupperna är det aningen förvånande att resultatet för flickorna i Södra Finland i kommungruppen under 33 % är svagare (7,7) i förhållande till alla de övriga flickgrupperna som har genomsnitt på 8,2 / 8,7 och 8,2. Vad den stora skillnaden exakt beror på är svårt att säga, det kan till exempel vara en kombination av svagare texter och en strängare bedömning av texterna. Denna flickgrupp sticker till och med ut i förhållande till några av pojkggrupperna.

På motsvarande sätt kan det mycket höga resultatet (8,7) för flickorna i Västra och Inre Finland i kommuner med en svenskhetsgrad på under 66 % vara ett resultat av både starka prestationer och en mer belönande bedömningskultur. Skillnaden mellan de två flickgrupperna (7,7 och 8,7) är hur som helst mycket stor (effektstorlek 0,93). Också för övrigt finns det rätt stora skillnader både mellan och inom regionerna när det gäller resultatet i den andra skrivuppgiften.

Bland pojkarna finns det en grupp som har ett högre genomsnitt än de övriga pojkggrupperna: pojkarna i Västra och Inre Finlands kommuner med en svenskhetsgrad på under 66 %. Deras genomsnitt är 8,0 jämfört med de övriga pojkggrupperna som har genomsnitt på 7,3 / 7,6 / 7,3.

Resultatskillnaderna är så stora dels mellan flickorna och pojkarna och dels inom några av flick- och pojkggrupperna i denna skrivuppgift att det väcker en del frågor: Är det så att en del skolor aktivt sysslat med reflektion och utvärdering av skrivfärdigheterna medan andra inte gjort det? Uppenbarligen. Är flickorna i Västra och Inre Finland förhållandevis bra i skrivande jämfört med flickorna i kommunerna med lägre svenskhetsgrad i Södra Finland? Uppenbarligen. Finns det skillnader i bedömningskutymer i lärarna, skolorna, kommunerna och regionerna emellan? Uppenbarligen. Tillät bedömningsanvisningarna en viss variation i bedömningen? Uppenbarligen.

6.4 Synpunkter på elevernas skrivkompetens

Artikelsamlingen *Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik* som finns på NCU:s webbplats innehåller sammanlagt sex artiklar som belyser niondeklassarnas skrivfärdigheter och tankar kring sitt skrivande i anknytning till utvärderingen. Avsnittet som följer här om elevernas texter i de två skrivuppgifterna innehåller både en del stoff ur artiklarna och en del iakttagelser och slutsatser som inte behandlas i artikelsamlingen.

Skrivuppgift 1: Utmaningar med genremedvetet skrivande

Argumentation har en central ställning i läroplansgrunderna för svenska och litteratur i och med att eleverna både ska lära sig tolka och producera argumenterande texter. Insändaren är antagligen den vanligaste argumenterande texten i skolundervisningen. Denna typ av texter är något eleverna verkligen kan behöva skriva under sitt kommande yrkesliv, för att uttrycka och motivera och åsikter och för att vara delaktiga och aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle.

Syftet med den första skrivuppgiften var mångfasetterat. Det var att ta reda på hur väl eleverna klarade av att skriva en argumenterande text som innehåller ett motiverat ställningstagande och som tar upp en aktuell och samtida utmaning och samtidigt försöker hitta en lokal lösning på utmaningen. Fokus låg framför allt på hur väl eleverna klarar av att skriva en text som tar ställning till en aktuell utmaning och som i princip borde gå att publicera.

Till saken hör att det visat sig att diskursiva texter, till vilka argumenterande och utredande texter räknas, tar lång tid att lära sig (Silén 2015: 30). Också Hellspång & Ledin (1997: 24) och Schleppegrell (2004: 86–87) har påpekat att diskursiva texter ofta ansetts vara krävande och något elever sent lär sig bemästra. I utvärderingen 2019 märktes detta främst genom den mycket stora variationen i elevernas texter: man kan säga att det finns elever som bemästrar textgenren väl och övertygande, och elever som inte alls vet hur man ska göra för att skriva en övertygande argumenterande text. Det finns också uppenbara skillnader mellan texterna i olika skolor, texterna avspeglar inte bara skillnader i förmågan utan också grader av motivation.

Allmänt taget kan man säga att skillnaderna mellan de svaga och de starka texterna redan syns om man ser på yttre faktorer som längd, struktur, interpunktion och språkriktighet. Följande text har poängsatts med 2 poäng av maximala 16 poäng:

MILJÖN-

människor släpper för mycket utsläpp från deras bilar som miljön inte tycker om och de måste vi på något sätt stoppa via att få alla människor att köpa elbilar och få alla fordon som går med bränsle att stoppas.

VAD SOM BLIR BÄTTRE-vår globala uppvärmning hålls längre i skick med att minska på vårans utsläpp och vi minskar på att släppa giftiga avgaser ut i naturen som igen kan skada djuren.

Texten är som ett tankeflöde nästan helt utan skiljetecken och andra strukturerande element. Språket är också svagt. Texten påminner mer om ett provsvar på en uppgift än en för ett särskilt ändamål och för en viss läsekrets utformad text som kunde publiceras. Texten uppvisar ingen tydlig textmedvetenhet, kanske med undantag av styckeindelningen. Exemplet representerar förstås inte alla de svaga texterna i samplet. Faktum är att svaga texter kan se ut på många olika sätt, men ett drag som är gemensamt för de svagaste texterna är uttryckligen avsaknaden på olika slags genretypiska tecken, och framför allt att de inte tar hänsyn till läsaren.

Eleverna uttryckte spontant en hel del känslor i sina texter, men ibland kunde just känslorna ta över lite för mycket på bekostnad av övertygande exempel och saklig argumentation. Alltför många värderande ord eller ord som är mångtydiga eller väcker fel associationer kan få läsaren att reagera, medan ord som träffar rätt ökar chansen för elevernas budskap att nå fram (Leibig 2008: 100).

Följande elevtext har poängsatts med maximala 16 poäng, och den uppvisar flera drag som gör den till en fungerande argumenterande text:

Hur kan vi i XXX påverka miljöhöten?

Utsläppen i XXX är förstås mindre än i en stor stad, t.ex. Helsingfors. Här bor färre människor. Men ändå finns det saker vi kunde förbättra med tanke på miljön. Vi bor glest och många åker bil och buss långa sträckor varje dag för att ta sig till jobbet eller skolan. Själv åker jag buss sammanlagt 50 km per dag för att ta mig till och från skolan.

Genom att vi alla tänker på följande saker kan vi påverka miljön på ett lite mera positivt sätt än vi gör just nu. En eller två personer kan inte göra stor skillnad men om alla börjar nu, kan vi tillsammans motverka klimatförändringen.

Att köra en elbil eller en bil som går på biogas har på senaste tiden blivit vanligare. Det vore inte en dum idé att börja satsa på detta. Om vi bodde i en storstad kunde jag föreslå att vi tar cykeln när vi ska någonstans, men just här i XXX är det inte alltid möjligt.

När det kommer till uppvärmning av hus och byggnader, finns det vissa som använder olja. Det finns miljövänligare alternativ, t.ex. bergvärme. I hushållen kan vi även tänka på att inte duscha längre än nödvändigt och inte överkonsumera kött och andra varor överlag.

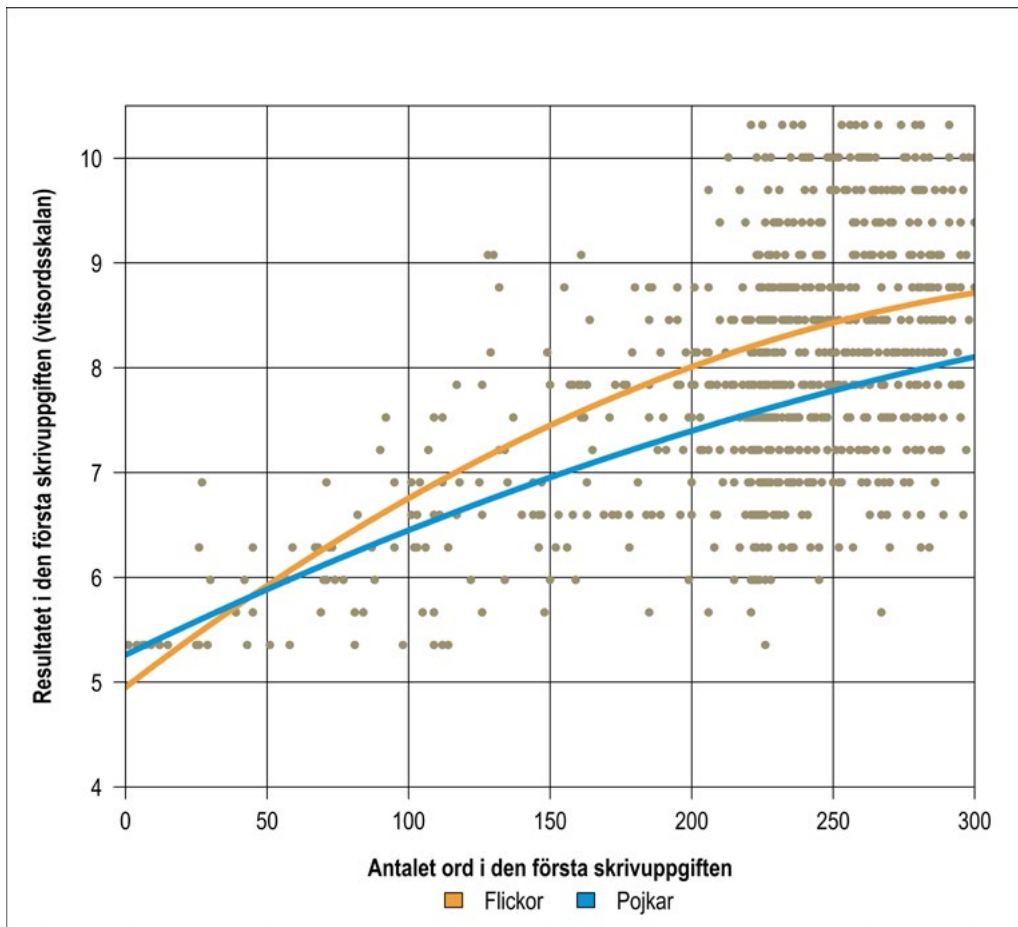
Nu kanske ni tänker, hur skulle detta kunna påverka oss positivt? Ni ska inte bara tänka i nutid, tänk också på framtiden. Kommer det finnas några naturresurser kvar om 100 år, eller har vi då använt upp allting?

Vi i lilla XXX kan inte påverka världen men vi kan åtminstone göra små val i vardagen som påverkar miljön på ett lite positivare sätt.

Texten tar på ett tydligt sätt grepp om ämnet och förmedlar det klart och tydligt till läsaren. Texten innehåller flera lika läsarmarkörer: pronomenen vi och ni omfattar hela vägen från rubriken till avslutningen ortsborna som en läsekrets, de retoriska frågorna skapar ett slags dialog till ortsborna och uppmanar dem att tänka och agera. Texten är välstrukturerad och har en tydlig inledning, behandling av ämnet och uppmanande avslutning. Också förmågan att röra sig mellan det lokala och allmänna kännetecknade flera av de starkare texterna.

Medan de starka texterna var långa, fylliga och välstrukturerade, var de svagaste texterna ofta mycket korta och ostrukturerade. De starka texterna avspeglade en medvetenhet om hur man bygger upp en logisk och ändamålsenlig text, medan de svaga eleverna ofta fastnade i ett slags utgångsläge utan att alls komma igång med skrivandet. En del konstaterade att de inte kom på vad de skulle skriva om. Analysen av sambandet mellan ordantal och poängresultat i uppgiften visar också på ett samband: längre texter gav i regel ett starkare resultat än kortare texter, och det fanns tydligt samband mellan hur mycket eleverna hade engagerat sig för texten, deras inställning till skrivande och resultatet (se kapitel 10).

Följande figur åskådliggör tydligt förhållandet mellan textlängden och resultatet när det gäller elevernas skrivande. Figuren gäller skrivuppgift 1, alltså den argumenterande texten:



FIGUR 22. Förhållandet mellan ordantalet och resultatet i den första skrivuppgiften.

Den vågräta axeln visar ordantalet på skalan 0–300 ord, och den lodräta axeln visar resultatet på vitsordsskalan 4–10.⁹ Figuren visar hur längden på texten hänger ihop med resultatet: ju längre text, desto bättre resultat. Frågan är: Skulle elevernas resultat i skrivuppgiften (och i skrivande överlag) varit bättre om de helt enkelt hade ansträngt sig mera, haft starkare motivation och försökt få ihop ord, tankar och innehåll till en längre text? Figuren visar att de elever som jobbat mer på sina texter också presterat bättre i skrivuppgiften.

Elevernas skrivförmåga i uppgiften avspeglar också deras läsförmåga. De starkaste skribenterna förstod precis vad som förväntades i uppgiften och tog den som utmaning att visa upp sin skrivförmåga och kreativitet. De svagaste skribenterna kom inte alls i gång med sitt skrivande, hade uppenbarliga svårigheter att komma på vad de ska skriva om och hur de ska få till stånd en text. I sina reflektioner på skrivuppgiften konstaterade flera svaga elever att det förväntade teckenantalet

⁹ I figuren ser det ut som om en del elever fått ett resultat som är högre än vitsordsnivån 10. Det beror på skalan där genomsnittet är 7,9 och där de enskilda resultaten placerar sig på olika avstånd från det.

var alldeles för högt. De flesta starka skribenter hade inga svårigheter med att producera text och överskred lätt teckenantalet. I skrivuppgifterna i den föregående utvärderingen i årskurs 9 år 2014 upptäcktes också en diskrepans mellan anvisningarna för skrivuppgiften och det som en del elever skrev i sina texter (Silén 2015: 39–40). Det verkar vara mer regel än undantag att särskilt svagare skribenter inte riktigt har klart för sig vad som förväntas i olika skrivuppgifter.

Liksom i den föregående utvärderingen 2014 klarade många elever av att framföra en åsikt i sin text (Silverström & Rautopuro 2015: 172). Att komma med övertygande motiveringar var däremot svårare, och liksom i den föregående utvärderingen kunde man se att eleverna inte var vana vid att ta upp avvikande åsikter och motargument för att stärka sin argumentation (Mikkonen 2010: 200). Det medför att argumentationen tenderar att bli ensidig och subjektiv.

Flera forskare har under de senaste åren kommit fram till att det krävs satsningar på argumenterande skrivande i skolan (bl.a. Hertzberg 2006, Nyström Höög 2010). Forskningen visar på liknande utmaningar i stora textmaterial som samlats in i slutet av grundskolan i våra grannländer. Forskarna betonar skrivundervisningens ansvar för att utvidga elevernas uttrycksrepertoar i andra genrer än de berättande. Nyström Höög efterlyser en tydligare och mer systematisk skrivundervisning som explicit formulerar vilka språkliga egenskaper som krävs av olika slags texter och som ger eleverna handfasta instruktioner om vilka moment som måste genomföras för att olika slags texter ska kunna fylla sina syften (Nyström Höög 2010: 9). Vad beträffar situationen i Svenskfinland visar både den föregående utvärderingen 2014 och denna utvärdering 2019 att det finns ett klart behov av en utveckling i liknande riktning (Silverström & Rautopuro 2015: 102).

När man studerar elevernas texter i de femton olika skolorna som deltog i utvärderingen, kan man konstatera att det finns skolor där eleverna verkar ha arbetat mer systematiskt med skrivande och där eleverna också verkar vara mer engagerade i sitt skrivande, och skolor där det finns förhållandevis många skribenter som inte verkar ha riktigt klart för sig hur man kan bygga upp en fungerande text.

Skrivuppgift 2: tankar och känslor kring skrivandet i skolan

Elevernas texter i skrivuppgift 2 visade generellt sett att eleverna nog kan reflektera över sitt eget skrivande om de ges en möjlighet till det. Skillnaderna i resultatet syntes framför allt mellan de olika skolorna. Det var uppenbart att eleverna i vissa skolor hade mer vana att reflektera över det egna skrivandet än elever i andra skolor. Vad elevernas texter tydligt visar är att det finns ett samband mellan deras skrivförmåga och deras tankar och känslor kring skrivandet.

Man kan förenklat sagt säga att eleverna visste hur bra de var på att skriva, och det var uttryckligen denna medvetenhet som antingen gav de starkare skribenterna luft under vingarna, och hämmade många av de svagare skribenterna. Skillnaderna i förmågan att beskriva det egna skrivandet framgick i svagare och starkare texter bland annat i följande gradskillnader:

- förhållningssättet till skrivande rent allmänt, skrivande i skolan och till den aktuella skrivuppgiften

- graden av självkänsla och självförtroende när det gäller den egna skrivförmågan
- Upplevelsen av både interna och externa begränsningar och/eller möjligheter i den givna skrivsituationen
- graden av språklig precision när det gällde att beskriva den egna texten, dess byggstenar och dess tillkomstprocess.

Bland texterna utmärkte sig i synnerhet polariseringen mellan de språkligt starka, medvetna skribenterna som hade självförtroende och ett flyt i sitt språk och som var intresserade av att läsa och skriva, till skillnad från de svagaste skribenterna som knappt kom på något att skriva och som verkade ha en mycket negativ uppfattning om sig själva som skribenter.

Förväntningarna på texten?

En vanlig orsak till att eleverna var nöjda med sin text var att de lyckats komma upp till det angivna ordantalet (ca 220–280 ord i skrivuppgift 1) och överhuvudtaget fått ihop sin text. Om de starka skribenterna nämnde textlängden, var inställningen en helt annan: de hade svårt att hålla sig inom ordgränsen. Beatrice Silén som analyserat elevernas texter i sin artikel i artikelsamlingen *Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik* (2020) konstaterar att det här är var den mest markanta skillnaden mellan skribenter som fått låga och höga poäng.

Silén konstaterar också att de svaga skribenternas reflektioner kring längd går i linje med Gunilla Molloy (1996: 31) observationer i ett klassrum. När Molloy introducerade en skrivuppgift som var tänkt att vara ett textutkast i en längre skrivprocess blev elevernas första frågor ”Hur lång ska den vara?” och ”Hur ska jag skriva för att bli godkänd?”. Det är tydligt att eleverna i utvärderingen – en del mer medvetet än andra – resonerade kring liknande frågor.

Elevernas medvetenhet (eller omedvetenhet) om förväntningarna på texten som ska skrivas, visar att det är viktigt att man som lärare gör det klart för eleverna vilka förväntningarna är, men att man också stödjer eleverna i skrivprocessen så att inte förväntningarna påverkar elevens skrivande i alltför hög grad. För att kunna utvärdera sitt eget skrivande, är det också viktigt att förstå sig på syftet med de olika skrivsituationerna i skolan. De starka skribenterna kan i regel prestera väl inom de givna ramarna, medan de svaga skribenterna ibland kämpar mer med ramarna än innehållet i sin text.

Särskilt i de texter som fått höga poäng (ofta längre texter) ser man tydligt att skribenterna har metakognitiv kunskap om vad skrivande går ut på. Kunskapen ger dem också förmåga att utvärdera sig egen skrivprestation. De har en bild av att skrivprocessen består av olika delar: Att välja ämne och samla fakta och utifrån det bygga upp ett innehåll. Detta innehåll ska sedan struktureras och få en språklig form. Det är denna metakognitiva kunskap som de svaga skribenterna ofta saknar.

Beatrice Silén konstaterar i sin artikel i artikelsamlingen att de skribenter som fått låga poäng i skrivuppgiften borde få inse att också de har åsikter och tankar som andra kan finna intressanta och värda att läsa. Hur viktigt det är att finna ämnet och ämnets innehåll för den text man ska

skriva är en fråga som diskuteras av Teleman (1989: 11–12) i en artikel om metakunskapens roll vid produktionen av skriftliga texter. Hur ofta glöms inte följande över 30 år gamla konstaterande bort när det gäller skrivande och olika skrivuppgifter?

Ändå är ju detta att finna en rimlig mening med sitt skrivande själva kärnan i konsten att kunna skriva. Om man inte kan hitta på något att säga, något som någon annan kan förväntas finna väsentligt, något som det lönar sig för den andre att läsa (i stället för att bli okunnig om det eller ta reda på det någon annanstans), ja då behöver man ju inte kunna skriva. Denna inställning är i grunden nödvändig också om man får skrivuppgiften av andra.

För att utveckla alla elevers skrivefärdigheter, självkänsla och självförtroende kring skrivandet, borde skrivundervisningen i den grundläggande utbildningen mer medvetet och systematiskt stödja alla elever så att de säkert får positiva och meningsfulla upplevelser av skrivande. Flera av de svagaste texterna vittnar om svagt självförtroende och en mycket begränsad syn på skrivandets möjligheter. I den separat artikelsamlingen reflekterar Kenneth Gustafsson, som jobbar som modersmåls lärare i Svenska samskolan i Tammerfors, över vilken nytta läraren kan ha av att utnyttja självreflektion i anknytning till skrivande (Gustafsson 2020: 95):

Skrivundervisning med hjälp av självreflektion ger framför allt information om och verktyg för skrivande. Självanalysen kan ge svar på grundläggande frågor: Behöver eleven ännu mera rättskrivning eller handlar skrivsvårigheterna mera om ett svagt självförtroende? Beror virriga uppsatser på bristfällig planering eller beror de på svårigheter att gestalta helheter? Är orsaken till skrivkramp svårigheten att fokusera i klassrumsmiljö eller är förklaringen när allt kommer omkring överdriven självkritik? Lösningen på olika skrivutmaningar ligger mycket närmare om både läraren och eleven blir medvetna om de verkliga orsakssammanhangen.

Alla de tankar och känslor som eleverna berättade om i sina texter i skrivuppgift 2 visar på möjligheter som kanske inte utnyttjas tillräckligt väl i samband med skrivundervisningen. Betoningen på självreflektion, självvärdering, kamratrespons och formativ bedömning i LP 2014 har en tonvikt på utvecklingen av färdigheterna, kunskaperna och kompetenserna. Analyserna av elevernas texter i utvärderingen visar med all tydlighet att självreflektionen förutom att betona förbättringar av elevernas texter, borde utgå från en mer holistisk syn på de enskilda eleverna som skribenter.

Jämförelse mellan svensk- och finskspråkiga skolor



För att få en uppfattning om jämlikheten mellan de svensk- och finskspråkiga skolorna och om de svenskspråkiga elevernas resultat överlag är bra, dåligt eller skapligt i förhållande till de finskspråkiga skolorna är det viktigt att kunna jämföra resultatet över språkgränsen. I detta kapitel jämförs resultaten för eleverna i de svensk- och finskspråkiga skolorna med varandra. Resultaten för den finskspråkiga utvärderingen av lärresultaten finns i rapporten *Millaista on yhdeksluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019* (Kauppinen & Marjanen 2020). Rent generellt kan man säga att resultaten av utvärderingen i de svensk- och finskspråkiga skolorna på de flesta punkter uppvisar liknande drag.

Utvärderingarna i de två lärokurserna baserar sig på nästan identiska läroplansgrunder, och för att principerna i läroplanerna är desamma fanns det möjligheter för ett givande samarbete kring riktlinjerna för utvärderingarna inom projektens gemensamma sakkunniggrupp. Jämförelser mellan de svensk- och finskspråkiga elevernas resultat är dock aningen svårare att göra i ett läroämne som modersmål och litteratur jämfört med till exempel matematik. Det beror på att modersmål och litteratur är mer språk- och kulturbundet, vilket redan syns i enskilda uppgiftsformuleringar, texter och även i bedömningen av öppna svar. Avgörande skillnader framgår till och med i hur eleverna uppfattar enskilda ordval i uppgifterna. Svårighetsgraden i olika språkversioner är mycket svår att kalibrera exakt. Trots svårigheterna att mäta och jämföra resultat mellan språkgrupperna ingick det i utvärderingen 2019 ett antal gemensamma material och uppgifter.

Eftersom det svenskspråkiga samplet är mindre (927 elever/15 skolor) än det finskspråkiga samplet (6 044 elever/118 skolor) är det viktigt att komma ihåg att de procentuellt angivna elevgrupperna kan vara mycket olika vad gäller antalet elever: 5 % i det svenskspråkiga samplet är ungefär 45 elever medan det är ungefär 300 elever i det finskspråkiga samplet.

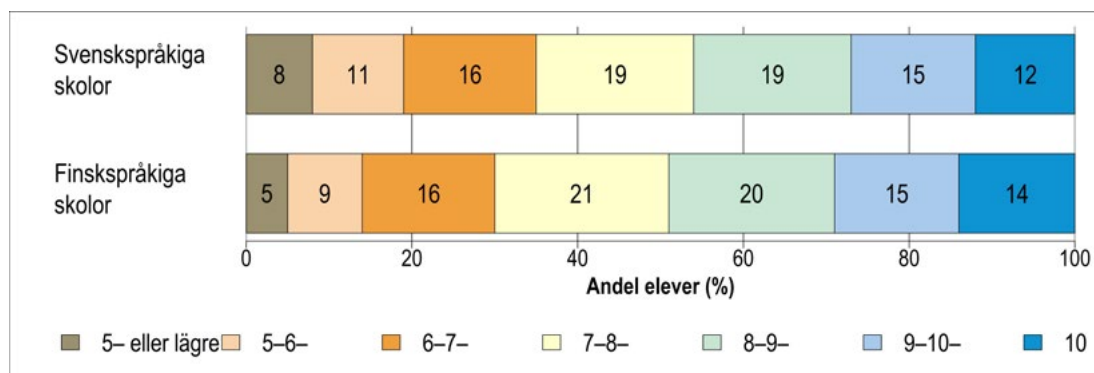
7.1 De gemensamma uppgifterna

De stora uppgiftshelheterna och materialen – skrivuppgifterna, webbdiskussionen och radiodebatten – i utvärderingen ingick i båda språkversionerna av utvärderingen: I båda utvärderingarna ingick också ett bokomslag (inte samma bok). Den jämförelse av resultaten mellan de svensk- och finskspråkiga skolorna som beskrivs i detta kapitel bygger på ett mindre urval på sammanlagt 21 uppgifter som fanns med i båda språkversionerna. Alla uppgifter hör till delområdet att tolka texter.

Av de gemensamma uppgifterna var åtta anknutna till radiodebatten och åtta till webbdiskussionen. Fem av uppgifterna var inte materialbaserade och anknöt till begrepp inom delområdet skönlitteratur. Man kan säga att 16 av de gemensamma uppgifterna fokuserade på aspekter i olika kommunikationssituationer, i en diskussion och i en debatt. Uppgifterna fokuserade bland annat på åsikter, olika slags argument och interaktionen mellan personerna. De fem uppgifterna inom delområdet skönlitteratur gick ut på att koppla ihop skönlitterära begrepp och genrer. Av alla de 21 uppgifterna var två öppna uppgifter där eleverna skulle skriva ett kort svar.

7.2 Resultatet i de gemensamma uppgifterna

Det totala resultatet i de 21 gemensamma uppgifterna fördelade sig enligt följande i de två språkgrupperna på vitsordsskalan 4–10 där båda grupperna är relaterade till genomsnittet 7,9.



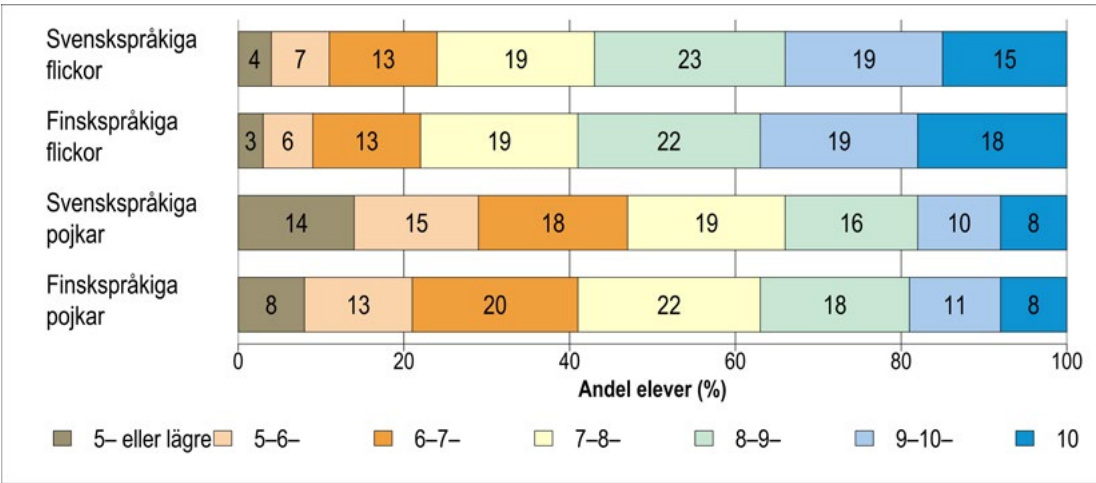
FIGUR 23. De procentuella andelarna svensk- och finskspråkiga elever som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i de gemensamma uppgifterna.

Bilden visar en minimal skillnad till de finskspråkiga elevernas fördel, men överlag fördelar sig resultatet mer eller mindre lika i de två grupperna. Genomsnittet bekräftar att resultat är lika: svenskspråkiga 7,8 och finskspråkiga 7,9 på vitsordsskalan 4–10. Skillnaden är obetydlig (effektstorleken $-0,05$) och inte signifikant (p -värdet $0,67$). Statistiskt sett är detta ingen nämnvärd skillnad. Tabellen nedan sammanfattar de övergripande genomsnitten:

TABELL 23. Jämförelse mellan resultatet i de svensk- och finskspråkiga skolorna i de gemensamma uppgifterna.

Språkgrupp	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng
Hela landet genomsnitt	7,9	500
Svenskspråkiga skolor genomsnitt	7,8	496
Finskspråkiga skolor genomsnitt	7,9	501

Samma jämna resultatnivå syns också i en jämförelse mellan flickorna och pojkarna i de två språkgrupperna. Figuren nedan visar resultatfördelningen:



FIGUR 24. De procentuella andelarna svensk- och finskspråkiga flickor och pojkar som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i de gemensamma uppgifterna.

I figuren ovan kan det vid en första anblick se ut som om de svenskspråkiga pojkarna vore aningen svagare än de finskspråkiga pojkarna, men genomsnitten visar att skillnaden är obefintlig. De svenskspråkiga och de finskspråkiga pojkarna har ungefär samma genomsnitt: svenskspråkiga 7,5 och finskspråkiga 7,6. Flickornas genomsnitt ligger också ungefär på samma nivå: svenskspråkiga 8,1 och finskspråkiga 8,2. Utifrån genomsnitten kan man säga att resultatskillnaden mellan flickorna och pojkarna är lika stor i de två språkgrupperna. De statistiska värdena bekräftar den obefintliga

skillnaden: Skillnaden för pojkarnas del är minimal (effektstorleken $-0,04$) och inte signifikant (p-värdet $0,72$). Samma gäller flickorna (effektstorleken $-0,08$, p-värdet $0,53$). Skillnaden mellan könen är lika stor i båda språkgrupperna.

Studerar man resultatfördelningarna med fokus på andelarna i figuren ovan kan man se att det bland de svenskspråkiga pojkarna finns en aning större andel riktigt svaga resultat: 29 % under 6– för modersmålets del och 21 % för äidinkielis del. Antalen elever på de olika resultatnivåerna är små, och en skillnad som denna kan bero på samplets sammansättning. Genomsnittet för figuren finns sammanfattade i tabellen nedan:

TABELL 24. Resultatet för flickor och pojkar i förhållande till de finskspråkiga eleverna i de identiska uppgifterna.

Språkgrupp	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng
Hela landet genomsnitt	7,9	500
Svenskspråkiga skolor, flickor	8,1	520
Finskspråkiga skolor, flickor	8,2	527
Svenskspråkiga skolor, pojkar	7,5	469
Finskspråkiga skolor, pojkar	7,6	473

De minimala skillnaderna i siffrorna till de finskspråkiga elevernas fördel är inte statistiskt signifikanta, och det är viktigt att man inte uppfattar dem som faktiska skillnader. På det stora hela ligger flickorna och pojkarna i alla regioner rätt nära de nationella resultatfördelningarna. Ser man på genomsnittet syns elevgruppernas placeringar i förhållande till varandra tydligare:

TABELL 25. Resultatet i förhållande till äidinkieli enligt region, kommunens svenskhetsgrad och kön i de identiska uppgifterna.

Region, kommunens svenskhetsgrad, kön	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng
Södra Finland, under 33 %, flickor	8,4	546
Södra Finland, 33–66 %, flickor	8,1	522
Västra och Inre Finland, under 66 %, flickor	8,3	536
Västra och Inre Finland, över 66 %, flickor	7,7	488
Södra Finland, under 33 %, pojkar	8,0	513
Södra Finland, 33–66 %, pojkar	7,5	469
Västra och Inre Finland, under 66 %, pojkar	7,5	469
Västra och Inre Finland, över 66 %, pojkar	6,9	419
Sydvästra Finland	7,6	480
Finskspråkiga skolor, flickor	8,2	527
Finskspråkiga skolor, pojkar	7,6	473

Nästan alla skillnader som syns i tabellen är statistiskt sett mer eller mindre irrelevanta eftersom de framför allt handlar om skillnader inom den svenskspråkiga gruppen. Ser man på ytterligheterna så är det igen flickorna i kommunerna med lägre svenskhetsgrad som presterat starkt (men skillnaden är inte statistiskt signifikant). Pojkarna i södra Finlands kommuner med en svenskhetsgrad på under 33 % har också presterat relativt väl i förhållande till genomsnittet för de finskspråkiga pojkarna (inte heller signifikant). I denna jämförelse sticker endast pojkarna i Västra och Inre Finlands kommuner med en svenskhetsgrad på över 66 % ut som en svagare presterande grupp. Det är den enda elevgruppen som avviker statistiskt signifikant från de finskspråkiga pojkarna (effektstorleken är $-0,56$, dvs. mellanstor). Vad man kan se är att de elevgrupper som överlag presterat starkare eller svagare i utvärderingen, också framträder i jämförelsen mellan språkgrupperna.

Mot bakgrund av denna jämförelse mellan de två språkgrupperna visar sig eleverna i de båda språkgrupperna prestera ungefär lika väl. I båda språkgrupperna finns det olika elevgrupper som har svårt att nå målen i läroplansgrunderna, och det är snarare dessa grupper som kräver uppmärksamhet än någondera språkgruppen i sin helhet. Jämförelsen med den finskspråkiga elevgruppen ger ett slags extern hållpunkt för resultatens tillförlitlighet och bekräftar således i stora drag den generella finlandssvenska resultatbilden i utvärderingen.

Förändringar under 2000-talet

8

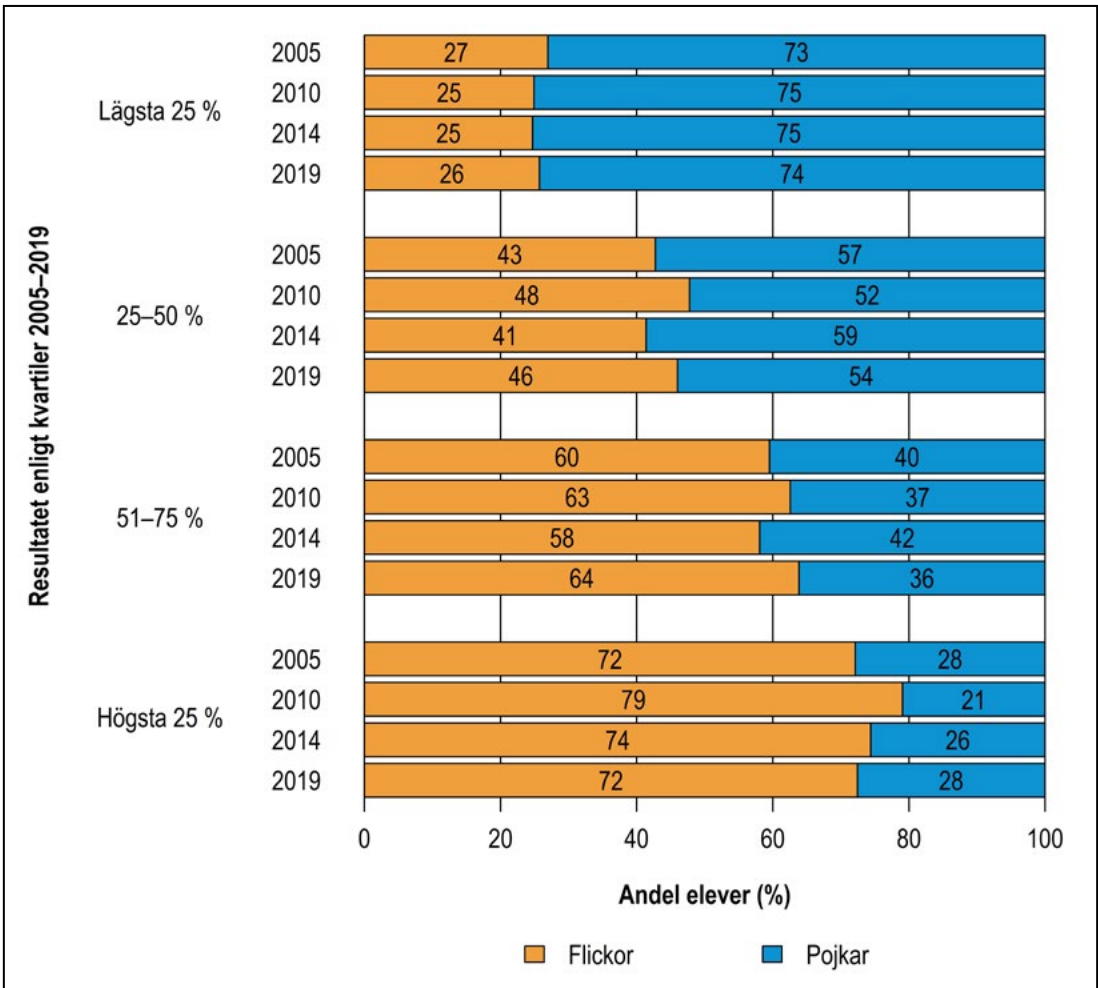
Det bör inledningsvis sägas att det är mycket svårt att med säkerhet påstå något om förändringar i elevernas kunskande över en längre tidsperiod. Hela läroämnet modersmål och litteratur är ständigt till exempel genom valet av texter och ämnen bundet till ett visst sammanhang och en viss tid. Samma gäller de nationella utvärderingarna och många enskilda frågor och uppgifter. Det är som aktuellt den ena dagen, tolkas på ett annat sätt något år senare. Eventuella förändringar i elevernas resultat eller läsvanor avspeglar samhällsliga förändringar och tendenser i tiden. Om förändringar som kan skönjas under 2000-talet berättar detta kapitel bland annat följande:

- Förhållandet mellan flickornas och pojkarnas kunskande, liksom mellan regionernas och skolornas resultat har förblivit ungefär detsamma under 2000-talet. Det finns dock eventuella förskjutningar mellan flickornas och pojkarnas resultat och mellan skolorna som kommande utvärderingar bör följa upp.
- PISA-undersökningarna har visat på en nedgång i läsförståelseförmågan under 2000-talet. Resultatet i de nationella utvärderingarna tyder också på en viss nedgång i läsförståelseförmågan bland niondeklassarna.
- Bokläsandet bland niondeklassarna har klart minskat under 2000-talet. Nedgången har varit större bland flickor än bland pojkar, i och med att många flickor läste mycket böcker i början av 2000-talet.
- Elevernas inställningar till läroämnet har inte förändrats jämfört med tidigare utvärderingar, men beträffande inställningen till skrivande kan en liten positiv förändring skönjas.
- Kapitlet avslutas med en reflektion: Den svagare läsförståelseförmågan, det minskade läsandet av böcker och den dramatiska framväxten av nya tekniker och medier under de senaste decennierna ger kräver medvetenhet om vad det innebär och varför det är viktigt att kunna läsa (och skriva) väl i dagens samhälle.

8.1 Kön, regioner och skolor

En möjlighet att försöka komma åt eventuella förändringar i kunskandet är att undersöka om det skett förskjutningar i resultatfördelningarna. Fokus ligger här på skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat och på frågan om skillnaderna regionerna och skolorna emellan vidgats. Dessa aspekter har aktualiserats i både nationella utvärderingar och internationella studier under 2000-talet.

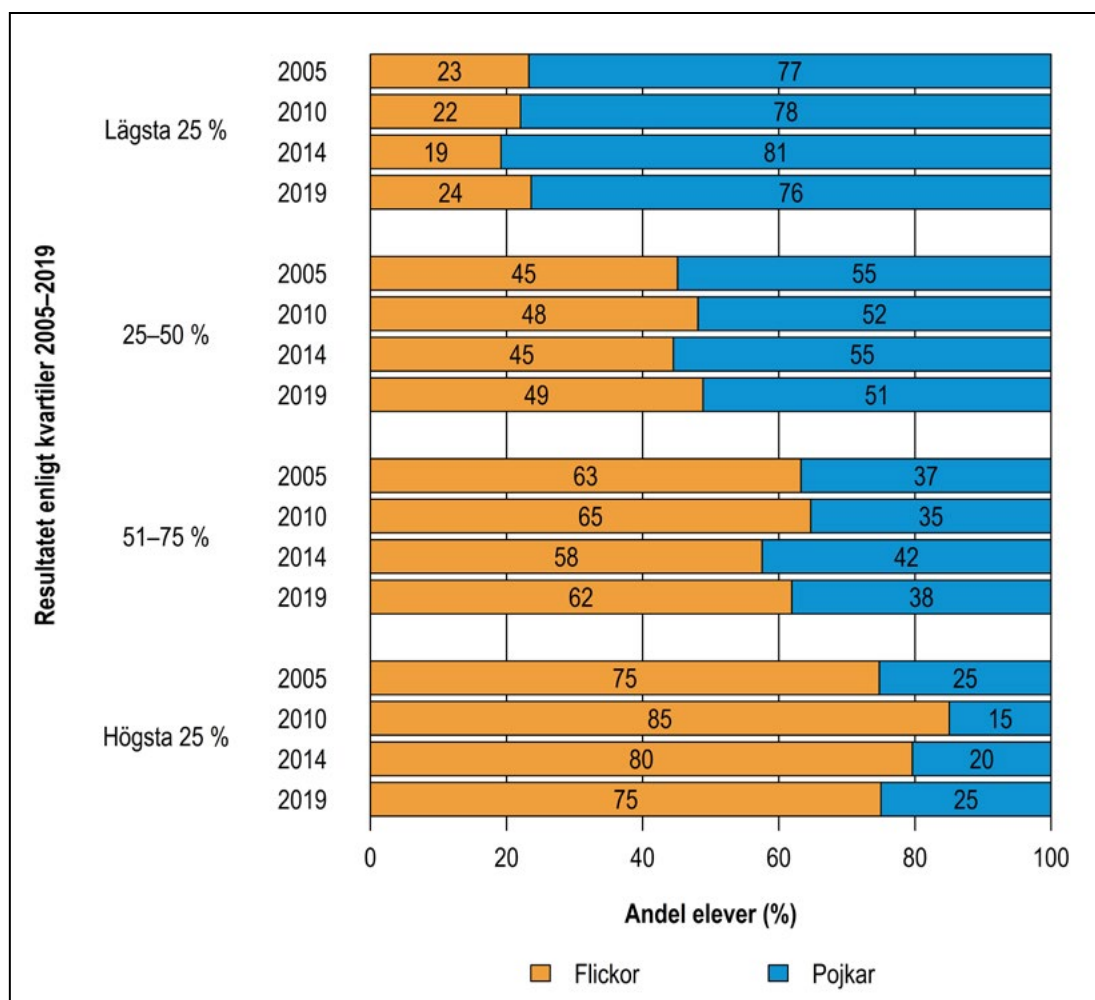
I följande figur har det totala resultatet i utvärderingarna 2005, 2010, 2014 och 2019 delats in i fyra kvartiler (25 % per grupp) så att det går att se om flickornas och pojkarnas andelar i de olika grupperna förändrats sedan år 2005:



FIGUR 25. Resultatet i utvärderingarna i modersmål och litteratur i år 9 åren 2005–2019 indelade i kvartiler (25 %).

Skillnaderna mellan omgångarna är obetydliga och det är mer eller mindre omöjligt att med säkerhet säga något om förändringar utifrån figuren. Andelen pojkar i den lägsta kvartilen har legat mellan 73 % och 75 % mellan 2005 och 2019. Andelen flickor i den högsta kvartilen har varierat mellan 72 % och 79 %. Alla de övriga andelarna i figuren uppvisar liknande små förskjutningar i en eller annan riktning. Finns det en större andel svagare pojkar 2019 jämfört med 2005? Inte enligt denna figur. Finns det en större andel flickor med starka resultat 2019 jämfört med 2005? Inte enligt denna figur. Har klyftan mellan flickornas och pojkarnas genomsnittliga resultat förändrats under tidsperioden 2005–2019? Effektstorleken är ett mått på hur stor skillnaden är, och för dessa mätpunkter är dess värde: 0,76 (2005), 0,95 (2010), 0,86 (2014) och 0,76 (2019). Skillnaden är lika stor 2019 som år 2005, men från och med år 2010 finns det möjligtvis en liten positiv utveckling som kommande utvärderingar bör följa upp och undersöka.

I det följande gör vi en liknande granskning av resultatet i skrivuppgifterna. Det har ingått skrivuppgifter i utvärderingarna i modersmål och litteratur år 2005, 2010, 2014 och nu 2019. Uppgifter i läsförståelse har inte ingått i alla dessa utvärderingar, vilket är anledningen till att det delområdet inte granskas här. Skrivuppgifterna har mestadels varit olika och går därför inte direkt att jämföra, men resultatfördelningarna kan jämföras enligt kvartiler från den lägsta fjärdedelen till den högsta fjärdedelen:



FIGUR 26. Resultatet i skrivuppgifterna i utvärderingarna i modersmål och litteratur i åk 9 åren 2005–2019 indelade i kvartiler (25 %).

Inte heller denna figur visar någon systematisk förskjutning under tidsperioden 2005–2019. Andelarna pojkar och flickor har förblivit mer eller mindre desamma i de olika resultatkategorierna. År 2005 var proportionerna 77 % / 23 % i den svagaste kvartilen. År 2019 var proportionerna 76 % / 24 %. I den starkaste gruppen var proportionerna de omvända, 25 % / 75 % år 2005 och exakt de samma år 2019. I de mellersta har mindre förskjutningar ägt rum, men överlag tyder figuren inte på några systematiska förskjutningar. Har klyftan mellan flickornas och pojkarnas genomsnittliga resultat förändrats under tidsperioden 2005–2019? Effektstorleken som anger hur stor skillnaden mellan grupperna är, har varit 0,88 (2005), 1,05 (2010), 0,99 (2014) och 0,78 (2019). Skillnaden mellan år 2005 och 2019 är obetydlig, men från och med år 2010 finns här möjligtvis en positiv utveckling från 1,05 till 0,78. Det är svårt att säga om det finns en trend här, men det är viktigt att kommande utvärderingar följer upp utvecklingen.

Resultaten mellan regionerna (RFV-områden) har genom åren varit rätt jämna i modersmålsutvärderingarna, och granskningen 2005–2019 tyder inte på att något skulle ha rubbat jämvikten. Antalet deltagande skolor har varierat mellan 15 och 20 i utvärderingarna. Den största effektstorleken mellan regionerna har varit 0,35 (2005), 0,09 (2010), 0,16 (2014) och 0,26 (2019). Ett värde på 0,20 är ett lågt värde. Om effektstorleken överskrider 0,50 kan man tala om en mellanstor skillnad. Förklaringsgraden för regionernas del har varit mycket låg, mellan 0 och 1 % i utvärderingarna 2005–2019. Det kan ses som en signal om att orsakerna till resultatet och eventuella förändringar ska sökas i andra faktorer än RFV-områdena, i denna utvärdering Södra Finland, Sydvästra Finland och Västra och Inre Finland. Eventuella förskjutningar mellan kommunerna har inte analyserats här.

Skillnader mellan skolorna brukar anges som ett procentvärde som betecknar interkorrelation. I PISA-undersökningarna har procentvärdet för Finlands del legat vid ungefär 10 %. I utvärderingarna i modersmål och litteratur i årskurs 9 har interkorrelationen varit 8 % (2005), 2 % (2010), 3 % (2014) och 10 % år 2019. Det finns möjligtvis en aningen stigande trend sedan år 2010 eftersom skillnaderna mellan de 15 skolorna som deltog i utvärderingen 2019 var högre än i de två föregående utvärderingarna. Å andra sidan var interkorrelationen nästan lika hög 2005 som 2019, så man ska vara försiktig med slutsatser och tolkningar. Analysmetoden som använts 2019 kan ge aningen högre interkorrelationsvärden. Siffrorna är inte på något sätt alarmerande, men det är skäl att följa upp dem i kommande utvärderingar och undersökningar, inte minst med tanke på att skillnaderna inom regionerna och mellan städer och landsbygd är tydliga i denna utvärdering.

8.2 Inställningen till studierna

En jämförelse med tidigare utvärderingar i årskurs 9 visar att elevernas inställningar till läroämnet modersmål och litteratur inte förändrats det minsta under 2000-talet, förutom en eventuell positiv tendens jämfört med år 2014. Tabellen anger genomsnittet för för de tre aspekterna tycka om, behärska och ha nytta av ämnet:¹⁰

TABELL 26. Elevernas inställning till modersmålsämnet 2005–2019.

	Alla elever åk 9 2005	Alla elever åk 9 2010	Alla elever åk 9 2014	Alla elever åk 9 2019
Att ha nytta av ämnet	3,7	3,7	3,7	3,7
Att behärska ämnet	3,4	3,4	3,3	3,4
Att tycka om ämnet	2,9	2,8	2,7	2,9
Alla attitydpåståenden	3,3	3,3	3,2	3,4

¹⁰ En noggrannare beskrivning av påståendena finns i kapitel 10.

Siffrorna är häpnadsväckande jämna och tyder inte på någon som helst allmän förändring under denna tidsperiod trots att den omfattar olika läroplansreformer (2004 och 2014) och andra förändringar som ägt rum i undervisningen men också i samhället, inte minst den teknologiska och medierelaterade utvecklingen under 2000-talet. Siffrorna tyder inte till exempel på att övergången från mer pappersbundna medier till mer digitala medier skulle ha haft någon allmän inverkan på hur mycket eleverna tycker om läroämnet – eller: Vittnar den lilla ökningen från 3,2 år 2014 till den aningen mer positiva inställning 3,4 om denna förändring?

Angående elevernas inställning till skrivande användes 2019 en serie med påståenden som utvecklades för den föregående utvärderingen i årskurs 9 år 2014. Eftersom utvärderingarna var olika är det svårt att dra tillförlitliga slutsatser av hur inställningarna till skrivande möjligtvis förändrats, men tabellen nedan visar på vissa skillnader:

TABELL 27. Elevernas inställning till skrivande 2014–2019.

	Alla elever år 9 2014	Alla elever år 9 2019
Alla attitydpåståenden	3,1	3,4
Att tycka om skrivundervisningen	3,3	3,5
Att behärska skrivande	3,1	3,5
Att ha nytta av skrivundervisningen	3,3	3,7
Skrivängslan	3,6	3,1

Tabellen visar att eleverna i utvärderingen 2019 nästan genomgående svarat mer positivt på de 13 påståendena än eleverna i utvärderingen 2014.¹¹ Eleverna har år 2019 uttryckt aningen positivare känslor kring att tycka om, behärska och ha nytta av skrivande än eleverna år 2014. Kategorin skrivängslan avviker från de övriga kategorierna dels för att den mäter något lite mer subtilt och svårfångat: skribenter som presterar väl kan till exempel lida av en viss skrivängslan för att de har höga förväntningar på sig själva. Den fråga som infinner sig av de små förändringarna är: Kan förändringarna ha något att göra med att eleverna skriver allt mer på dator och att utvärderingen 2019 skrevs enbart på dator?

8.3 Läsförståelse

I utvärderingen 2019 ingick sammanlagt 14 uppgifter som också hade använts i tidigare utvärderingar i årskurs 9. Uppgifterna ingick i de två delområdena att tolka texter (läsning) och språkkännedom. Uppgifterna hade använts i slutet av årskurs 9 åren 2005, 2010, 2014 och nu senast 2019. Det procentuellt angivna resultatet för uppgifterna anger andelen av de poäng som kunde uppnås. Granskningen av de procentuella resultatförändringarna 2005–2019 börjar med delområdet att tolka texter och fortsätter med språkkännedom.

¹¹ De enskilda påståendena som siffrorna bygger på finns beskrivna i kapitel 10.

Fyra av läsförståelseuppgifterna hade använts i en utvärdering för niondeklassare år 2005. Uppgifterna var anknutna till en dikt av Solveig von Schoultz och mätte förmåga att förstå skönlitteratur, bildspråk och förmågan att kunna analysera och tolka dikten. Då resultatet för år 2005 och 2019 jämförs visar det sig att resultatet sjunkit i alla de fyra uppgifterna:

TABELL 28. Resultatförändringar 2005–2019 i fyra uppgifter inom delområdet att tolka texter.

Fokus i uppgiften	Text	2005	2014	2019	Förändring
Att karaktärisera en text och vad den handlar om (textgenre/tolkning)	Dikt	59 %		55 %	– 4 %
Att karaktärisera ett diktjag (tolkning)	Dikt	67 %		47 %	– 20 %
Att tolka bildspråk (bildspråk / tolkning)	Dikt	61 %		47 %	– 14 %
Att förstå funktionen hos en specifik språklig detalj (tolkning)	Dikt	76 %		71 %	– 5 %

De fyra uppgifterna fokuserade på olika aspekter av dikten och alla krävde en förmåga att tolka dikten och förstå hur diktens enskilda element bygger upp betydelser. Den nedåtgående resultatutvecklingen 2005–2019 antyder att denna förmåga försvagats bland eleverna. Elevmängderna i utvärderingarna 2005 och 2019 är stora och representativa för hela den svenskspråkiga årskullen.

I utvärderingen 2019 ingick också tre övriga tidigare använda uppgifter som tangerar delområdet att tolka texter (läsförståelse) även om de grupperats i delområdet språkkännedom. De tre uppgifterna som också använts år 2014 var kopplade till en autentisk marknadsföringstext publicerad på nätet där staden Borgå presenterades på ett lockande sätt. Följande tabell visar resultatförändringen för de tre uppgifternas del:

TABELL 29. Resultatförändringar 2014–2019 i tre uppgifter inom delområdet språkkännedom.

Fokus i uppgiften	Text	2005	2014	2019	Förändring
Att urskilja ett särskilt positivt laddat ord i en text (texttolkning /språkkännedom)	Marknadsföringstext på nätet		50 %	35 %	– 15 %
Att urskilja ett neutralt ord i en för övrigt laddad text (texttolkning/språkkännedom)	Marknadsföringstext på nätet		32 %	29 %	– 3 %
Att förstå varför positivt laddade ord används i en marknadsföringstext (textgenre/tolkning)	Marknadsföringstext på nätet		61 %	34 %	– 27 %

De tre uppgifterna var alla anknutna till marknadsföringstexten och fokuserade på ordens laddning i sammanhanget. I de två förstnämnda uppgifterna skulle eleverna välja det mest neutrala och det mest värdeladdade ordet i listor på fem ord. I den tredje uppgiften skulle eleven förklara med egna ord varför positivt laddade ord användes i marknadsföringstexten. Svårigheten i uppgifterna handlar om att tolka ord och språkliga finesser i texten. Resultatet har sjunkit i alla tre uppgifter från 2014 till 2019.

Alltför vittgående slutsatser ska man inte dra av nedgången i resultatet i de sammanlagt sju enskilda uppgifterna som mätte läsförståelse, men det är svårt att inte låta bli att se ett samband till den nedgång i läsförståelse som rapporterats i PISA-undersökningarna under 2000-talet. Det är också lockande att se ett samband mellan nedgången i resultatet och det dalande bokläsandet under 2000-talet.

8.4 Känslan för rätt och fel

Till skillnad från uppgifterna som var relaterade till dikten och marknadsföringstexten visar största delen av de övriga uppgifterna som använts tidigare ingen entydig resultatutveckling. Följande tabell visar resultatförändringarna för sju uppgifter inom delområdet språkkännedom som använts i en del eller alla utvärderingar i årskurs 9 åren 2005, 2010, 2014 och 2019.

TABELL 30. Resultatförändringarna för de uppgifter i språkkännedom som hade använts i tidigare utvärderingar i åk 9 år 2005, 2010, 2014. Förändringen anger skillnaden mellan den tidigaste mätningen och utvärderingen 2019.

Fokus i uppgiften	2005	2010	2014	2019	Förändring
Att ta ställning till ett påstående om huruvida bisatsordföljden är korrekt i ett exempel			71 %	71 %	0 %
Att ta ställning till ett påstående om vilket skiljetecken som sätts ut efter indirekt fråga			83 %	77 %	- 6 %
Att klassificera fem ord enligt form och funktion utan att språkvetenskaplig terminologi används	89 %		90 %	90 %	+ 1 %
Att välja preposition vid verbet <i>köpa</i>			37 %	39 %	+ 2 %
Att välja eventuell preposition vid verbet <i>söka</i>			64 %	62 %	- 2 %
Att ta ställning till ett påstående om huruvida talspråksord kan användas i alla slags texter			75 %	65 %	- 10 %
Att identifiera predikatsverb i en text	65 %	63 %	50 %	45 %	- 20 %

Förutom i några enskilda uppgifter är förändringarna som går att skönja obetydliga och det gäller att vara försiktig med att läsa in alltför mycket i de små procentuella förändringarna. Man kunde säga att det jämna resultatet talar om en konstant genomsnittlig kunskapsnivå bland eleverna. Eleverna har varken blivit bättre eller sämre på de aspekter av språkkännedom som analyserats. Det gäller framför allt de fem förstnämnda uppgifterna som mäter språkriktighet. Elevernas

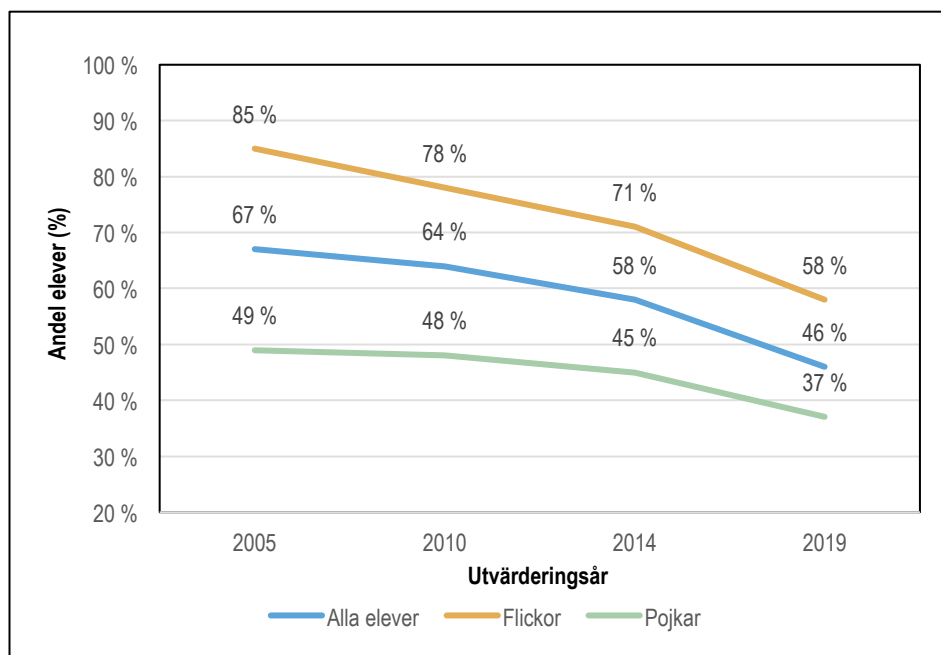
känsla för vad som språkligt är rätt eller fel är oförändrad 2014–2019. Prepositionsbruket som ibland diskuteras när det gäller svaga punkter i det finlandssvenska språkbruket uppvisar inte heller någon förändring 2014–2019 i dessa flervalsuppgifter.

Men den sista uppgiften i tabellen ovan har hängt med ända sedan år 2005 och visar en tydlig och konsekvent sjunkande kurva från 65 % till 45 % fram till den senaste mätningen år 2019. Uppgiften omfattade en kort faktatext om algblooming och den gick ut på att eleverna skulle plocka fram fyra predikatsverb ur texten. Resultatet tyder på att eleverna blivit sämre på att känna igen och identifiera predikat i en text. De övriga uppgifterna inom delområdet språkkännedom spänner över en så kort tidsrymd att man inte med säkerhet kan dra några slutsatser av dem.

Resultatutvecklingen under 2000-talet innefattar en övergång från pappersbaserade till digitala mätningar som inte går att bortse från. I tabellerna ovan baserar sig alla resultat från åren 2005, 2010 och 2014 på pappersbaserade uppgifter. Mätningen 2019 var den första helt digitala utvärderingen av lärresultat i svenska och litteratur. Frågan som aktualiseras är: Kan eventuella skillnader i resultatet mellan 2019 och de tidigare pappersbaserade utvärderingarna bero på skillnaden i genomförandet? En kommentar till frågan finns i slutet av kapitlet.

8.5 Bokläsningen under 2000-talet

Bokläsningen bland niondeklassarna har klart minskat under 2000-talet. Det visar inte enbart de nationella utvärderingarna utan även andra kartläggningar som gjorts. Följande figur som gäller andelen niondeklassare som läser minst en bok (annan än lärobok) per månad visar på siffror som är svåra att ifrågasätta:



FIGUR 27. Bokläsningen 2005–2019. Andelen elever i årskurs 9 som läser minst en bok (annan än lärobok) per månad.

Alla tre linjer pekar nedåt men nedgången är en aning brantare för flickornas del. Andelen har för flickornas del sjunkit från 85 % till 58 %, det vill säga med 27 %. För pojkarnas del är nedgången ”bara” 12 %, från 49 % år 2005 till 37 % år 2019. I samband med den senaste PISA-undersökningen konstaterade man också att läsandet minskat under 2000-talet (Leino m.fl. 2019: 88–90). I figuren ovan omfattar andelen elever som läser minst en bok (annan än lärobok) per månad andelen elever som svarat en, två, tre, fyra eller fler böcker per månad.

Följande tabell visar de exakta siffrorna för hur eleverna svarat angående sin bokläsning (andra än läroböcker) under tidsperioden 2005–2019. I tabellen kan man bland annat se att andelen elever som inte läser en enda bok kontinuerligt stigit sedan år 2005. Här har flickornas andel stigit med 27 % medan pojkarnas andel stigit med 13 %. När det gäller de övriga kategorierna, eleverna som läser en bok eller flera per månad, kan man se en nedgång vid varje kategori.

TABELL 31. Bokläsningen 2005–2019. Andelarna elever i årskurs 9 som uppgett att de läser ett visst antal böcker (andra än läroböcker) per månad.

Antal böcker	Elevgrupp	2005	2010	2014	2019	Förändring 2005–2019
Inte en enda bok	alla	33 %	36 %	42 %	53 %	+ 20 %
	flickor	15 %	22 %	29 %	42 %	+ 27 %
	pojkar	51 %	52 %	55 %	64 %	+ 13 %
1 bok	alla	40 %	40 %	37 %	33 %	– 7 %
	flickor	43 %	42 %	39 %	37 %	– 6 %
	pojkar	36 %	37 %	34 %	31 %	– 5 %
2 böcker	alla	14 %	15 %	11 %	8 %	– 6 %
	flickor	21 %	22 %	16 %	12 %	– 9 %
	pojkar	8 %	8 %	7 %	4 %	– 4 %
3 böcker	alla	7 %	5 %	5 %	3 %	– 4 %
	flickor	11 %	9 %	8 %	5 %	– 6 %
	pojkar	3 %	1 %	2 %	1 %	– 2 %
4 böcker eller fler	alla	6 %	4 %	5 %	2 %	– 4 %
	flickor	10 %	5 %	8 %	4 %	– 6 %
	pojkar	2 %	3 %	2 %	1 %	– 1 %

Förändringarna syns bland annat genom att det år 2005 var vanligare att eleverna läste, inte bara en utan till och med flera böcker månatligen. Andelarna elever som inte alls läser har ökat betydligt, och andelarna storläsare har också minskat en aning. Förändringarna är procentuellt mindre om andelen elever redan från början var liten.

I samband med PISA-undersökningarna i Finland har man kunnat notera att nedgången i läsandet i hög grad gällt mer skönlitteratur än facklitteratur (Leino et al. 2019: 88–90). Det har också visat sig att läsningen av skönlitteratur jämfört med andra texter hade ett starkt samband med ett gott resultat (Ibid: 91–92). Det är en viktig signal med tanke på all läsfrämjande verksamhet.

8.6 Kommentar: läsandet och skrivandet i förändring

Det är viktigt att den diskussionen som förs i offentligheten om den försvagade läsförståelsen och minskade bokläsningen ses i en större kontext, och inte enbart med fokus på negativa trender.

Under 2000-talet har PISA-undersökningarna fokuserat på läsning åren 2000, 2009 och 2018 (Leino et al. 2019: 20). För Finlands del har trenden i läsförståelse varit sjunkande från toppåret 2000 till den senaste mätningen 2018. Även om det finns enstaka undantag bland länderna syns den sjunkande trenden i läsförståelse också i de övriga nordiska länderna (förutom Danmark), de baltiska länderna och i OECD-länderna i genomsnitt (Leino et al. 2019: 20). Resultatutvecklingen

i PISA-undersökningarna visar också för Finlands del att skillnaderna mellan elevernas kunnande ökat en aning under åren 2000–2018: standardavvikelsen har under denna period ökat från 89 till 100. Genomsnittet i OECD-länderna är 99 (Leino et al. 2019: 20). I samband med de senaste resultaten som presenterades i slutet av år 2019 konstaterades det att andelen utmärkta läsare fortsättningsvis var hög i Finland, men att andelen mycket svaga läsare ökat under 2000-talet. Skribenterna i rapporten uttrycker en oro för att det finns en växande andel unga som är så svaga läsare att de har svårigheter att klara studier och verka i samhället. Det finns en risk för utslagning (Leino et al. 2019: 23).

I samband med PISA-resultatet i läsning har skillnaden mellan de finsk- och svenskspråkiga skolorna väckt en hel del diskussion i synnerhet kring resultaten 2009 och 2012 då de svenskspråkiga skolornas sampel var större. Medan resultatnivån för de finskspråkiga skolornas elever gått ner avsevärt från år 2000 till år 2018 har minskningen för eleverna i svenskspråkiga skolor varit mer blygsam och inte statistiskt signifikant. Skillnaden mellan språkgrupperna i läsning i PISA-studien i Finland har gradvis minskat, men den har ändå förblivit statistiskt signifikant. Både bland de finsk- och svenskspråkiga eleverna har andelen svaga läsare ökat under 2000-talet (Leino et al. 2019: 75). De svenskspråkiga pojkar har kontinuerligt stuckit ut som en svagare grupp.

Oavsett om det finns ett samband eller ej, är det ett faktum att läsande på skärm – om man vill göra det väl – kräver nya färdigheter. I början av 2000-talet genomfördes de flesta undersökningar och utvärderingar av läsförståelse på papper. Denna utvärdering genomfördes på en digital plattform och det kan ha en viss inverkan på resultatet i de uppgifter i läsförståelse som uppvisade en nedgång i resultatet.

Svenska och litteratur är ett ämne som lever och förändras i samverkan med samhälleliga, kulturella och teknologiska förändringar. Under 2000-talet har inte minst digitaliseringen skapat omvälvande förändringar i elevernas medieanvändning, de sociala mediernas och spelindustrins explosionsartade framväxt och engelskans allt mer dominerande roll i de ungas medieanvändning och vardag. När LP 2014 sammanställdes fanns det tydliga ambitioner att fånga upp kompetenser som individen behöver både i samhället idag och i den närmaste framtiden. Medan det av allt att döma finns kunnande som tynat bort, har andra slag av kunnande vuxit fram. När det gäller övergången från pappersbundet läsande och skrivande till allt mer skärmbundna aktiviteter är det viktigt att hänga med i utvecklingen och vara uppmärksam på att stödja och utveckla förmågor som de nya medierna kräver – och eventuella brister som kan uppstå i anknytning till skärmbundna aktiviteter. Det är inte samma sak att till exempel läsa en tryckt bok och att läsa en bok på skärm. Det är viktigt att göra eleverna medvetna om detta.

På Skolverkets webbplats finns en sammanställning av forskningsresultat som tyder på att digital läsning kan ha en negativ inverkan på läsförståelsen (Wennås Brante 2019, Lenhard et al. 2017, Singer et al. 2017). Undersökningarna visar att det framför allt är den snabbare läshastigheten på skärmen som kan ge avslag i sämre läsförståelse. I Tyskland jämförde Lenhard (2017) och hans kolleger hur cirka 3 000 elever genomförde ett test på papper och digitalt. Resultatet var bland annat att ”eleverna som löste uppgifterna på en datorskärm arbetade fortare, men det skedde också på bekostnad av noggrannhet i läsningen, det vill säga att de som läste på skärm gjorde flera misstag när de besvarade testet än de som besvarade det i pappersformat” (Wennås Brante

2019). I en motsvarande undersökning bland universitetsstuderande kom Singer (2017) med kolleger fram till ett liknande resultat. Båda testgrupperna kunde plocka fram kärnan i texten som stod i fokus, men pappersgruppen mindes flera delar av texten, kunde koppla ihop dem och få en djupare läsförståelse. Detsamma gällde återgivningen av annan relevant information. Den slutsats som Eva Wennås Brante, som sammanställt forskningsresultaten på Skolverkets hemsida, konstaterar sammanfattningsvis:

Digitala texter är en realitet. En slutsats som dras från studierna redovisade här är att elever i alla åldrar verkar tjäna på att sänka läshastigheten i digitala format när en text behöver förstås på ett djupare plan. Elever kan gärna stödjas i att utföra självreglerande aktiviteter som att lyfta blicken och anteckna ett ord, eller liknande, för att på så vis läsa långsammare. Resultaten visar också att det är en fördel för läsförståelsen att källor eller dokument skiljer sig åt visuellt och taktilt. Det ger bättre förutsättningar för att minnas var information lästs och därmed bättre förutsättningar för att eleven ska kunna organisera informationen till en helhet.

Frågorna om vad som egentligen skett i elevernas kunskaper och färdigheter under 2000-talet är många. För även om olika undersökningar visar på en försvagning i läsförståelse, är det uppenbart att det också vuxit fram nya kompetenser (och kompetensbehov) under millenniets två första decennier. Hur grundligt och omsorgsfullt läser och skriver eleverna på skärm? Hur väl läser och skriver eleverna längre texter jämfört med tidigare? Hur väl söker eleverna information? Hur väl behärskar eleverna källkritik? Hurdana multimodala presentationer gör eleverna idag jämfört med tidigare? Hur kommunicerar eleverna med varandra med digitala medel? Och kanske de viktigaste frågorna: Vad kan eleverna idag som de inte kunde för 20 år sedan? Och vad borde eleverna kunna idag som kanske inte var lika viktigt för 20 år sedan?

Vitsord,
bedömning och
resultat

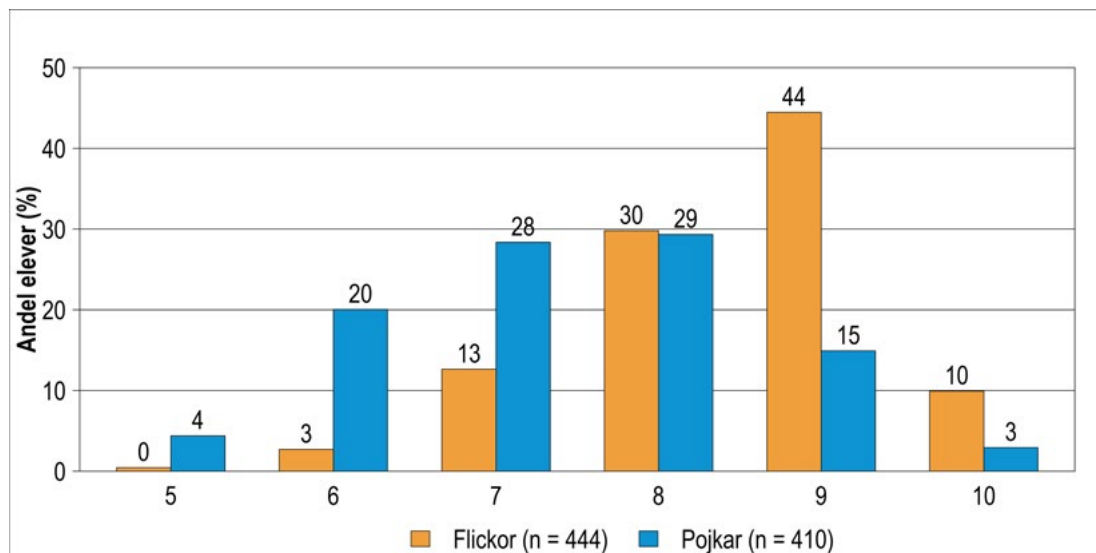
9

Bedömningen i slutskedet av den grundläggande utbildningen är särskilt betydelsefull eftersom betyget används i antagningen till fortsatta studier. Då studieplatserna fördelas utifrån vitsorden är det av yttersta vikt att eleverna behandlas likvärdigt och att deras vitsord väger lika mycket. Avgångsbetyget ska också ge en bild av hur väl eleverna uppnått målen för undervisningen i den grundläggande utbildningen, och visa hur väl eleverna behärskar målen och innehållet i de olika läroämnena. De centrala iakttagelserna i detta kapitel tangerar denna problematik och är följande:

- Det finns en klar samstämmighet mellan elevernas vitsord och resultatet i utvärderingen i sin helhet, vilket tyder på att utvärderingen fångat upp något centralt i elevernas kunskaper.
- Sammanlagt uppnår 54 % av alla flickor minst vitsordsnivån åtta 8 (goda kunskaper) i svenska och litteratur. För pojkarnas del är andelen 18 %. När det gäller de elever som har vitsorden 5 eller 6 är skillnaden tydlig; i denna grupp finns endast 3 % av flickorna och hela 24 % av pojkarna.
- Det finns vissa mer eller mindre kroniska utmaningar angående den likvärdiga bedömningsprincipen. En sådan utmaning är att vitsorden i en skola delvis hänger ihop med den allmänna prestationsnivån i skolan: ju bättre en skola presterat i utvärderingen, desto bättre resultat har också eleverna med vitsordet åtta i skolan.
- Jämförelsen med resultatet antyder att det krävs aningen mer kunskaper för vitsorden av de elever som siktar på gymnasiestudier än på yrkesstudier i slutet av årskurs 9.
- Det finns all anledning att både nationellt och lokalt fortsätta utveckla en likvärdigare bedömning visar denna utvärdering liksom tidigare utvärderingar.

9.1 Elevernas modersmålsvitsord

Elevernas vitsord som används i analysen härstammar från det nationella KOSKI-registret, och är de faktiska vitsorden i modersmål och litteratur (svenska) på elevernas avgångsbetyg i slutet av årskurs 9 vårterminen 2019. I de föregående utvärderingarna i modersmål och litteratur har eleverna själva uppgett sitt senaste vitsord. Så här fördelade sig vitsorden för de elever som deltog i utvärderingen:



FIGUR 28. Elevernas vitsord i svenska och litteratur i årskurs 9 våren 2019. Andelen underkända (vitsordet 4) framgår inte i figuren.

Genomsnittet för hela elevgruppen var 7,9. Flickornas genomsnittliga modersmålsvitsord var 8,4 och pojkarnas var 7,4. Det överlägset vanligaste vitsordet för flickorna var 9, ett vitsord som hela 44 % av alla flickor i samplet hade på betyget. För pojkarnas del var de vanligaste vitsorden 7 och 8.

Sammanlagt uppnådde 54 % av alla flickor enligt denna figur minst goda kunskaper (över vitsordet 8) i svenska och litteratur. För pojkarnas del var andelen 18 %. I gruppen under vitsordsnivån 6 finns endast 3 % av flickorna och 24 % av pojkarna. Det är betydligt svårare för pojkarna att uppnå högre vitsord i svenska och litteratur än för flickorna. Alla pojkar ska dock inte dras över samma kam när det gäller kunskaperna i läroämnet: i toppen finns nästan en femtedel (18 %) med vitsorden nio och tio.

En medeltalsjämförelse över tid visar att vitsordsmedeltalet i modersmål och litteratur stigit obetydligt i samplen från 7,7 år 2003 till 7,9 år 2019. År 2005 och 2003 låg medeltalet på 7,7, år 2010 på 7,8, år 2014 på 7,9 och år 2019 på 7,9. Könsskillnaden har i de material som samlats in i

samband med tidigare modersmålsutvärderingar, liksom 2019 varit ett vitsordssteg (t.ex. Silverström 2002: 77; 2004: 121 och 2006: 55; Hellgren 2011: 77; Silverström & Rautopuro 2015: 124). När det gäller vitsordsutvecklingen går det alltså inte att se någon förändring i klyftan mellan flickornas och pojkarnas vitsord.

9.2 Samstämmighet och avvikelser

Som redan inledningsvis i rapporten konstaterats finns det en samstämmighet mellan elevernas vitsord i svenska och litteratur och resultatet i utvärderingen. Korrelationen mellan vitsorden och resultatet är 0,85, vilket är en mycket hög korrelation. Allmänt taget kan man säga att ju svagare vitsord en elev har på betyget, desto svagare är resultatet i utvärderingen, och vice versa: ju högre vitsord, desto bättre resultat i utvärderingen. Utvärderingen och elevbedömningen fångar upp något gemensamt när det gäller elevernas kunskande i slutskedet av årskurs 9. Tabellen nedan är fullpackad med information, men den ger de exakta siffrorna för hur elever med olika vitsord presterat i utvärderingen:

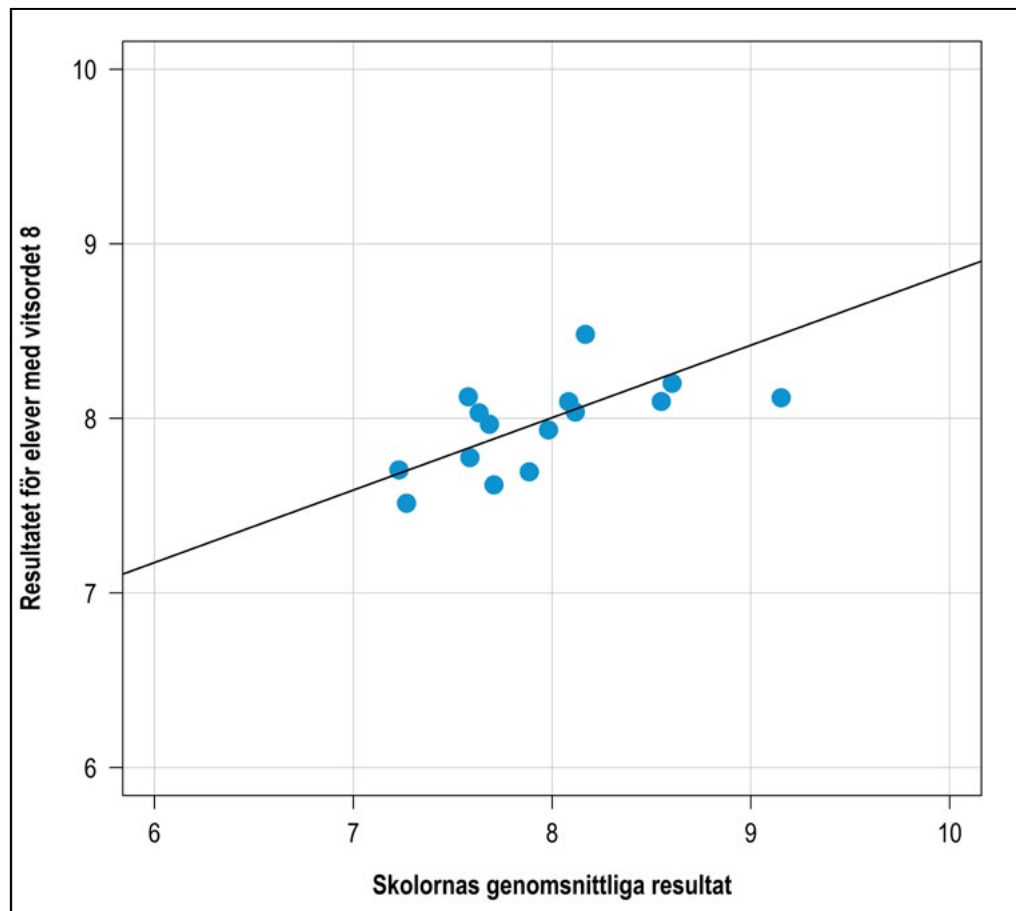
TABELL 32. Resultatet för elever med olika modersmålsvitsord.

Elevens vitsord	Resultat skolvitsord			Resultat poäng			Antal elever		
	Alla elever	Flickor	Pojkar	Alla elever	Flickor	Pojkar	Alla elever	Flickor	Pojkar
10	9,9	9,8	10,0	662	659	676	55	44	11
9	8,9	8,9	9,0	583	580	594	245	186	57
8	7,8	7,7	7,8	489	486	493	229	121	105
7	6,9	6,9	6,9	417	421	415	165	52	109
6	6,4	6,4	6,4	375	379	374	87	11	75
5	6,1	5,7	6,2	353	319	355	19	1	17

Längst till vänster i tabellen syns de olika vitsordskategorierna 5–10. Det som tabellen framför allt illustrerar är följdriktigheten i elevernas resultat i förhållande till deras vitsord. Elever med vitsordet 5 har uppnått ett resultat på 6,1, elever med vitsordet 6 ett resultat på 6,4, elever med vitsordet 7 ett resultat på 6,9, elever med vitsordet 8 ett resultat på 7,8, elever med vitsordet 9 ett resultat på 8,9 och elever med vitsordet 10 ett resultat på 9,9. Samstämmigheten mellan vitsorden och resultatet är aningen tydligare beträffande de högre vitsorden än de lägre vitsorden, där skillnaderna i resultatet är mindre. När det gäller de nationella genomsnitten är bilden av vitsorden enhetlig, men studerar man skillnader skolorna emellan framträder en spretigare bild.

Vitsordet 8 i de olika skolorna

Figuren nedan visar hur elever med vitsordet 8 i de 15 olika skolorna i genomsnitt presterat i utvärderingen, och den visar också på en viss systematisk skevhet i bedömningen:



FIGUR 29. Förhållandet mellan skolans resultat och resultatet för de elever som har vitsordet åtta på betyget.

På den horisontella linjen kan man se hur eleverna i de olika skolorna i genomsnitt presterat i utvärderingen. Genomsnittet sträcker sig från 7,2 längst till vänster till 9,2 längst till höger. På den vertikala linjen syns det genomsnittliga resultatet för de elever som har vitsordet åtta på sitt betyg i de femton skolorna. Dessa genomsnitt i utvärderingen varierar mellan 7,5 och 8,5 samtidigt som skolornas resultat i utvärderingen varierar mellan 7,2 och 9,2.¹²

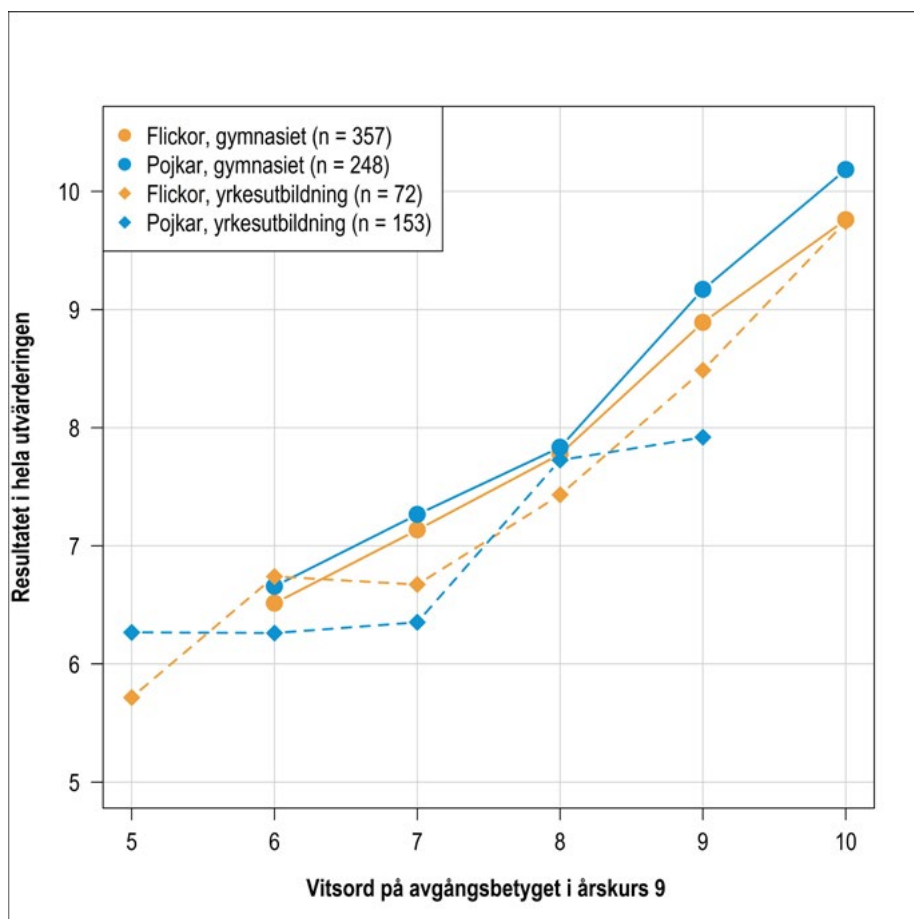
¹² Elevantalet i skolan med resultatet 9,2 är mycket litet, vilket gör att enskilda elever lätt höjer skolans resultatnivå.

Figuren visar att det finns ett samband mellan skolans resultat och vad modersmålsvitsordet åtta är värt i skolan. Linjen som löper stigande genom figuren illustrerar sambandet mellan ett starkare skolresultat i utvärderingen och vad vitsordet åtta väger (i ljuset av utvärderingsresultatet). Den stigande linjen bestyrker uppfattningen om att kravnivåerna för de olika vitsorden tenderar att basera sig på det genomsnittliga kunnandet i en viss skolmiljö och dess elevgrupper. Det här fenomenet har påvisats i tidigare utvärderingar i modersmål och litteratur, men även i utvärderingar i andra ämnen (t.ex. Silverström 2004: 127; Lappalainen 2004: 140–142; Lappalainen 2006: 67; Mattila 2005: 109–110). Tidigare analyser av stora datamaterial som omfattar utvärderingar i olika ämnen i årskurs 9, visar att betygsättningen är anpassad till den allmänna prestationsnivån i skolan. Det krävs mera för exempelvis vitsordet åtta, om elevernas allmänna prestationsnivå i skolan är hög (se t.ex. Kuusela 2003).

Att resultatet för eleverna med vitsordet åtta rör sig inom ett vitsordsintervall (7,5–8,5) är relativt bra jämfört med vad som kommit fram i andra utvärderingar av lärresultat. Till exempel i utvärderingarna i det andra inhemska språket finska har rätt stor regional och skolrelaterad variation konstaterats (Åkerlund 2019: 63; Toropainen 2010: 12).

Vitsorden för elever med olika framtidsplaner

I det följande belyses förhållandet mellan vitsordet och resultatet för fyra olika elevgrupper: flickor och pojkar som siktar på gymnasiestudier och flickor och pojkar som siktar på yrkesstudier. Figuren berättar hur elever med samma modersmålsvitsord i de fyra olika elevgrupperna presterat i utvärderingen.



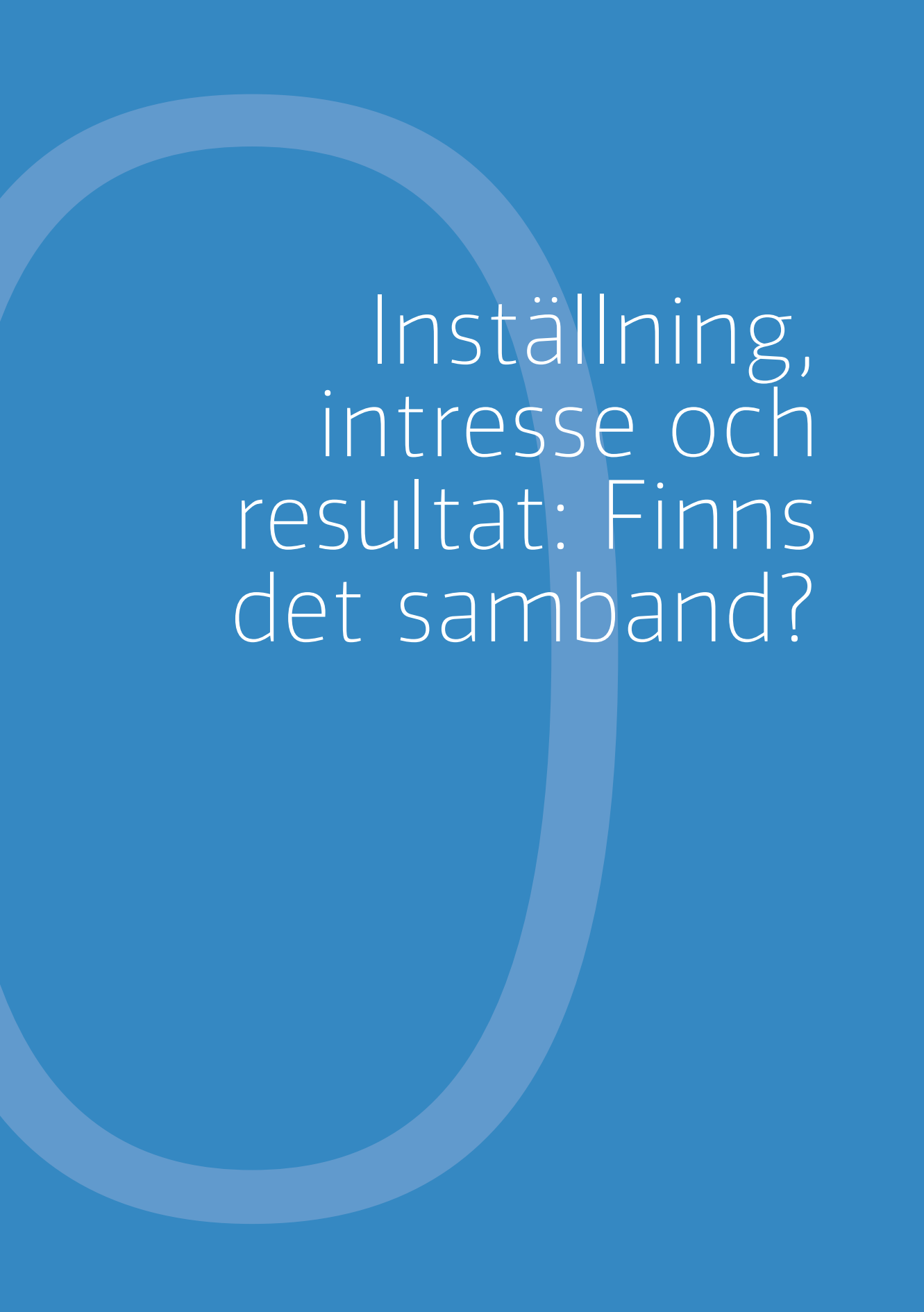
FIGUR 30. Elevernas resultat i utvärderingen i förhållande till framtidsplaner och modersmålsvitsord.

På den lodräta axeln syns resultatet i utvärderingen, och på den vågräta axeln syns elevernas modersmålsvitsord. Både flickorna och pojkarna som siktar på gymnasiestudier följer ungefär samma linje. Pojkarna har enligt linjerna presterat aningen bättre i förhållande till vitsorden än flickorna. När det gäller de pojkar som siktar på gymnasiestudier och som har nio eller tio på betyget är kunskapsnivån högre än för flickorna som siktar på gymnasiestudier. När det gäller eleverna med yrkesplaner är linjerna inte lika enhetliga. Vid vitsordet åtta ligger alla fyra elevgrupper relativt nära varandra, men vid vitsorden sju och nio verkar vitsorden i elevbedömningen fluktuera mest.

Det man kan se ur figuren ovan är att det finns en relativt systematisk skillnad i bedömningen angående de elever som har för avsikt att fortsätta till gymnasie- respektive yrkesstudier. Förenklat uttryckt går det (i ljuset av utvärderingsresultatet) att säga att eleverna med gymnasieplaner har aningen starkare kunskapsnivå än eleverna med yrkesplaner när det gäller vitsorden i svenska och litteratur. Samma figur har funnits med i tidigare utvärderingar, till exempel 2005 och 2010, och då visat på samma tendens (Hellgren 2011: 84; Silverström 2006: 58). Jämfört med utvärderingarna 2005 och 2010 finns det möjligtvis en positiv signal när det gäller målet att nå en mer likvärdig

bedömning: vitsorden för gruppen med pojkar som siktar på yrkesutbildning verkar ha närmat sig de övriga grupperna. Både 2005 och 2010 låg linjen för pojkarna som siktade på yrkesutbildning genomgående helt separat från de övriga linjerna (Hellgren 2011: 84; Silverström 2006: 58). För att veta om det skett en faktisk förändring borde förhållandena analyseras grundligare. Allmänt taget tyder figuren på att de olika grupperna åtminstone vid vitsordet åtta ligger rätt nära varandra.

Fluktuationen som syns både i figurerna med elevernas framtidsplaner och i figuren med den skolvisa variationen påvisar att det finns all anledning att fortsätta utveckla en likvärdigare bedömning i den grundläggande utbildningen, särskilt i slutbedömningen i årskurs 9. För att komma åt variationen krävs nationellt och lokalt samarbete, och även samarbete olika skolor emellan. Läroplansgrunderna ger för närvarande (i skrivande stund 2020) endast kunskapskrav för vitsordet åtta, och det har i flera år förts en debatt om att vitsorden inte ges på likvärdiga grunder i skolorna. För närvarande leder Utbildningsstyrelsen arbetet med att skapa kriterier för vitsorden fem, sju, åtta och nio i slutbedömningen i årskurs 9. De nya kriterierna ska tillämpas första gången i slutbedömningen våren 2022. Mot bakgrund av figuren ovan verkar de nya kriterierna träffa rätt: Vitsordsnivåerna sju och nio verkar vara särskilt svåra att slå fast på likvärdiga grunder.



Inställning,
intresse och
resultat: Finns
det samband?

10

Det här kapitlet har två syften. Det ena syftet är att undersöka om det finns samband mellan resultatet i utvärderingen och elevernas inställning till läroämnet, till skrivande och deras läs- och medievanor. Det andra syftet är att beskriva hur eleverna svarat på de frågor som gäller detta, till exempel: Vad anser eleverna om läroämnet modersmål och litteratur? Vad har eleverna för inställning till skrivande? Hur mycket läser eleverna på fritiden?

I kapitel tre där resultatet i hela utvärderingen beskrivs, presenterades sambandet mellan resultatet och elevernas fortsatta studieplaner, vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund och elevernas användning av svenska på fritiden. Av kapitlet framgår att det finns ett entydigare samband mellan studieplanerna och vårdnadshavarnas utbildningsbakgrund än mellan resultatet och elevernas användning av svenska på fritiden. Iakttagelserna som beskrivs i detta kapitel visar bland annat:

- Det finns ett tydligt samband mellan resultatet och elevernas inställning till modersmålsämnet: Ju positivare inställning, desto bättre resultat.
- Det finns också ett tydligt samband mellan resultatet och elevernas inställning till skrivande: Ju positivare inställning, desto bättre resultat.
- Det finns också ett samband mellan resultatet och mer bokläsning och biblioteksbesök.
- Flickorna presterade bättre än pojkarna i utvärderingen delvis för att de helt enkelt satsade mer på att utföra uppgifterna. Pojkarna kunde möjligtvis ha uppnått ett bättre resultat om de bara satsat mer på uppgifterna.
- Eleverna i stadskommunerna i Södra Finland avviker med en aning positivare inställning både till läroämnet och till skrivande. Det gäller också pojkarna i samma grupp i förhållande till de övriga pojkgrupperna.

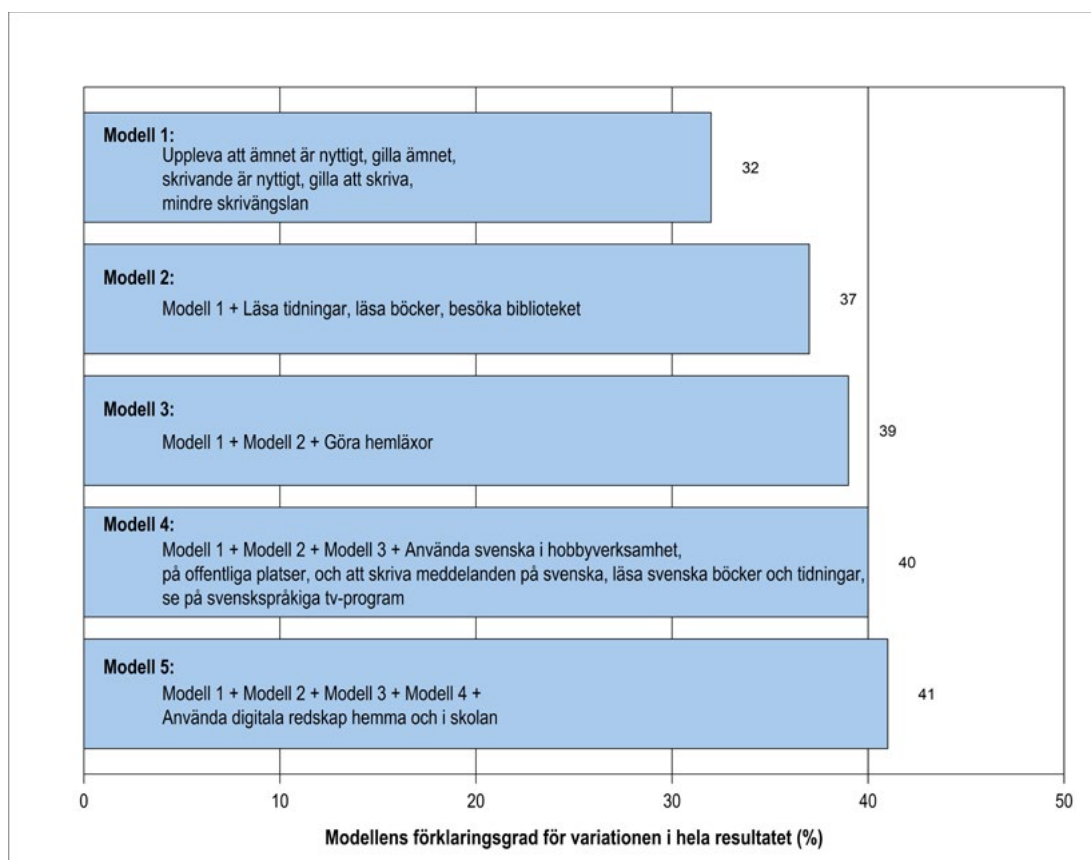
Om elevernas läs- och medievanor och upplevelser av undervisningen framgår bland annat följande:

- En tredjedel av eleverna läser i genomsnitt en bok per månad. Sammanlagt 53 % läser aldrig andra böcker än läroböcker på fritiden. Antalet storläsare är mycket litet.
- Ca 60 % av eleverna uppgav att de relativt gärna läser olika slags texter. Ca 10 % läser mycket ogärna.
- Det finns uppenbarligen mycket stor variation mellan skolorna när det gäller elevernas vana att sätta upp mål för lärandet, och vanan att utvärdera det egna lärandet varierar väldigt mycket mellan olika skolor.
- Ca 80 % av eleverna upplever att det är god arbetsro i modersmålsgruppen.

Frågan om vad resultaten i utvärderingen beror är svår att besvara och så komplex att det finns en risk att förklaringarna ger en förenklad bild av hur man kan förbättra lärresultaten i skolorna. När det gäller resultaten i denna utvärdering går det att visa på, om inte direkta orsaker, så åtminstone vissa samband mellan resultaten och olika bakgrundsvariabler. Det som gör förklaringarna svåra att ringa in är att det bakom enskilda samband ofta döljer sig mångfasetterade orsakssamband. Varför gillar en elev läroämnet modersmål och litteratur medan en annan inte gör det? Varför gillar en elev att skriva medan en annan inte gör det? Frågor som dessa är inte lätta att besvara, men det går att ringa in faktorer som spelar en roll.

Hur starkt ett samband är mellan de olika bakgrundsvariablerna och resultatet anges ställvis i texten med en så kallad förklaringsgrad som uttrycks i procent. Förklaringsgraden beskriver samband på ett liknande sätt som korrelationsvärden men det är uträknat på ett annorlunda sätt. Ungefär så här: Resultatet i utvärderingen varierar genom att alla de enskilda prestationerna i varierande grad avviker från ett genomsnitt. Denna variation kallas varians. För att undersöka förklaringsgraden väljer man en eller flera bakgrundsvariablerna, till exempel hur mycket eleverna angett att de läser böcker, och undersöker om variationen i läsvanorna uppvisar ett liknande mönster som variansen i utvärderingsresultatet. De enskilda procentvärdena är oftast rätt låga eftersom det alltid finns flera bakgrundsvariabler som inverkar på resultatet. Förklaringsgraden blir större om man studerar hur flera variabler samverkar och tillsammans förklarar resultatet. Frågan är i hur hög grad bakgrundsvariablernas varians motsvarar resultatets varians. Är det så att de som till exempel läser mer böcker och är mer intresserade av ämnet presterar bättre i utvärderingen?

Jämförelsen mellan resultatet och bakgrundsvariabeln ger en så kallad förklaringsgrad som uttrycks i procent. Förklaringsgraden ska inte tolkas som en orsak till resultatet, och det är viktigt att komma ihåg att det alltid finns många faktorer som inverkar på ett resultat. Följande figur illustrerar fem modeller för hur förklaringsgraden stiger genom att flera grupper av bakgrundsvariabler tas i beräkning:



FIGUR 31. Fem modeller för hur bakgrundsvariablernas förklaringsgrad stiger i förhållande till resultatet i hela utvärderingen.

Modell 1 ger en förklaringsgrad på 32 % och den omfattar alla bakgrundsvariabler som har med inställningen till läroämnet och skrivande att göra. Ju positivare inställning, desto bättre resultat. Modell 2 omfattar förutom inställningen till läroämnet och till skrivande (alltså modell 1) även tidnings- och bokläsning och biblioteksbesök. Genom att dessa tas med i beräkningen stiger förklaringsgraden till 37 %. Ju positivare inställning, starkare läsintresse, desto bättre resultat. Genom modell 3 där också det hur regelbundet eleven gör sina hemläxor tas med i beräkningen stiger förklaringsgraden till 39 %. Ju starkare engagemang för läxorna, desto bättre resultat. Här är dock förklaringsgraden lägre. De två sista modellerna visar en obetydlig ökning av förklaringsgraden.

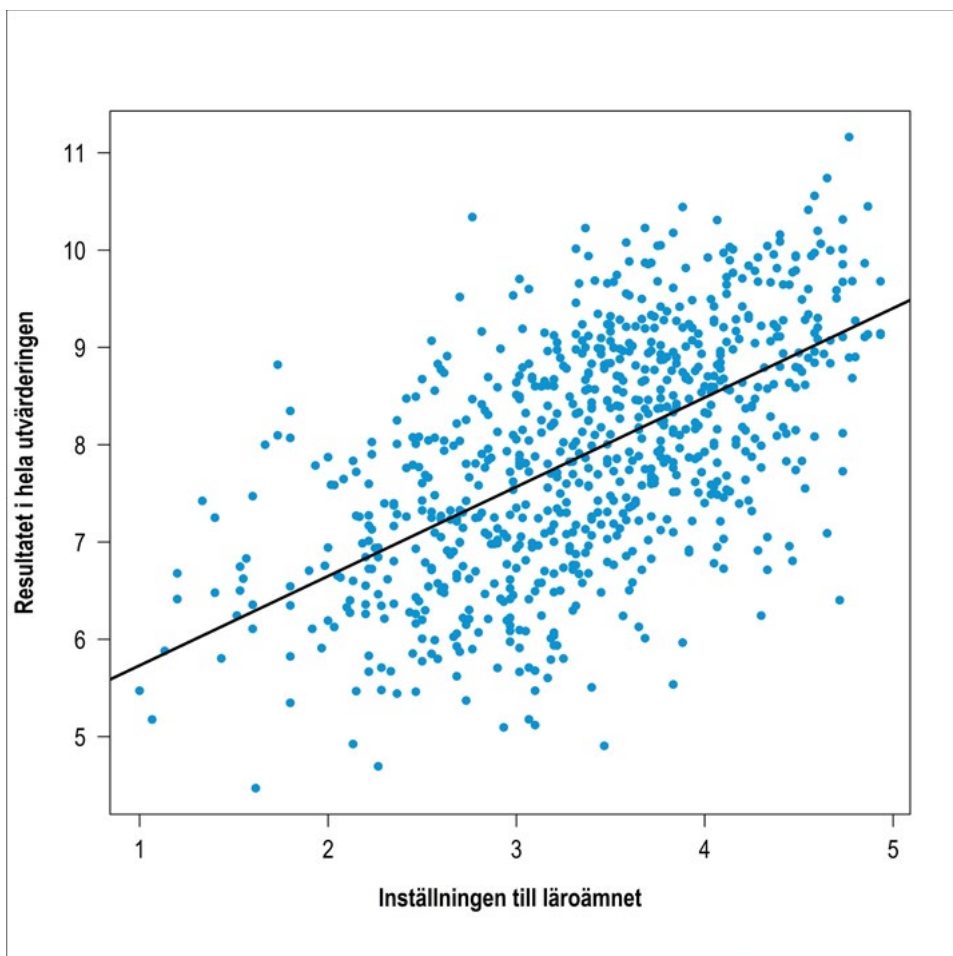
Det som figuren visar är att inställningen till läroämnet och till skrivande förklarar hela 32 % av resultatet och att de därpå följande grupperna av variabler förklarar betydligt mindre. Utöver inställningen är det framför allt läsintresset (inkl. antal lästa böcker och biblioteksbesök) och engagemanget för hemläxor som höjer förklaringsgraden till 41 %. De övriga grupperna av bakgrundsvariabler har ett betydligt svagare samband med resultatet.

Enligt figuren ovan är det definitivt intresset för det som tas upp i läroämnet som förklarar mest av resultatet. Vad som sedan ger upphov till ett intresse för till exempel läsande och skrivande är en annan fråga och visar hur allt hänger ihop och hur man bakom en orsak alltid finner en annan. När man statistiskt söker efter förklaringar är helheten 100 %, och det betyder att det bakom resultatet trots allt döljer sig mer obekräftade än bekräftade samband.

10.1 Elevernas inställning till läroämnet

Elevernas inställningar kartlades med hjälp av en enkät där eleverna tog ställning till 15 påståenden om modersmålsundervisningen. Påståendena har funnits med i modersmålsutvärderingarna ända sedan början av 2000-talet. De 15 påståendena fångar upp tre attitydaspekter: 1) att tycka om ämnet, 2) att behärska ämnet, och 3) att ha nytta av ämnet. Skalan är femgradig från 1 till 5: *Jag är helt av annan åsikt – Jag är delvis av annan åsikt – Jag har ingen klar uppfattning om saken – Jag är delvis av samma åsikt – Jag är helt av samma åsikt.*

Figuren nedan illustrerar förhållandet mellan elevernas resultat och deras allmänna inställning (alla 15 påståenden) till modersmål och litteratur. På den vågräta skalan anger 1 en mycket negativ inställning och 5 en mycket positiv inställning.



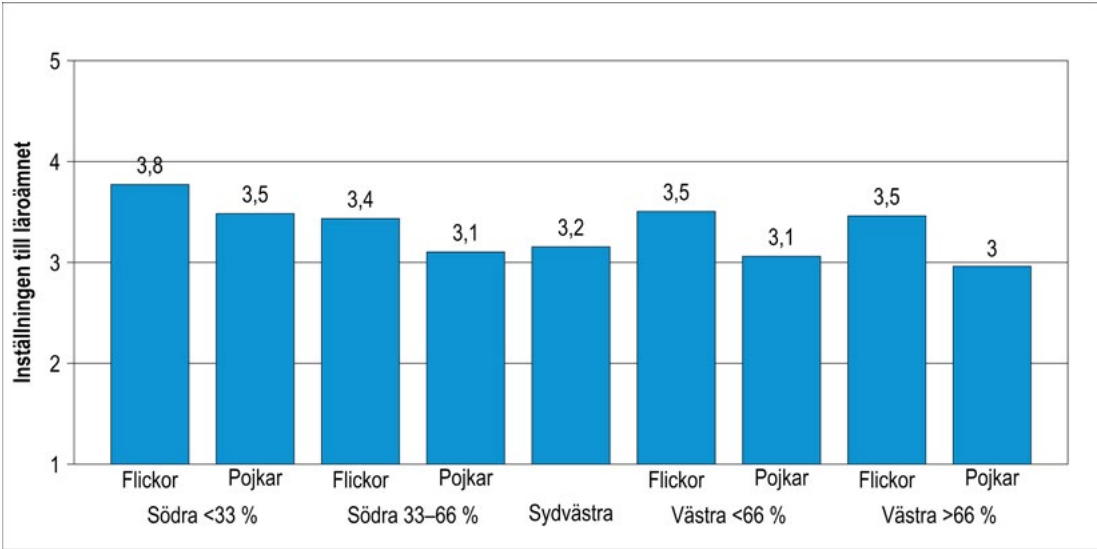
FIGUR 32. Förhållandet mellan elevernas resultat i hela utvärderingen och deras inställning till läroämnet modersmål och litteratur.

De enskilda prickarna i figuren betecknar enskilda elever och visar i förhållande till de båda axlarna hur elevens resultat förhåller sig till inställningen (att tycka om, att behärska och att ha nytta av). Prickarna som är belägna närmare det övre högra hörnet vittnar om gott resultat och positiv inställning. Prickarna som är belägna nere i det vänstra hörnet vittnar om svagt resultat och negativ inställning. Linjen som löper stigande genom mönstret bestyrker sambandet mellan ett bättre resultat och en mer positiv inställning till läroämnet. Studerar man prickarna noggrannare, visar sig ändå också en del individuell variation och undantag som inte helt passar i mönstret.

Av alla de undersökta bakgrundsvariablerna hade inställningen till läroämnet det starkaste samband med resultatet. Hur väl eleven själv uppfattade att hen behärskade ämnet förklarade 28 % av resultatet, hur nyttigt eleven upplevde att läroämnet modersmål och litteratur är förklarade 23 % av resultatet, och hur mycket eleven gillade läroämnet modersmål och litteratur förklarade 21 % av resultatet. Genomsnittet av dessa tre aspekter (och inställningen till skrivande som behandlas

i det följande avsnittet) förklarade 32 % av variationen i resultatet. Kort sagt innebär det här att elever som upplever att de är bra på ämnet, som gillar ämnet och upplever att det är nyttigt i regel presterat bättre i utvärderingen än de elever som upplevde att de inte är så bra på ämnet, som inte gillade ämnet och som inte upplevde att det är nyttigt.

Eftersom resultatet i både hela utvärderingen och i de olika delområdena visade på en polarisering mellan kommuner med lägre och högre svenskhetsgrad, det vill säga stad och landsbygd, är det skäl att granska om inställningarna till läroämnet också varierar mellan de olika regionerna och kommungrupperna. Följande figur visar hur det förhåller sig:

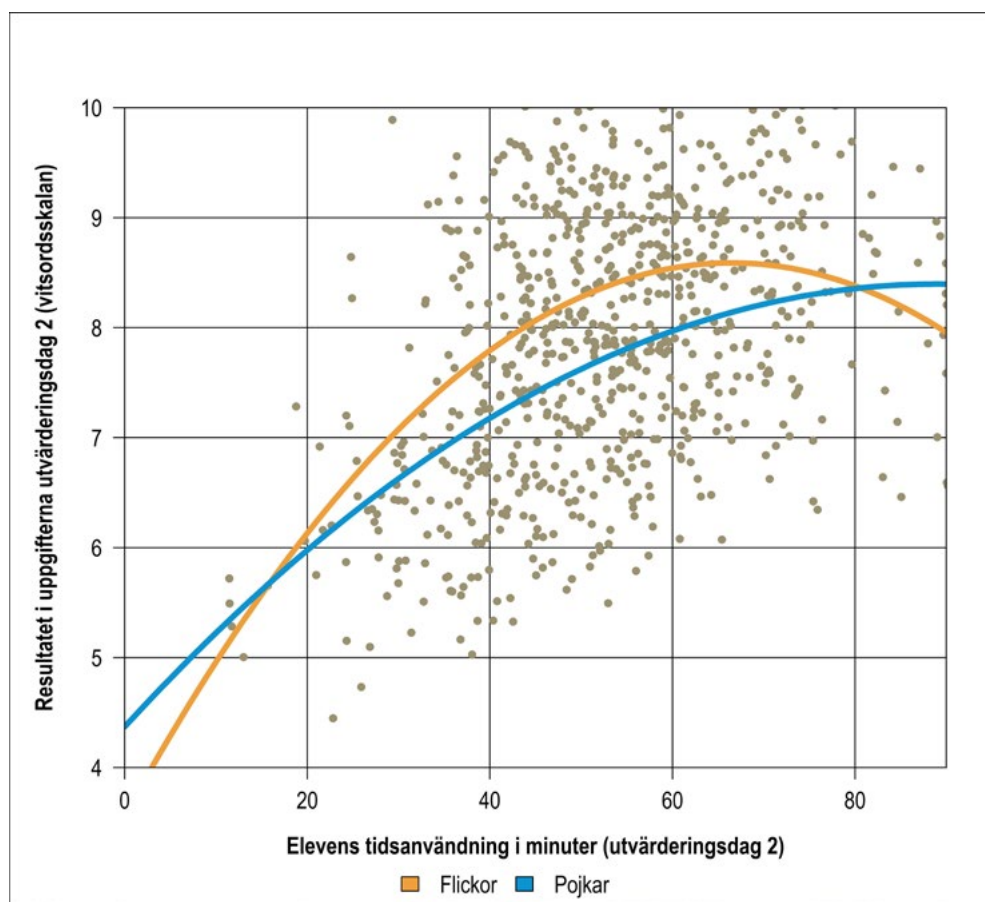


FIGUR 33. Elevernas inställning till läroämnet modersmål och litteratur i de olika regionerna och kommungrupperna. N = 850

Staplarna visar att inställningarna till läroämnet är relativt jämna mellan de olika regionerna och kommungrupperna. Även inom Västra och Inre Finland där resultaten i utvärderingen visade på rätt stora skillnader mellan kommunerna med under och över 66 % svenskspråkiga är inställningarna till ämnet förvånansvärt jämna. Samtidigt bör det konstateras att ett genomsnitt som ligger vid gränsvärdet 3 inte är på den positiva sidan av den femgradiga skalan utan ligger mitt emellan de negativa och positiva värdena. Den region som i figuren framträder i positiv bemärkelse är stadskommunerna i Södra Finland: både flickornas och pojkarnas inställning till modersmålsämnet är positivare här än i de övriga regionerna och kommungrupperna. Skillnaden mellan Södra Finland (under 33 %) och de övriga grupperna är statistiskt signifikant. För Sydvästra Finlands del anges inte siffrorna för flickor och pojkar var för sig eftersom elevantalet är så litet.

Starkt samband: Intresse, motivation och engagemang för uppgifterna

Analyserna av resultatet, bakgrundsvariablerna och logginformationen från utvärderingsplattformen visar att det finns ett mycket starkt samband mellan elevernas inställning till läroämnet, deras läs- och skrivintresse och hur mycket eleverna engagerade sig för uppgifterna i utvärderingen. Sambandet syns både när det gäller längden på elevernas texter under den första utvärderingsdagen och tidsanvändningen under den andra utvärderingsdagen. Följande figur illustrerar sambandet mellan resultatet i uppgifterna under den andra utvärderingsdagen och den tid eleverna ägnade uppgifterna.



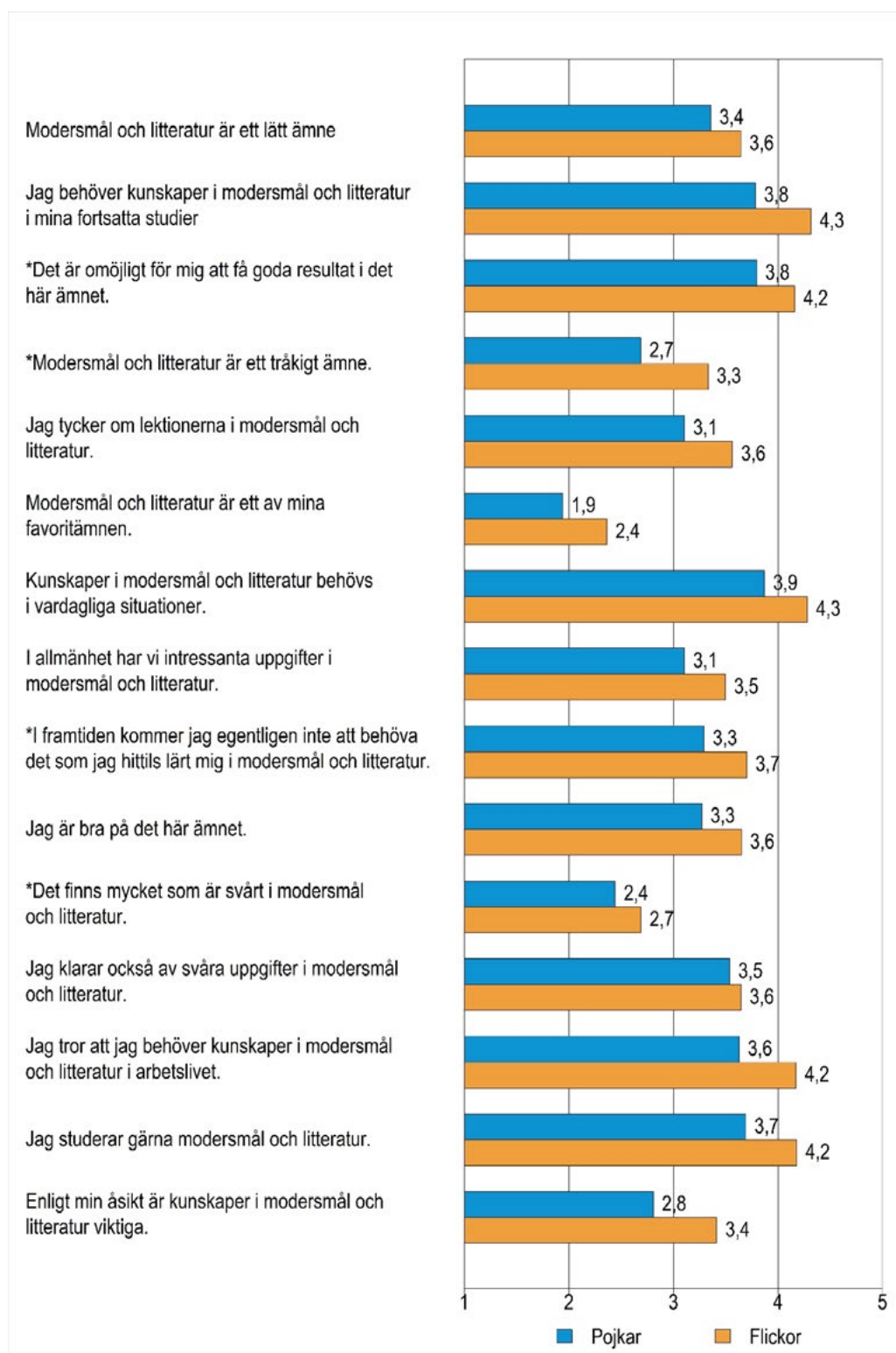
FIGUR 34. Förhållandet mellan tidsanvändningen och resultatet under den andra utvärderingsdagen.

Figuren visar rätt tydligt att det finns ett allmänt samband mellan resultat och tid, även om det också finns enskilda undantag i figuren. Flera svaga elever har loggat ut i ett rätt tidigt skede.

Mönstret är följande: 19 % av skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas resultat förklarades av hur mycket tid de ägnade åt uppgifterna. Flickorna använde mer tid på uppgifterna vilket också syntes i resultatet. Utöver tidsanvändningen kunde 55 % av skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas resultat förklaras med inställningen till studierna i svenska och litteratur, och med mer läsning och användning av svenska på fritiden. Det här betyder att sammanlagt 74 % av skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas resultat kunde förklaras med engagemanget för uppgifterna, inställningen, intresset och med användningen av svenska på fritiden.

Inställningen till läroämnet: Vad svarade eleverna?

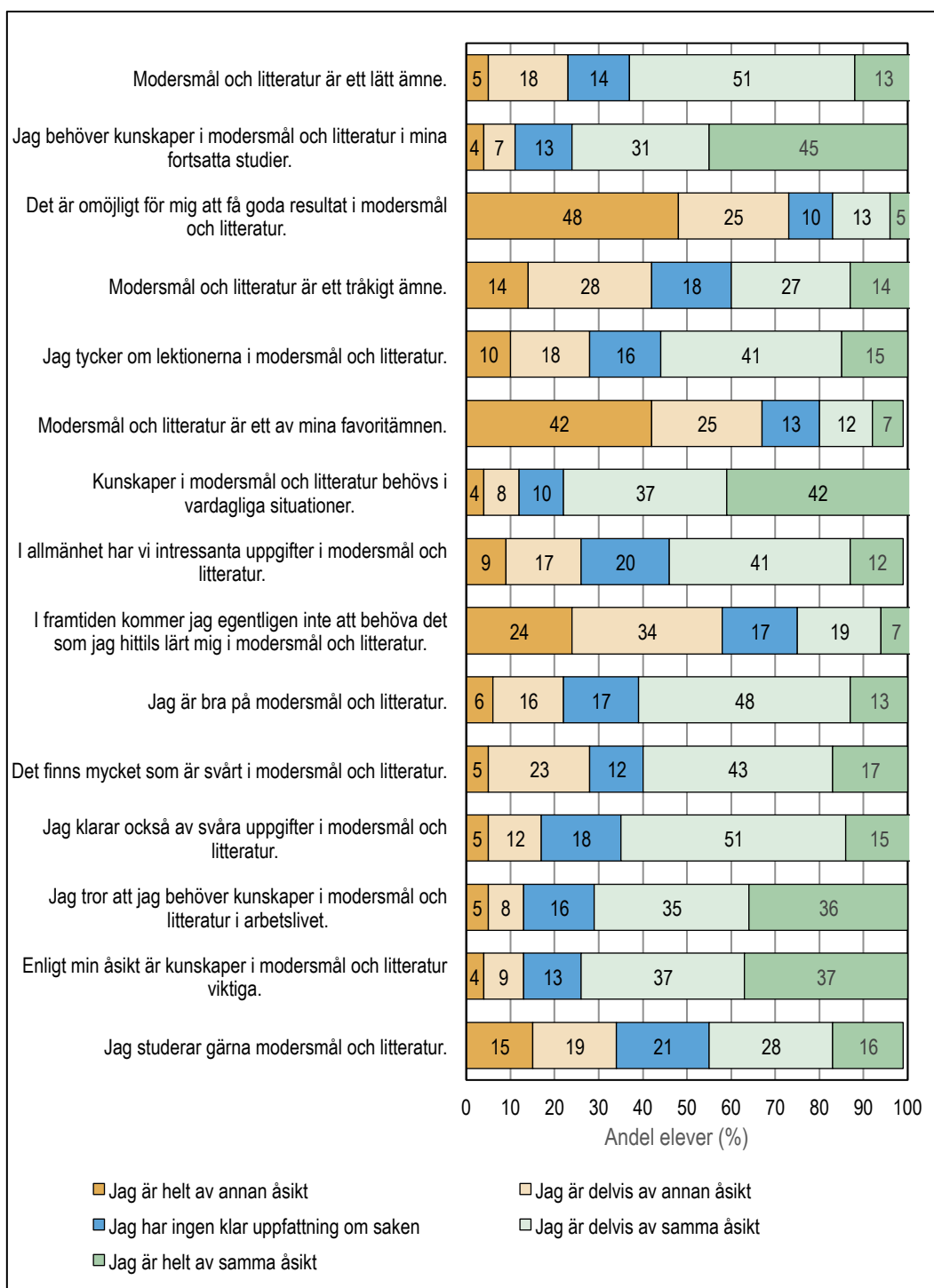
Eftersom inställningen till läroämnet inklusive allt vad det innefattar kring motivation och intresse, har ett samband med resultatet, är det skäl att se lite närmare på hur eleverna tagit ställning till de 15 enskilda påståendena. På sifferskalan 1–5 anger 1 en mycket negativ inställning och 5 en mycket positiv inställning i figuren nedan. De tre negativt formulerade påståendena som är utmärkta med en asterisk (*) innehåller en negativ inställning som konverterats så att ett högre värde innebär en mer positiv inställning.



FIGUR 35. Flickornas och pojkarnas inställning till modersmål och litteratur. N = 850

Staplarna visar att flickorna genomgående har en positivare inställning till modersmålsämnet. De staplar som handlar om att behöva kunskaperna i vardagen, studierna och arbetslivet visar att en stor del av eleverna tydligt uppfattar att ämnet är relevant med tanke på livet efter grundskolan. I den negativa ändan sticker påståendet "Modersmål och litteratur är ett av mina favoritämnen" ut. Trots att många upplever att ämnet är relevant, och de till och med studerar det gärna, så är det inget favoritämne. Samma tendens har också påvisats i tidigare utvärderingar (Silverström & Rautopuro 2015: 117; Hellgren 2011: 63). I förhållande till de övriga läroämnena kan man exempelvis lyfta fram engelska som överlag har en positivare ställning och högre status bland eleverna. Några exempel: På påståendet om att kunskaperna i ämnet är viktiga i ämnet var 64 % helt av samma åsikt i engelska och 37 % här i modersmål och litteratur, och på påståendet "Jag studerar gärna engelska/modersmål och litteratur" var 32 % helt av samma åsikt i engelska och 16 % i denna utvärdering i modersmål och litteratur (Härmälä et al. 2014: 151–152).

För att få information som kan stödja differentieringen av undervisningen och elever med olika förutsättningar och inställningar är det skäl att se vad som döljer sig bakom genomsnittet. Den följande figuren visar hur alla elever tagit ställning till de femton påståendena. Figuren är mycket informationsrik och låter sig bäst studeras påstående för påstående och med fokus på hur de olika procentuella andelarna varierar mellan elever som är av samma åsikt eller av annan åsikt. Vid de flesta påståendena finns det elever som är av helt olika åsikt om det som efterfrågas.

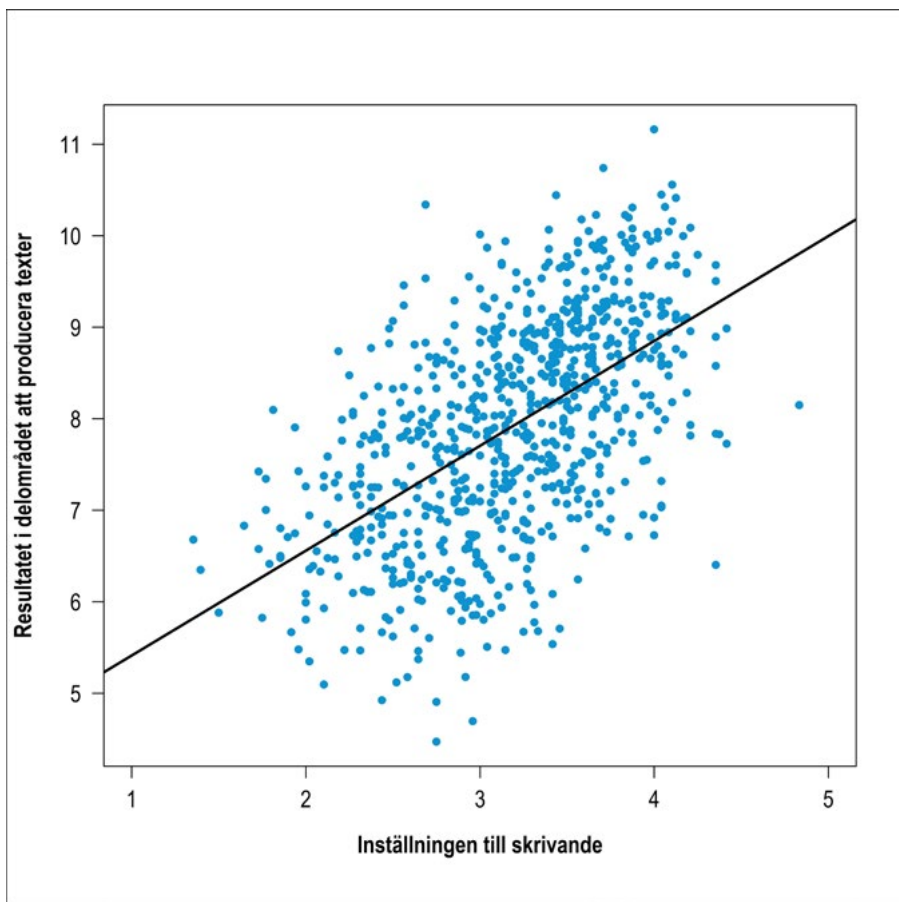


FIGUR 36. Elevernas svar på påståenden om modersmålsundervisningen. N = 850

Elevernas ställningstaganden visar att det finns tydliga polariseringar inom modersmålsundervisningen. Vid en del påståenden finns en tydlig majoritet som är positivt inställda, medan andra påståenden ger ett mer heterogent intryck. Största andelarna positiva svar finns bland de påståenden som har med ämnets relevans och nytta att göra. Många elever tycker att modersmål och litteratur är ett relativt lätt ämne, och de verkar ha ett gott självförtroende, men det finns en liten andel elever som tycker att ämnet ger motstånd och är svårt. Vid varje påstående finns det en andel elever som har en mycket negativ inställning och en andel elever som har en mycket positiv inställning.

10.2 Elevernas inställning till skrivande

Elevernas inställningar till skrivande kartlades med 13 påståenden som eleverna skulle ta ställning till. Samma påståenden användes också i den föregående utvärderingen i årskurs 9 år 2014 (Silverström & Rautopuro 2015). Skalan är femgradig: *Jag är helt av annan åsikt – Jag är delvis av annan åsikt – Jag har ingen klar uppfattning om saken – Jag är delvis av samma åsikt – Jag är helt av samma åsikt*. Figuren nedan illustrerar förhållandet mellan resultatet och elevernas inställningar till skrivande (alla 13 påståenden). När det gäller inställningen till skrivande anger 1 ett mycket negativt värde och 5 ett mycket positivt värde:



FIGUR 37. Sambandet mellan elevernas resultat i delområdet att producera texter (skrivande) och deras inställning till skrivande.¹³

Som mönstret i figuren visar, finns det ett samband mellan ett gott resultat i skrivuppgifterna och en mer positiv inställning till skrivande (att tycka om, att behärska, att ha nytta av och lägre grad av skrivångslan). Det vill säga: Gillar man att skriva, så är man förmodligen också bättre på att skriva, och vice versa.

Studerar man var prickarna i figuren är belägna hittar man också många prickar som inte passar in i mönstret. Det är elever som till exempel gillar att skriva, men ändå inte presterat så väl i skrivuppgifterna. Det är också elever som presterat väl, men som ändå inte har en särskilt positiv inställning till skrivande. Det här motsvarar en del av de iakttagelser som Kenneth Gustafsson och Beatrice Silén gör i sina analyser av hur svaga och starka skribenter beskriver sig själva i artiklarna i *Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik*. Bland de svagaste skribenterna finns det flera som gillar att skriva, och bland de starkaste finns det till exempel mycket självkritiska skribenter.

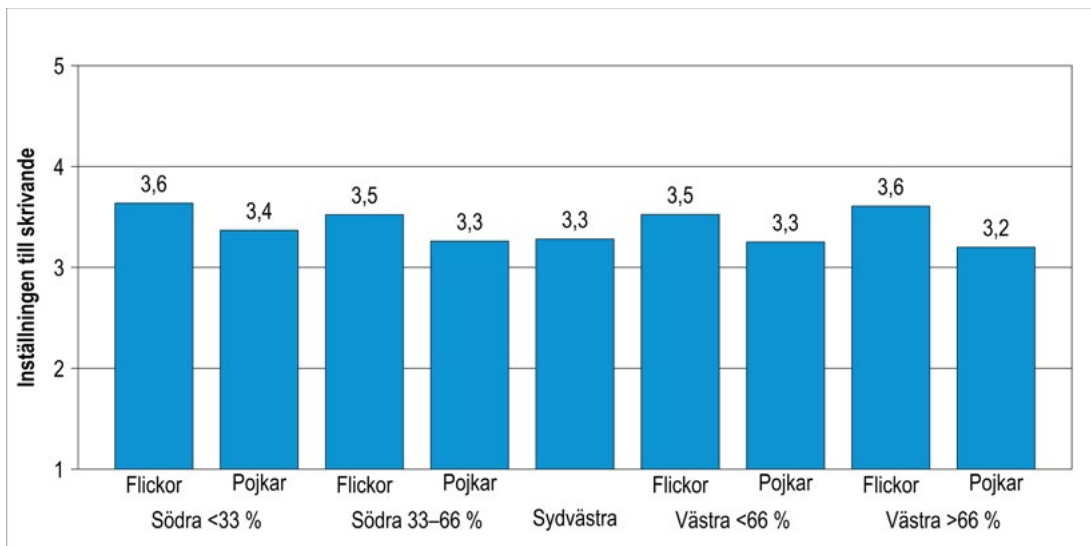
¹³ Resultatskalan sträcker sig över 10 och under 5 vilket beror på uträknings sättet i utvärderingen. Ytterligheterna motsvarar vitsorden 10 och under 5-.

Det fanns ett samband mellan elevernas inställning till skrivande och deras resultat i utvärderingen: Hur mycket eleven tyckte om skrivundervisningen förklarade 28 % av resultatet, hur nyttig eleven uppfattade skrivundervisningen förklarade 27 % och hur väl eleven uppfattade att hen behärskade skrivande förklarade 21 %. Det fanns inget samband mellan skrivängslan och resultatet, vilket betyder att det inte entydigt var så att de som presterade svagt skulle ha upplevt mer negativa känslor förknippade med skrivande än andra elever. I samverkan med elevernas inställning till läroämnet (att behärska, tycka om och ha nytta av ämnet) förklarade inställningen till skrivande (att behärska, tycka om och ha nytta av ämnet) sammanlagt 32 % av variationen i resultatet i utvärderingen (modell 1 i början av kapitlet).

I skrivuppgifterna kunde 31 % av skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat förklaras med faktorer som kom till uttryck i längden på den text som de skrev i skrivuppgift 1. Flickornas inställning till skrivande och till studierna i svenska och litteratur var positivare än pojkarnas, och det syntes helt enkelt i att de var motiverade att skriva längre texter än pojkarna (se mer om textlängden i kapitel 6.4).

Utöver att 31 % av resultatet kunde förklaras med engagemanget för texten kunde ytterligare 23 % av skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas resultat förklaras med inställningen till studierna i svenska och litteratur, med ett större läsintresse och mer användning av svenska på fritiden. Det här innebär att sammanlagt 54 % av skillnaderna i resultatet i skrivande var kopplat till hur väl och hur motiverat eleverna satsade på skrivuppgifterna, och hur intresserade de var av studierna, av läsning och i hur hög grad de använde svenska på fritiden.

Eftersom resultatet i både hela utvärderingen och i de olika delområdena visade på en polarisering mellan kommunerna med lägre (under 33 %) och högre svenskhetsgrad (över 66 %), det vill säga mellan stad och landsbygd, ska vi också granska hur inställningen till skrivande varierar mellan de olika regionerna och kommungrupperna.

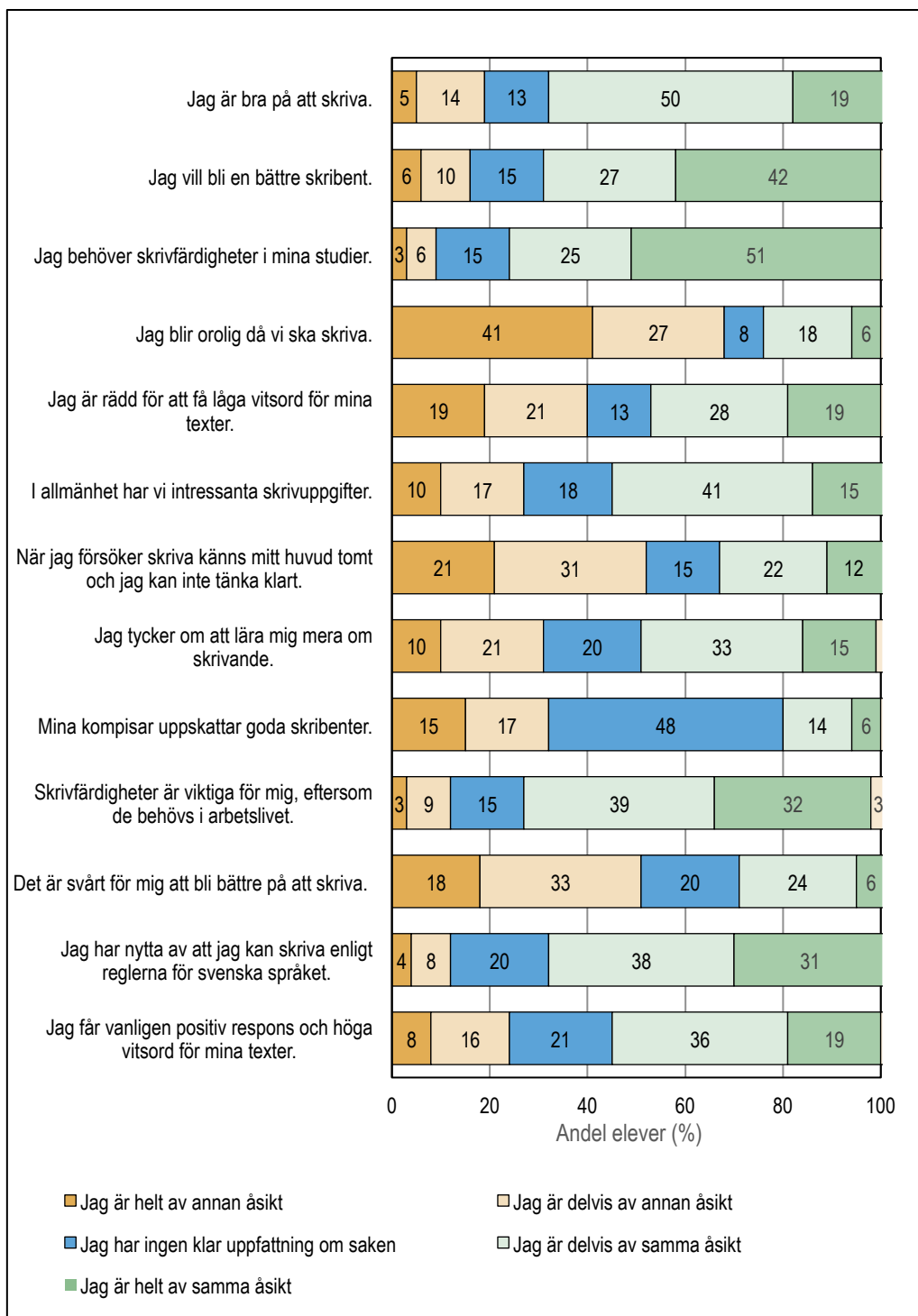


FIGUR 38. Elevernas inställning till skrivande i de olika regionerna och kommungrupperna. N = 850

Inställningen till skrivandet är rätt jämn mellan de olika elevgrupperna i figuren till skillnad från motsvarande figur (se tidigare i kapitlet) som gällde resultatet i hela utvärderingen. I den figuren stack städerna i Södra Finland (under 33 %) ut med en positivare inställning till studierna. Också pojkarna i elevgruppen, som presterade relativt väl i att tolka texter och språkkännedom, hade en positivare inställning. Denna figur som gäller skrivande visar en jämnare bild av elevgrupperna i samplet.

Inställningen till skrivande: vad svarade eleverna?

För att se vilka slag av åsikter, känslor och attityder som döljer sig bakom de 13 påståendena på attitydskalan 1–5 ska vi se närmare på hur eleverna tagit ställning till de enskilda påståendena. I följande figur har alla de 13 påståendena samlats. Andelarna visar vilka svarsalternativ eleverna valt:



FIGUR 39. Elevernas inställning till skrivande. N = 850

Elevernas ställningstaganden vittnar om mycket varierande tankar och känslor kring skrivande bland niondeklassarna. I vissa påståenden finns det en tydlig majoritet, medan andra påståenden tydligt visar på delade meningar. Med tanke på att det finns ett samband mellan elevernas inställningar och deras resultat i både hela utvärderingen och i skrivuppgifterna ger elevernas ställningstaganden upphov till en mängd frågor, till exempel: Varför lider en del elever mer än andra av olika former av skrivångest? Är det så att en del elever i en del skolor får mer intressanta skrivuppgifter än andra elever eller är det bara en subjektiv fråga? Hur kommer det sig att en del elever vill bli bättre skribenter medan andra inte tycker att det är så viktigt?

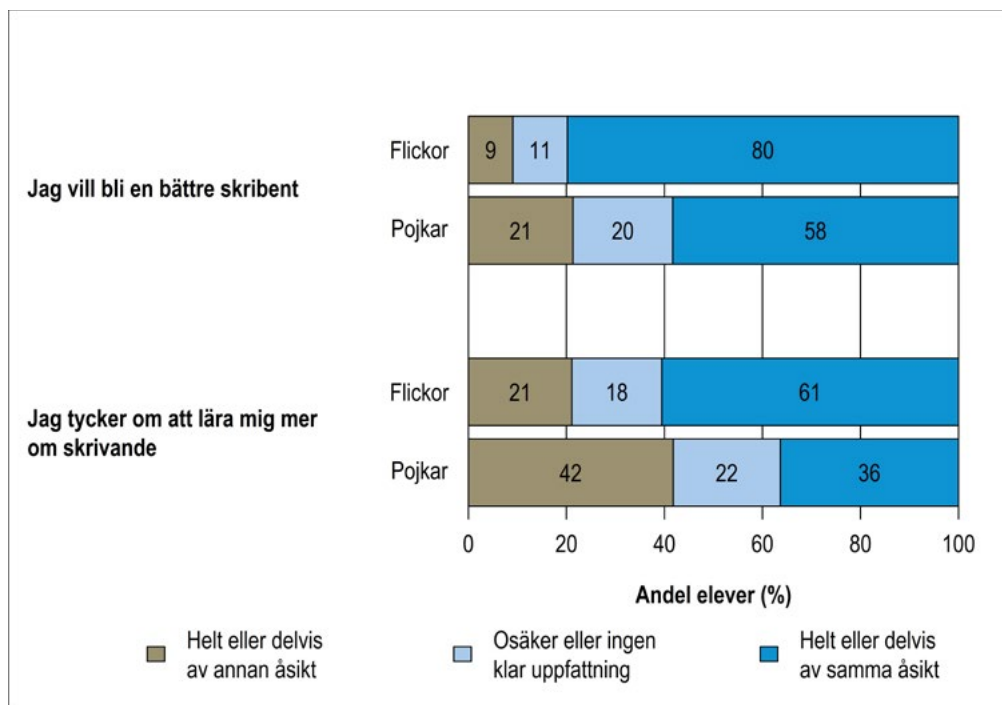
Påståendena har i det följande grupperats i fyra kategorier: Att tycka om skrivundervisningen, att behärska skrivande, att ha nytta av skrivundervisningen och skrivängslan. Genomsnitten för de fyra kategorierna är följande på skalan 1–5 där 1 är det mest negativa och 5 det mest positiva:

TABELL 33. Elevernas inställning till skrivande.

	Alla elever	Flickor	Pojkar	Signifikans (p-värde)	Effektstorlek
Alla attitydpåståenden	3,4	3,6	3,3	<0,01	0,56
Att tycka om skrivundervisningen	3,5	3,8	3,2	<0,01	0,68
Att behärska skrivande	3,5	3,6	3,3	<0,01	0,42
Att ha nytta om skrivundervisningen	3,7	3,9	3,4	<0,01	0,66
Skrivängslan	3,1	2,9	3,2	<0,01	-0,36

Nästan alla genomsnitt ligger på den positiva sidan om gränsvärdet 3. Flickornas genomsnitt ligger rätt tydligt på den positivare sidan, medan pojkarnas genomsnitt ligger vid gränsen, eller aningen under 3. Genomsnitten i tabellen visar framför allt på en skillnad i inställningen till skrivande mellan flickor och pojkar. Skillnaderna är statistiskt signifikanta, och de avspeglar också resultatet i delområdet att producera texter i utvärderingen där klyftan mellan flickornas och pojkarnas resultat var rätt stor. Den enda kategorin som avviker i tabellen är kategorin skrivängslan som har ett lägre värde. Kategorin skrivängslan är omvänd så att ett högre värde anger mindre skrivängslan. Beträffande värdena avviker den en aning beträffande könen så att pojkarna har en aning mindre skrivängslan än flickorna.

Följande figur åskådliggör hur utvecklingsorienterade eleverna uppfattar att de är när det gäller lusten och viljan att bli bättre som skribent.

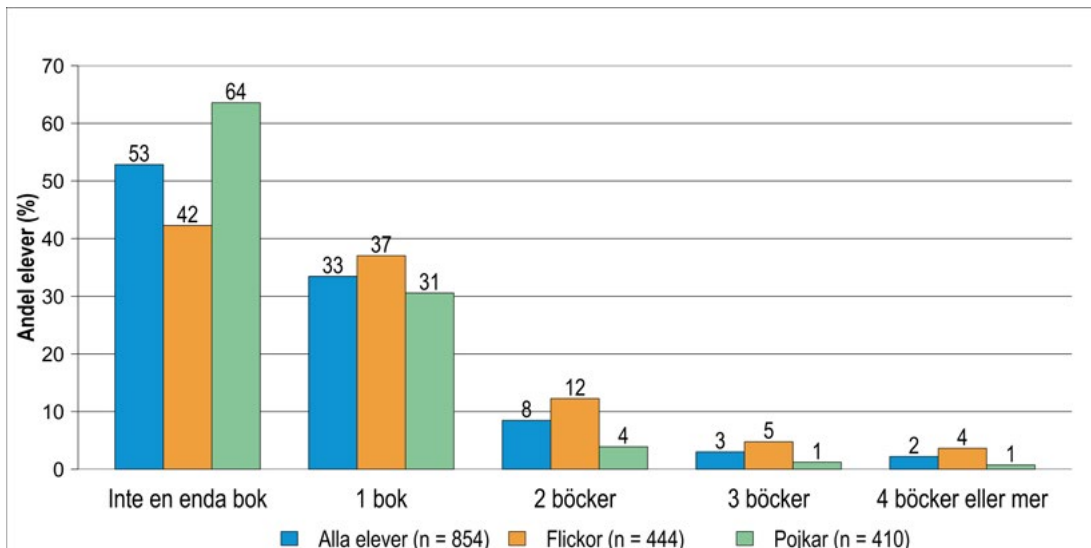


FIGUR 40. Elevernas svar på två påståenden om skrivande. N = 850

Svaren tyder på rätt stor variation inom den stora elevgruppen. Flickorna är tydligt mer intresserade av att utvecklas än pojkarna. I pojkgrupperna finns också hel del pojkar som verkar vara av helt annan åsikt. Samma gäller flickorna, även om andelarna är mindre.

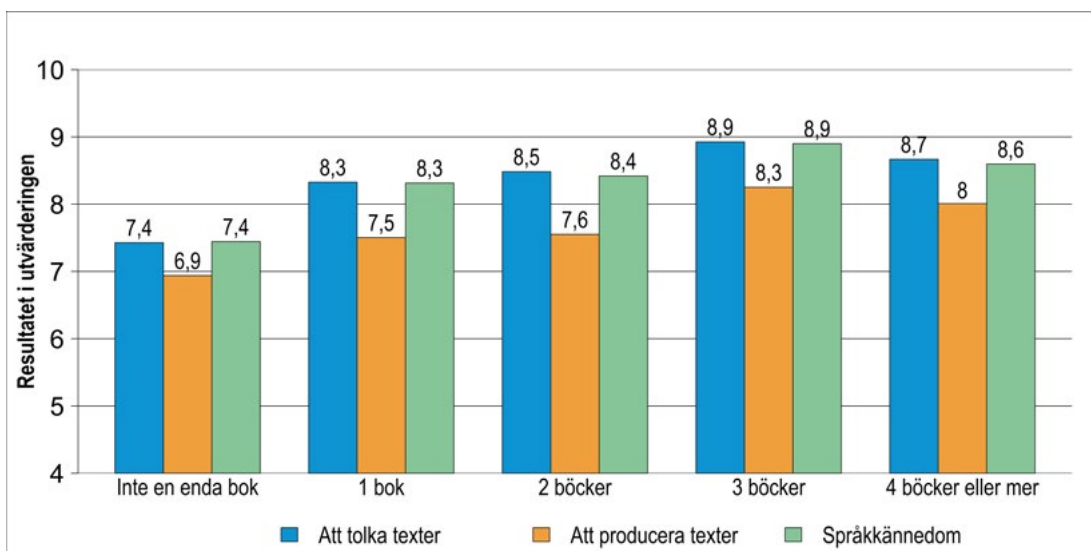
10.3 Elevernas läs- och medievanor

När eleverna tillfrågades om hur många böcker de läser månatligen (frånsett skolans läroböcker) fördelade sig svaren enligt följande:



FIGUR 41. Elevernas svar på frågan *Hur många böcker (andra än läroböcker) läser du på din fritid i genomsnitt i månaden?*

En aning över hälften (53 %) av niondeklassarna uppger att de aldrig läser andra böcker än läroböcker på fritiden. En tredjedel (33 %) läser i genomsnitt en bok per månad. Antalet storläsare är mycket litet. I ljuset av utvärderingen av lärresultat är den intressanta frågan om de som läser mer böcker möjligtvis presterat bättre i utvärderingen. Följande figur ger ett svar:

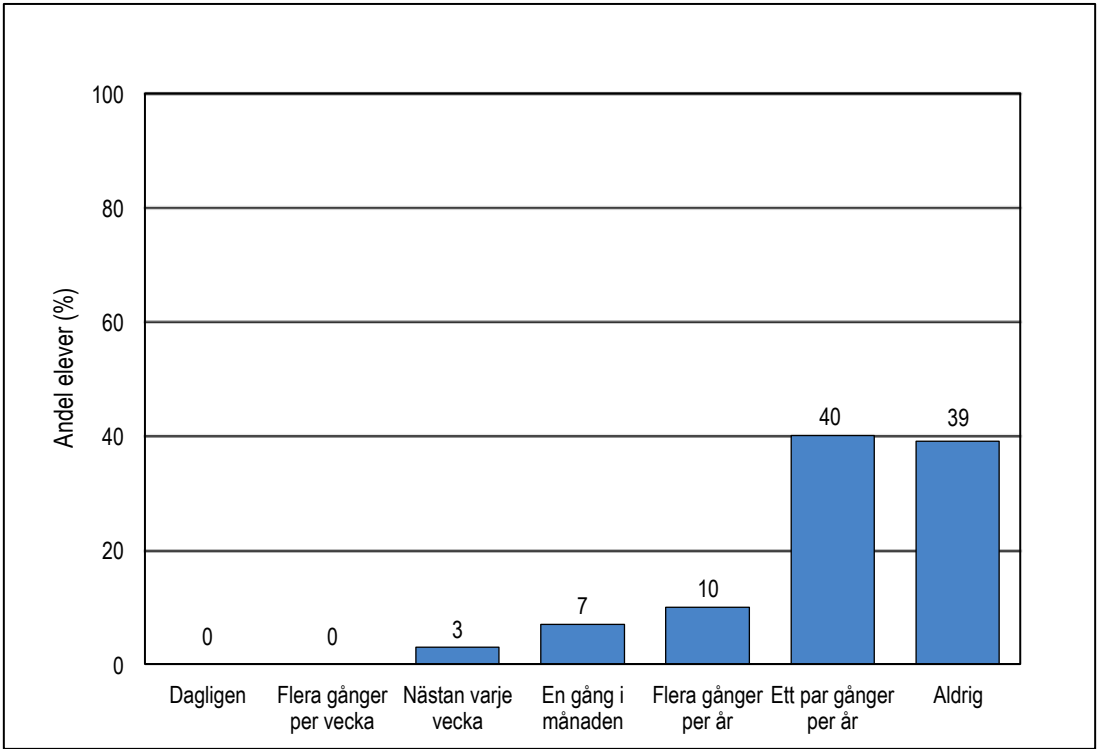


FIGUR 42. Sambandet mellan elevernas bokläsning och resultatet i utvärderingen.

Figuren visar rätt tydligt att de som läser mer böcker på fritiden har presterat bättre i utvärderingen. Resultaten är konsekvent stigande ända till gruppen som läser tre böcker per månad, och lite lägre för gruppen som angett att de läser fyra böcker eller mer. När det gäller gruppen fyra eller mera är de exakta siffrorna aningen mindre tillförlitliga eftersom elevantalet i gruppen är väldigt litet. De elever som angett att de inte läser en enda bok per månad har det svagaste resultatet på varje delområde. Skillnaden mellan denna grupp och gruppen som läser tre böcker per månad är störst i delområdet att producera texter där skillnaden är 1,4 vitsordsenheter. I delområdet att tolka texter är skillnaden mellan dessa grupper 1,5 vitsordsenheter, och i språkkännedom 1,5 vitsordsenheter.

I den föregående utvärderingen i årskurs 9 år 2014 var sambandet mellan resultatet och bokläsningen liknande som år 2019 (Silverström & Rautopuro 2015: 111–112). I denna utvärdering förklarade antalet böcker som eleven läste månatligen 13 % av resultatet i utvärderingen. Sambandet mellan läsintresset och resultatet var starkt eftersom förklaringsgraden i själva verket var betydligt högre eftersom det också fanns samband mellan läsintresset och inställningen till studierna. PISA-undersökningarna har åren 2000, 2009 och 2018 då läsning stått i fokus också kommit fram till att ett starkare läsintresse har samband med ett bättre resultat (Leino et al. 2019: 88–89).

Niondeklassarna är inga flitiga biblioteksbesökare. Ungefär en femtedel av eleverna har för vana att besöka biblioteket mer eller mindre regelbundet. Sammanlagt 40 % besöker biblioteket ett par gånger per år, och 39 % besöker aldrig biblioteket. Följande figur visar de exakta siffrorna:



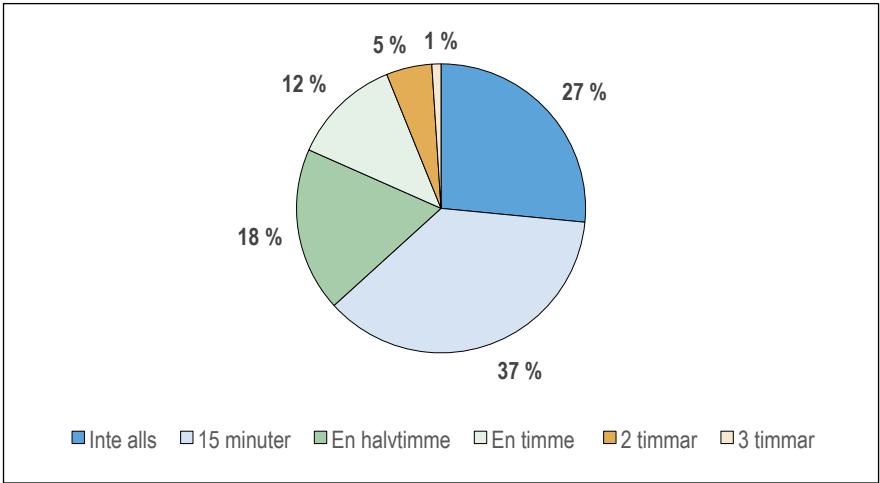
FIGUR 43. Elevernas svar på frågan *Hur ofta besöker du biblioteket på din fritid?*

Det fanns ett tydligt samband mellan biblioteksbesök och resultatet i utvärderingen, vilket bekräftar sambandet mellan intresse och framgång. Det genomsnittliga resultatet för de elever som uppgav att de aldrig besöker biblioteket var 7,4 i hela utvärderingen medan det var 8,7 för de elever som besökte biblioteket oftare än en gång i månaden (de fyra staplarna till vänster sammanslagna). För elever som besökte biblioteket ett par gånger per år var resultatet 8,0 och för de elever som besökte biblioteket flera gånger per år var resultatet 8,6. Biblioteksbesöken förklarade 15 % av variationen i resultatet. Det fanns tydliga samband mellan framgång i utvärderingen och biblioteksbesök, bokläsning, och det allmänna intresset för studierna.

Övrigt om elevernas läs- och medievanor

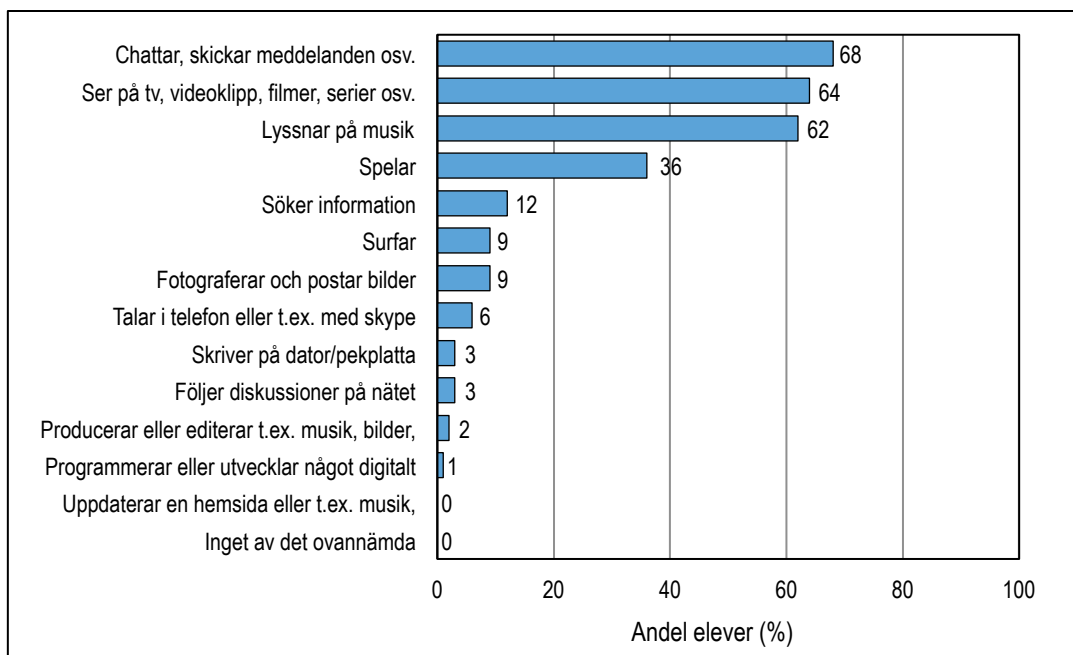
Läsning av traditionell skriven text, framför allt böcker och tidningar är av allt att döma en klart ovanligare sysselsättning bland niondeklassarna än att syssla med sociala medier, chatta, lyssna på musik, se på olika videoklipp, spela och så vidare. Jämför man elevernas läsintresse med deras dagliga skärmtid är det uppenbart att skärmtiden dominerar fullständigt. Sambandet mellan dessa aktiviteter och resultatet i utvärderingen var obefintligt.

På frågan om hur mycket eleverna läser pappers- och nättidningar på fritiden i veckan svarade eleverna enligt följande:



FIGUR 44. Elevernas svar på frågan: Hur mycket pappers- och nättidningar läser du på din fritid i veckan? N = 861 elever

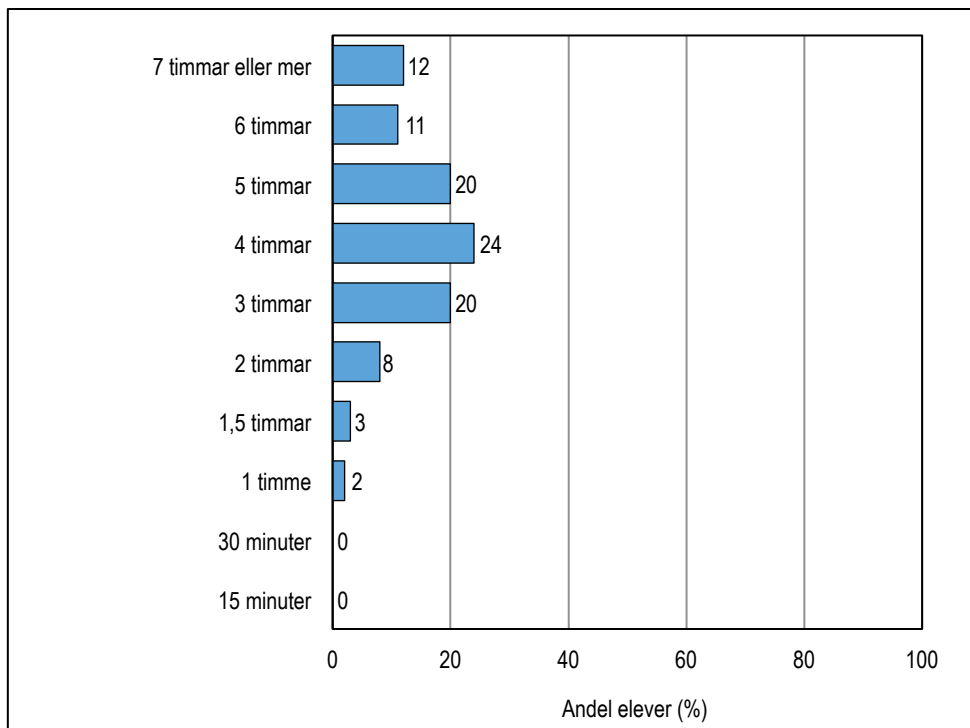
Ungefär en fjärdedel av eleverna läser inte alls tidningar, men det är också tydligt att det finns elever som har för vana att åtminstone ögna genom pappers- eller nättidningar. När det gäller användningen av digital teknik på fritiden skulle eleverna välja tre aktiviteter från följande lista. Några aktiviteter sticker tydligt ut:



FIGUR 45. Elevernas svar på frågan: Vad gör du vanligtvis med hjälp av digital teknik i din vardag? Välj tre av följande aktiviteter. N = 861

Största delen av eleverna har valt någon av de tre-fyra översta kategorierna i listan. Det är aningen förvånande att spelande är en ovanligare aktivitet än de tre första aktiviteterna. Här undersökningsresultat om att flickor använder mer sociala medier än pojkar och att pojkar spelar mer än flickor. Med tanke på vikten av multilitteracitet och färdigheterna att hantera och förstå hur betydelser skapas i dagens samhälle, kan man säga att fritidssysselsättningarna åtminstone potentiellt stöder utvecklingen av multilitteracitet. Frågan är om undervisningen i tillräckligt hög grad snappar upp och vidareutvecklar det kunnande som eleverna av allt att döma har?

För övrigt kan man i ljuset av figuren ovan konstatera att alla de övriga aktiviteterna är ovanliga och marginella aktiviteter bland niondeklassarna. Det är ytterst få elever som uppgett att de till exempel skriver, programmerar eller producerar musik, film eller något liknande. På frågan om hur mycket tid eleverna tillbringar framför skärm per dag svarade de enligt följande:



FIGUR 46. Elevernas svar på frågan *Hur mycket tid tillbringar du framför en skärm per dag?* Räkna med all skärmtid, t.ex. spelande, dator, tv, mobiltelefon, sociala medier osv. N = 861

Svaren i figuren omfattar all skärmtid, både i skolan och på fritiden. Om eleverna använder datorer i undervisningen ingår det också i den sammanlagda skärmtiden. Majoriteten (64 %) av eleverna har svarat mellan tre och fem timmar per dag.

Finns det ett samband mellan skärmtiden och resultatet i utvärderingen? Sambandet är obetydligt och statistiskt inte på något sätt signifikant: De elever som angett 1 timme eller under har ett genomsnitt på 8,1 och de elever som angett 7 timmar eller mer har ett genomsnitt på 7,8. De elever som angett 3 eller 4 timmar har ett genomsnitt på 7,9. Det finns inget systematiskt samband mellan skärmtiden och resultatet i utvärderingen; skillnaderna är inte statistiskt signifikanta och förklaringsgraden är enbart 1 %. Bakgrundsvariablerna läsning av nät- och papperstidningar, hur mycket eleven använder digital teknik i skolan eller sysslade med olika digitala medier på fritiden hade ett obefintligt samband med resultatet. Resultatet var varken bättre eller sämre beroende på hur mycket eleven sysslade med dessa.

Övriga bakgrundsvariabler

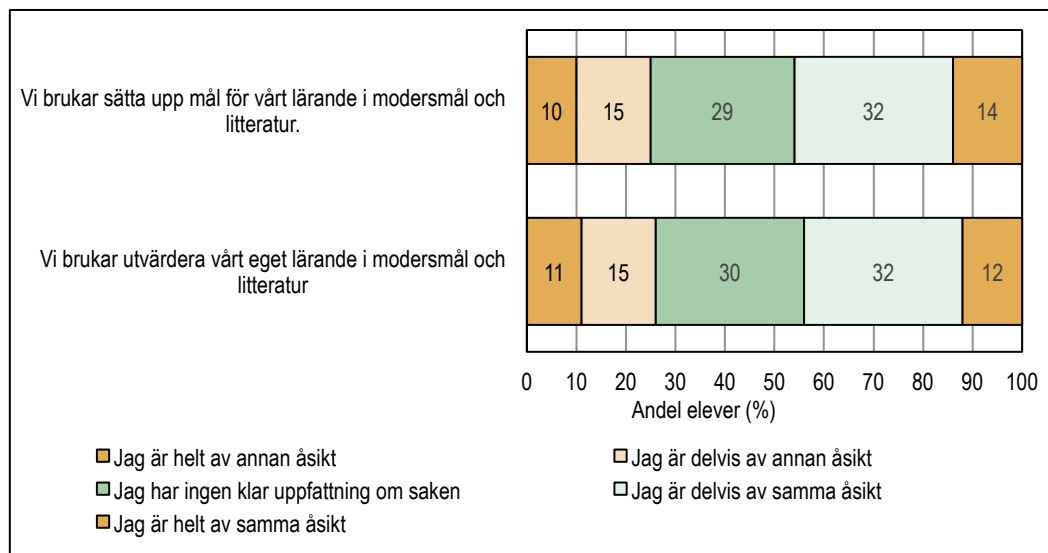
I enkäten tillfrågades eleverna också hur regelbundet de gör hemläxorna i svenska och litteratur. Eleverna svarade så här: nästan alltid 49 %, ofta 25 %, ibland 15 %, bara sällan 7 % och aldrig 4 %. I utvärderingen år 2014 svarade eleverna (N = 1 357) nästan exakt lika: nästan alltid 50 %, ofta 26 %, ibland 22 %, bara sällan 10 % och aldrig 4 % (Silverström & Rautopuro 2015: 134).

De elever som uppgav att de aldrig gjorde läxorna hade ett genomsnittligt resultat på 6,7 i utvärderingen. De som svarade ibland hade ett genomsnitt på 7,5 och de som svarade nästan alltid hade ett genomsnitt på 8,2 i utvärderingen. Resultatet är tydligt stigande i förhållande till engagemanget för hemläxorna och skolarbetet. Förklaringsgraden är 12 %, vilket visar att det finns ett samband.

På frågan om eleverna använt digitala redskap eller läromedel i modersmål och litteratur i årskurs 7–9 svarade de: nästan alltid 6 %, ofta 41 %, ibland 46 % och bara sällan 6 %. Sammanlagt 87 % har angett ofta eller ibland vilket tydligt visar att digital teknik används som en mer eller mindre självklar del av undervisningen.

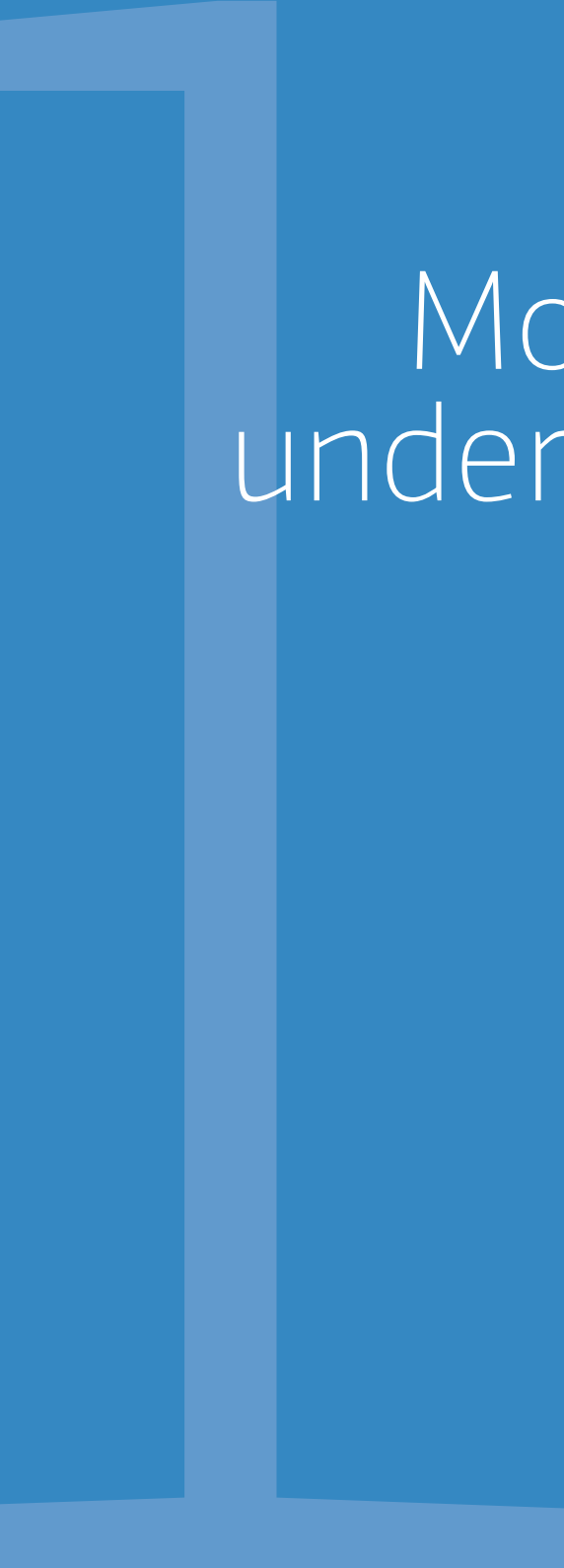
Eleverna skulle ta ställning till frågan om digitala redskap använts i undervisningen i modersmål och litteratur. De elever som var av helt annan åsikt hade ett genomsnitt på 7,6 i utvärderingen, de som svarade ingen klar uppfattning om saken hade genomsnittet 7,9 och de som var helt av samma åsikt hade genomsnittet 8,3 i utvärderingen. Förklaringsgraden är endast 2 %, vilket betyder att sambandet med resultatet trots en viss följdriktighet är obetydligt.

Eleverna tillfrågades också om de har för vana att utvärdera sitt eget lärande i modersmål och litteratur, om de brukar sätta upp mål för sitt lärande och om hur de upplever arbetsron under lektionerna. Elevernas svar fördelade sig enligt följande:



FIGUR 47. Elevernas svar på påståenden om självvärdering, målsättning och arbetsro. N = 861

Figuren visar att majoriteten av eleverna har någon form av erfarenhet av att självvärdera och reflektera över sitt eget lärande, och erfarenhet av att sätta upp mål för lärandet. Dessa är aktiviteter som betonas i LP 2014. Bland eleverna finns det också sådana som inte verkar ha någon erfarenhet av dessa aktiviteter, vilket tyder på att här finns skolvisa skillnader. Det fanns inget tydligt statistiskt samband mellan dessa variabler och resultatet i utvärderingen.



Modersmåls- undervisningen: lärarnas perspektiv

11

I samband med utvärderingen tillfrågades modersmållärarna om olika aspekter av undervisningen i läroämnet modersmål och litteratur med fokus på lärokursen svenska och litteratur. Sammanlagt besvarade 18 modersmållärare från de 15 skolorna som deltog i utvärderingen lärarenkäten. Antalet lärare är inte så stort, men med tanke på att skolorna representerar 32 % av skolorna med undervisning i årskurserna 7–9, ger lärarnas svar viktig information om bland annat förutsättningarna och resurserna för undervisningen. Frågorna tog bland annat fasta på lärarnas utbildning, arbetssätt, synpunkter på läroplansgrunderna, bedömningen, läromedlen och resurserna. Frågorna berörde också fortbildningsbehoven.

Lärarnas svar på frågorna om undervisningen berättar bland annat följande:

- Antalet modersmållärare varierar mellan 1 och 5 i de enskilda skolorna. Det skapar mycket varierande möjligheter för lärarna att samarbeta med kolleger.
- Den vanligaste gruppstorleken är 15–19 elever.
- Synen på läroplansgrunderna varierar bland lärarna, men majoriteten av lärarna upplever att målsättningarna i modersmål och litteratur helt eller delvis är alltför högt ställda.
- Största delen av skolorna verkar inte lida av någon anmärkningsvärd resursbrist, men i enskilda skolor är bristerna tydliga. Det som nämns är t.ex. resurser för datorer, nätanslutningar och specialundervisning.
- Resurserna för specialundervisning är tydligt ojämnt fördelade: Av de 18 lärarnas ansåg 8 lärare att eleverna inte får tillräckliga resurser för specialundervisning, medan 10 lärare ansåg att eleverna får tillräckliga resurser.
- Med tanke på de regionala skillnaderna i resultatet i utvärderingen, finns det uppenbarligen behov för bättre fortbildningsmöjligheter för modersmållärarna.

Eftersom antalet lärare är rätt litet gjordes inga analyser av samband mellan resultaten och lärarnas svar.

11.1 Utbildning, gruppstorlek, samarbete

Nästan alla lärare (17 av 18) uppgav att de hade lärarbehörighet i modersmål och litteratur. Lika många lärare hade en tillsvidareanställning. Många av lärarna hade lång undervisningserfarenhet: Över hälften av lärarna (10 av 18) uppgav att de hade undervisat 16 år eller längre, och av de övriga lärarna uppgav en tredjedel (6 av 18) att de hade jobbat mellan 11–15 år som modersmålslärare. Endast två lärare hade undervisat mindre än 11 år. Nästan alla (15 av 18) lärare gillade att jobba som modersmålslärare.

Närmare tre fjärdedelar (13 av 18) av lärarna uppgav att de hade svenska språket som huvudämne i sin examen. Endast fyra lärare uppgav litteraturvetenskap som huvudämne. Ett par lärare uppgav nordiska språk och engelska som huvudämne. I utvärderingen år 2014 var fördelningen ungefär densamma, då hade hälften av lärarna svenska språket som huvudämne, en femtedel hade litteraturvetenskap och resten, ungefär en tredjedel något annat huvudämne (Silverström & Rautopuro 2015: 127).

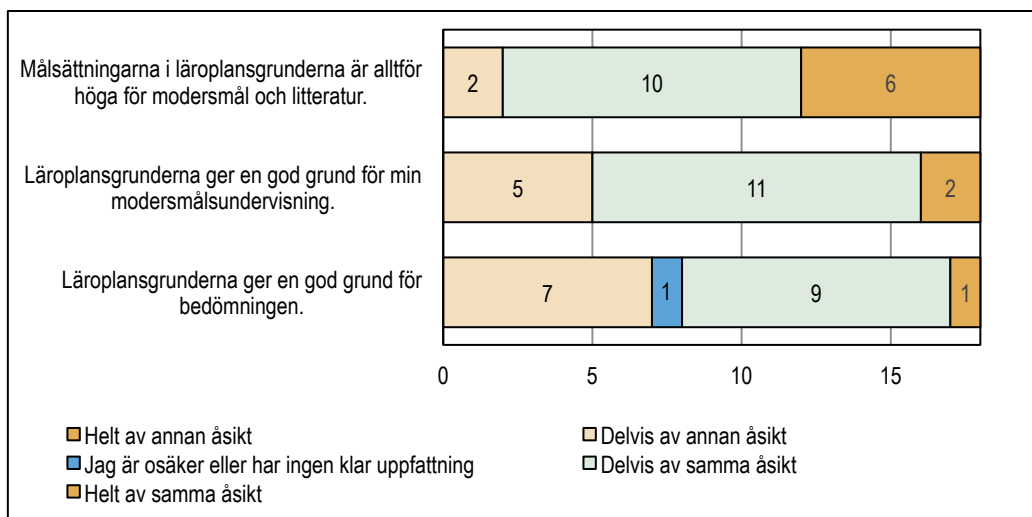
Den överlägset vanligaste gruppstorleken var 15–19 elever. I några skolor fanns det grupper på 20–24 elever. Antalet modersmålslärare i de enskilda skolorna varierande mellan 1–5. Det vanligaste antalet i skolorna var 3 modersmålslärare.

På frågan om hur ofta modersmålslärarna hade samarbetat med modersmålslärarkolleger kring undervisningen under läsåret 2018–2019 svarade hälften (9 av 18 lärare) antingen dagligen eller varje vecka. De övriga modersmålslärarna svarade antingen att de inte hade några modersmålskolleger (3) eller att de hade samarbetat en gång till några gånger per månad (6). De flesta lärarna (13 av 18) hade samarbetat med samplanering av undervisningen, till exempel koordinering av läsordningar eller innehåll i undervisningen, delning av prov, uppgifter och läromaterial, och kring bedömningen.

En tredjedel av lärarna (6 av 18) hade under läsåret 2018–2019 samarbetat med andra lärare än modersmålslärare varje vecka, ungefär en tredjedel av lärarna (5 av 18) hade samarbetat några gånger om året. Resten svarade något mittemellan. De flesta av lärarna (15 av 18) hade samarbetat genom samplanering av undervisningen, till exempel helhetsskapande undervisning. Fem av lärarna hade undervisat tillsammans med kolleger. Bland de öppna svaren nämndes flexibla smågrupper med speciallärare och ämnesövergripande projekt. Flexibla undervisningsgrupper var för nästan alla ett mycket ovanligt arbetssätt.

11.2 Läroplansgrunderna, bedömningen, undervisningen

Läroplansgrunderna (LP 2014) infördes officiellt i årskurs 7 hösten 2017, årskurs 8 hösten 2018 och årskurs 9 hösten 2019. Då utvärderingen ägde rum under vårterminen 2019 hade läroplansgrunderna varit i bruk i årskurserna 7 och 8. Lärarna ombads att ta ställning till följande tre påståenden angående de nya läroplansgrunderna:



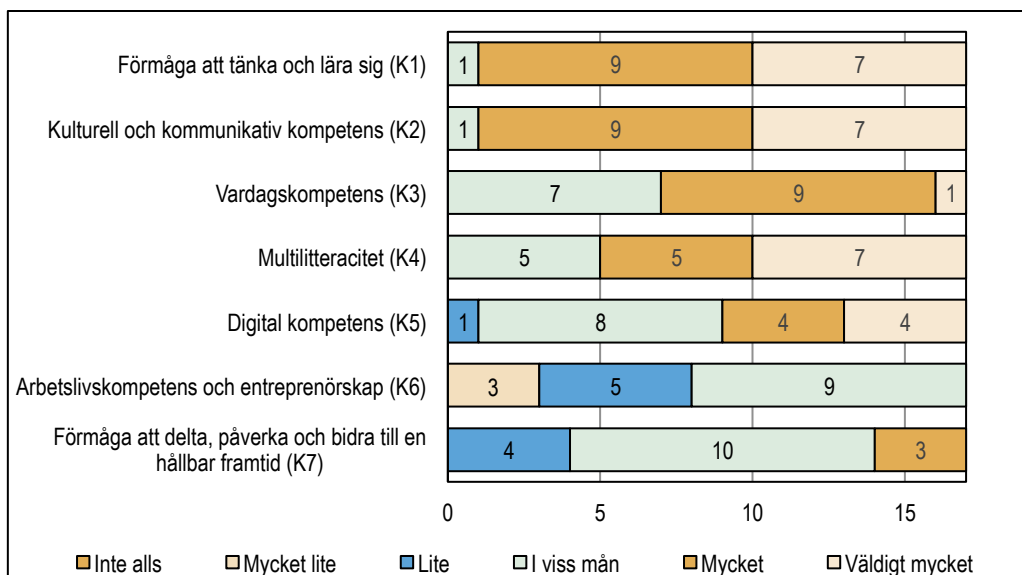
FIGUR 48. Modersmålslärares uppfattningar om läroplansgrunderna (LP 2014). N = 18

Majoriteten av lärarna upplever att målsättningarna för läroplansgrunderna i modersmål och litteratur är helt eller delvis alltför högt ställda. En lärare kommenterade saken:

Ibland känns det nästan omöjligt att försöka uppnå alla "krav" som sätts på modersmålsundervisningen, speciellt som det verkar som en ökande del av elevmaterialet har väldigt svaga grundkunskaper, antagligen som en följd av det digitaliserade samhället de lever i och där det mesta av tiden går åt till att underhålla sig och förströ sig på det enorma utbud man hela tiden har tillgång till.

Även om det vid varje påstående finns en majoritet som valt ett visst svarsalternativ, visar lärarnas svar också på delade åsikter: Det finns lärare som upplever att läroplansgrunderna ger en rätt god grund för bedömningen, och det finns lärare som har en mer negativ uppfattning. Samma tudelning gäller frågan om hur väl läroplansgrunderna fungerar som grund för undervisningen.

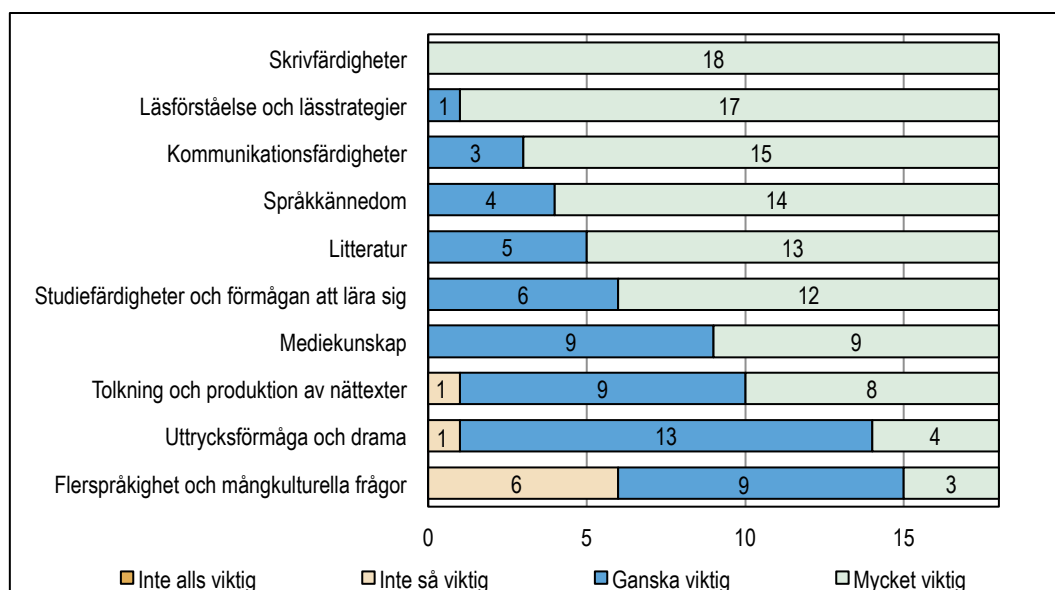
En målsättning i LP 2014 är att utrusta eleverna med mångsidig kompetens inför framtidens utmaningar. I lärarenkäten frågades vilken tyngd de sju olika kompetensområdena i Lp 2014 har i undervisningen i svenska och litteratur. Lärarna skulle ta ställning till kompetensområdena på skalan *inte alls – mycket lite – lite – i viss mån – mycket – väldigt mycket*. Svaren fördelade sig enligt följande:



FIGUR 49. I hur hög grad omfattar din undervisning följande aspekter av mångsidig kompetens? N = 17

Modersmåslärarna betonar framför allt kulturell och kommunikativ kompetens, förmåga att tänka och lära sig och multilitteracitet i sin undervisning. Angående de två förstnämnda svarar 16 av 17 lärare antingen väldigt mycket eller mycket. Arbetslivskompetens och entreprenörskap är den kategorin som betonas minst i undervisningen: 9 lärare svarade att denna kategori omfattas *i viss mån*, 5 lärare *lite* och 3 lärare *mycket lite*.

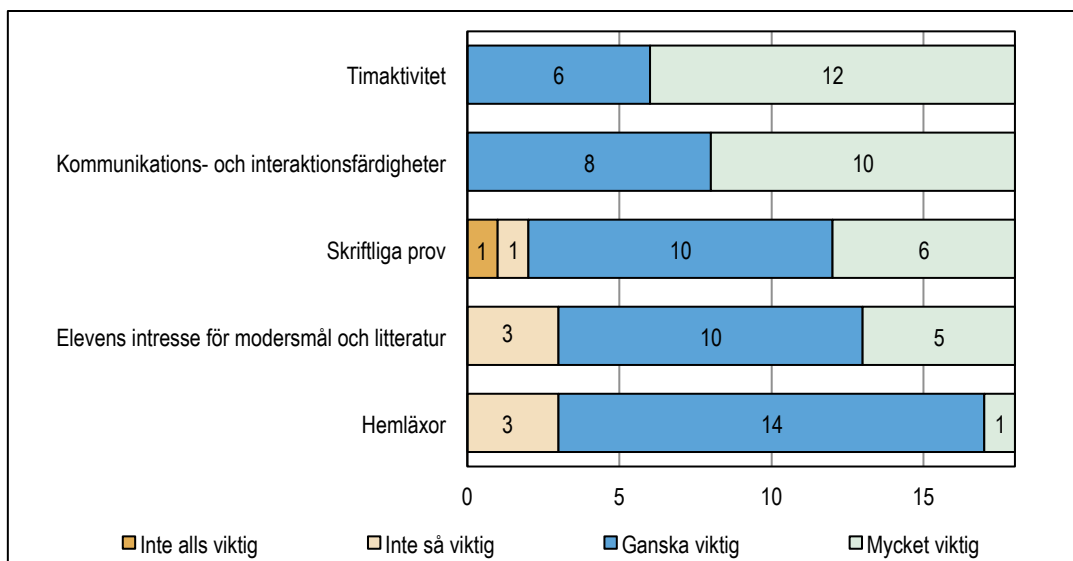
Lärarna rangordnade följande mer ämnesspecifika tyngdpunkter i sin egen undervisning med tanke på hur viktiga innehållsområdena är:



FIGUR 50. Hur viktiga anser du att följande mål och innehåll är i modersmålsundervisningen? N = 18

De flesta lärarna ansåg att alla de tio innehållsområdena var antingen *mycket viktiga* eller *ganska viktiga*. Om skrivfärdigheternas betydelse rådde det ingen tvekan; alla lärare svarade *mycket viktigt*. Lika viktigt ansåg lärarna att läsförståelse och lässtrategier var; 17 av 18 lärare svarade *mycket viktigt*. Figuren visar föga förvånande att modersmållärarna anser att det finns en handfull viktiga områden inom läroämnet: Det är: skrivfärdigheter, läsfärdigheter och lässtrategier, kommunikationsfärdigheter, språkkännedom och litteratur. Minst viktiga uppfattade lärarna flerspråkighet och mångkulturella frågor där 6 av 18 lärare svarade *inte så viktig* och 9 av 18 svarade *ganska viktig* och innehållsområdet uttrycksförmåga och drama där 1 av 18 lärare svarade *inte så viktig* och 13 av 18 svarade *ganska viktig*.

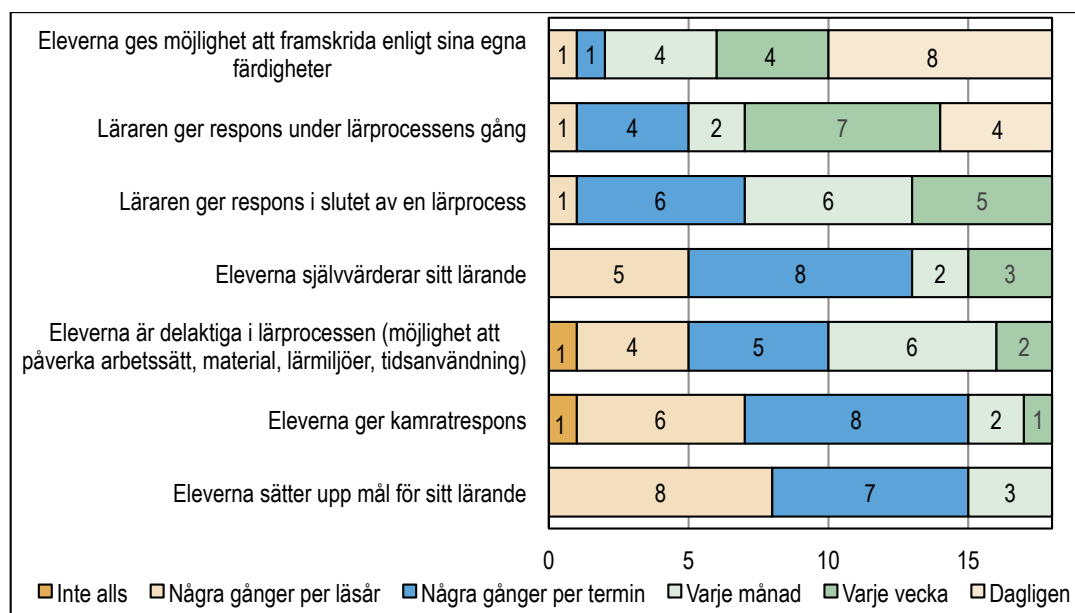
I lärarenkäten tillfrågades modersmållärarna om vilken tyngd olika aspekter av ämnet har då de sätter elevernas vitsord. Frågan berörde fem olika aspekter och svarsalternativen var *inte alls viktig* – *inte så viktig* – *ganska viktig* – *mycket viktig*. Följande svarsfördelning visade sig:



FIGUR 51. Tyngdpunkter i elevbedömningen enligt modersmållärarna. N = 18

Lärarna ansåg att alla fem tyngdpunkter var antingen *mycket viktiga* eller *ganska viktiga*. Timaktiviteten och elevernas kommunikations- och interaktionsfärdigheter har tydligt mer tyngd än till exempel hemläxorna. Två tredjedelar av lärarna (12 av 18 lärare) tyckte att timaktiviteten var *mycket viktig* och en tredjedel (6 av 18) tyckte att den var *ganska viktig*. Det som kanske är mest intressant med lärarnas svar är de tre tyngdpunkterna längst nere i figuren där det tydligt finns delade meningar: Det finns lärare som anser att skriftliga prov, elevens intresse för ämnet och hemläxor är mycket viktiga och lärare som inte uppfattar dessa som så viktiga i elevbedömningen. I tolkningen av figuren gäller det att komma ihåg att de fem aspekterna som tillfrågades bara utgör en del av en större helhet; lärarna betonar antagligen också annat än dessa aspekter.

I LP 2014 har principen om bedömning för lärande och den formativa bedömningen en större roll än i den föregående läroplanen från år 2004. Lärarenkäten innehöll därför några frågor om hur ofta modersmållärarna uppfattar att de ger respons till eleverna, hur ofta eleverna utvärderar sitt lärande, sätter upp mål för sitt lärande och är delaktiga i läroprocessen. Lärarna svarade enligt följande:

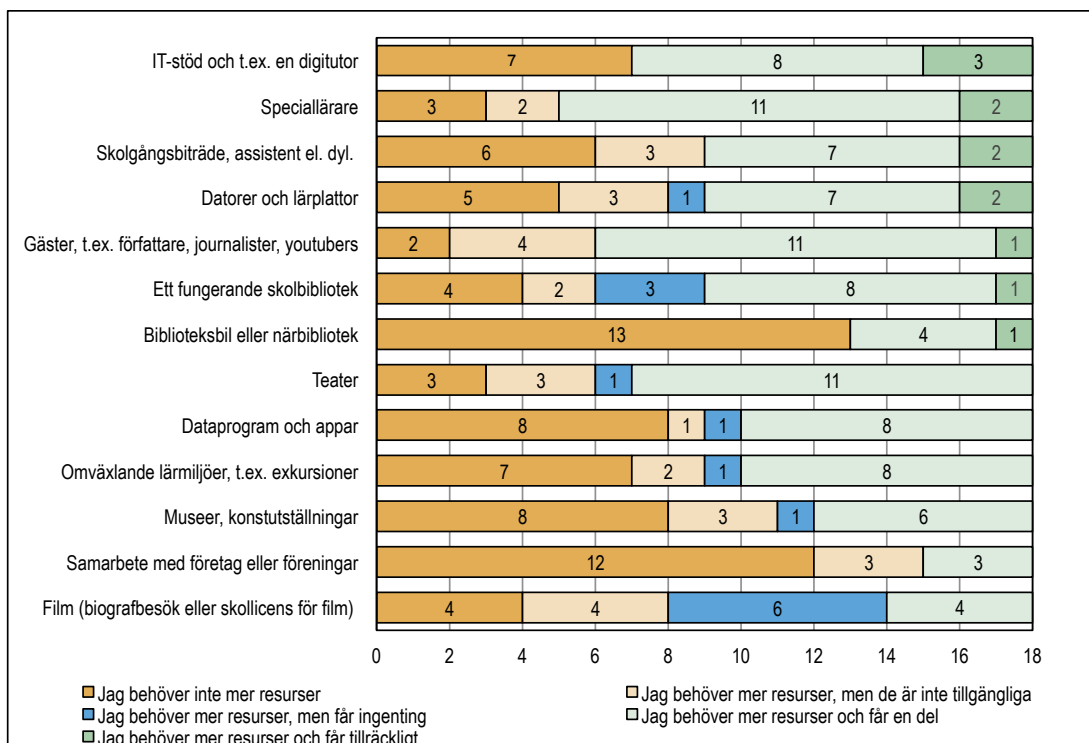


FIGUR 52. Hur ofta uppfylls följande mål och tyngdpunkter kring stöd för lärande, respons och bedömning i din undervisning? N = 18

Figuren visar att det finns rätt så stor variation lärarna emellan i hur ofta de uppfattar att aktiviteterna som nämns äger rum inom undervisningen. Det är vanligt att lärarna ger respons under lärprocessens gång. När det gäller de övriga aktiviteterna finns det tydligt väldigt olika kutymer. En del lärare tycks ha eleverna att syssla med till exempel självvärdering och kamratrespons betydligt oftare än andra lärare. Det är möjligt att detta också avspeglas i resultatet i den andra skrivuppgiften i utvärderingen, där fokus låg på självvärdering och reflektion, och där resultatet varierade väldigt mycket mellan de olika skolorna.

11.3 Resurser, läromedel, fortbildning

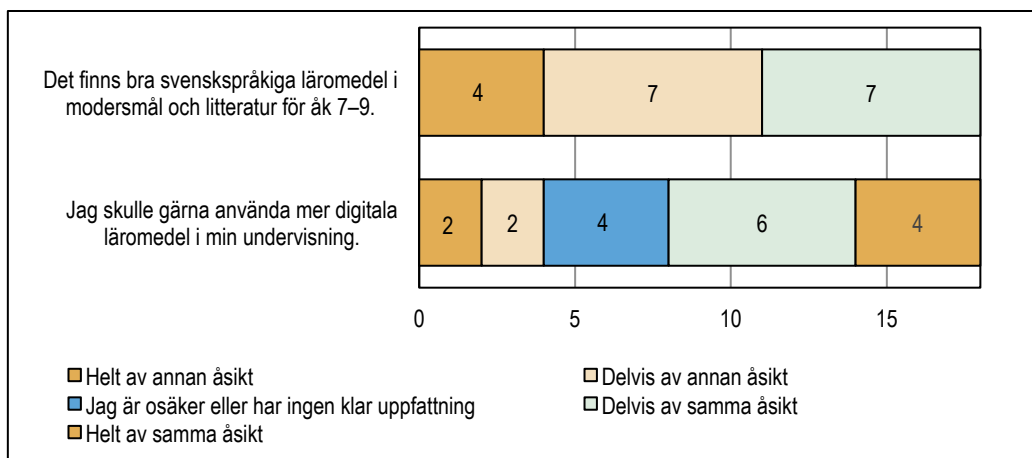
Lärarnas svar visar på en tydlig tudelning när det gäller resurser för specialundervisning i skolorna. Av de 18 lärarna svarade 10 lärare att de elever i allmänundervisningen som är i behov av stöd får tillräckliga resurser för specialundervisning i modersmål och litteratur i åk 7–9. De övriga 8 svarade nej. Behovet av resurser kartlades noggrannare med en lista på olika resurser som lärarna skulle ta ställning till enligt hur de uppfattade behovet. Svarskategorierna är aningen besvärligt formulerade, men lärarnas svar ger ändå en bild av behoven av resurser så som modersmålslärarna i de 15 skolorna upplevde dem våren 2019:



FIGUR 53. Har du tillräckliga resurser för din undervisning? N = 18

De flesta lärarna svarade antingen *jag behöver inte mer resurser* eller *jag behöver mer resurser och får en del* på de flesta kategorierna vilket kan tolkas som ett positivt resultat. Studerar man de gröna och ljusblåa fälten i figuren, syns det att det också finns enskilda skolor och enskilda lärare som upplever att de skulle behöva resurser men inte får dem, antagligen för att resursen inte finns eller för att resursen inte erbjuds. Lärarnas svar visar att de enskilda modersmålslärarna i de 15 skolorna arbetar med olika resurser och förutsättningar. Andelen lärare som saknar resurser är rätt liten, men den visar att det finns lärare som arbetar med sämre förutsättningar än andra lärare. En del lärare har till exempel uppenbarligen behov av bättre dataresurser.

Lärarna fick några mer specifika frågor om behovet av läromedel: Är de nuvarande svenskspråkiga läromedlen bra? Behövs det mer digitala läromedel för årskurs 7–9?



FIGUR 54. Modersmålslärnarnas synpunkter på läromedlen. N = 18

Svaren visar på stor heterogenitet inom den förhållandevis lilla gruppen på 18 modersmålslärare: Det finns lärare som gärna skulle använda mer digitala läromedel i sin undervisning, och lärare som inte alls verkar behöva digitala läromedel. Också uppfattningarna om hur bra de existerande läromedlen är, varierar kraftigt. En del är tydligt missnöjda och andra relativt nöjda. Vilket slags läromedel skulle modersmålslärnarna i årskurs 7–9 behöva för sin undervisning? Följande förslag gavs:

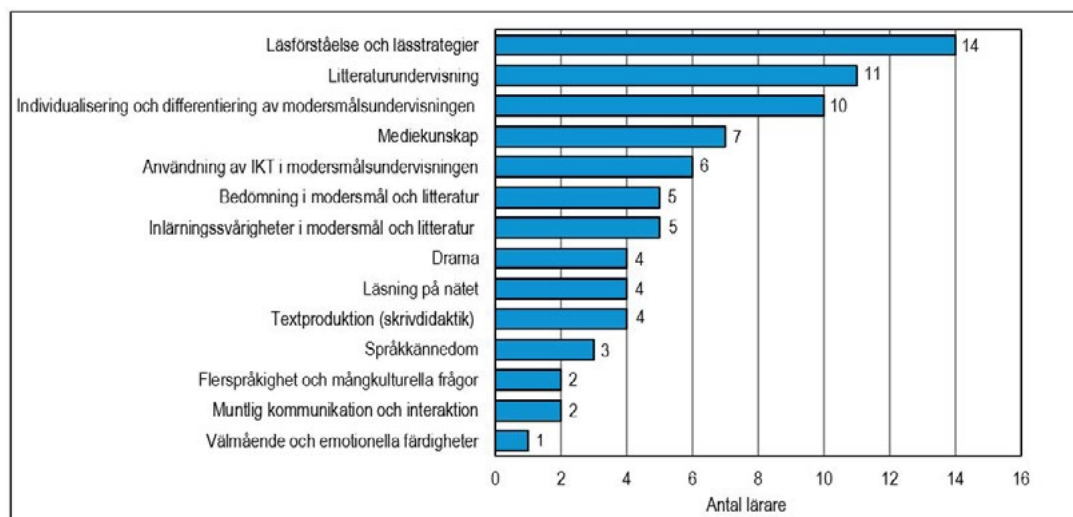
- *Digitalt läromedel i modersmålsundervisningen (vi har redan ett bra läromedel i gymnasiet)*
- *Gör det mesta själv. Det som behövs är ett fungerande nät.*
- *Skönlitteratur*
- *Ett bättre läromedel. Finns inget bra eller fungerande för tillfälle.*
- *Det vore skönt med en gammaldags lärobok med tillhörande övningsbok som tar upp delar av det som ingår i läroplanen. Det känns jobbigt att hela tiden skapa eget material, även om jag har en del på lager. Åtminstone skulle det vara bra med ett «lager» bra texter, kanske med tillhörande uppgifter, som man fritt kunde använda.*
- *Ett fungerande, modernt läromedel som är ajour med den nuvarande läroplanen vore fint. Vi gör allt material själva.*
- *En uppdaterad och modern version av "Mitt språk". Den boken var suverän när den var aktuell.*
- *Digitalt material.*
- *Inget speciellt läromedel, men tillgång till t.ex. datorer för skrivande och informationssökning mycket oftare än i dagsläge.*

Lärarnas svar visar att det till exempel finns behov för ett digitalt läromedel och digitalt material för årskurserna 7–9. I skrivande stund (augusti 2020) har Schildts & Söderströms gett ut läromedelsserien *Språket i mig* som tydligt tar fasta på detta behov: läromedlet består av en textbok, tre aktivitetsböcker och digitalt material både för eleven och läraren. I fokus står bland annat genrekompetens och multilitteracitet.

Fortbildning

Fortbildningsmöjligheterna för lärarna tycks variera en hel del. Av de 18 modersmåslärarna besvarade 16 lärare frågan om hur många dagar (utöver FBA-dagar) de deltagit i fortbildning under de senaste tre åren. Svaren varierade mellan 0 dagar och 13 dagar eller fler: sju lärare svarade 3–4 dagar, tre lärare 5–6 dagar, tre lärare 0–2 dagar och en lärare 7–8 dagar. Två lärare uppgav 13 dagar eller fler. På frågan om hur många av dessa fortbildningsdagar som handlade om modersmålsundervisning svarade 10 av 18 lärare 1–2 dagar. Av de övriga lärarna svarade en lärare 0 dagar, två lärare 3–4 dagar, en lärare 5–6 dagar och en lärare 9–10 dagar. Siffrorna ger den uppfattningen att lärarna fått rätt lite ämnesspecifik fortbildning.

Lärarna fick även svara på vilket slags fortbildning i modersmål och litteratur som de önskar sig framöver. Svartalternativen var 15:



FIGUR 55. Vilket slags fortbildning i modersmål och litteratur önskar du dig? N = 18 modersmåslärare.

Lärarna önskar sig mest fortbildning i läsförståelse och lässtrategier, litteraturundervisning och individualisering och differentiering av undervisningen. De övriga svartalternativen sticker inte ut på något sätt utan tyder på ett svagt eller medelmåttigt intresse bland lärarna. Mest av allt önskar lärarna fortbildning kring läsning. Bland de öppna svaren nämnde lärarna följande:

- Bildanalys
- Grundskolans slutvitsord. Att få färdiga matriser till olika moment.
- Språkkännedom: Jag skulle vilja ha hjälp att veta hur jag som lärare ska förhålla mig till språkförändringar som går emot "konservativ" användning av ord och grammatik
- Verbal bedömning = hur och när ger man feedback som uppfattas rätt och leder till utveckling
- Förmånligare storsamlingar; Modersmåslärarforumet är alldeles för dyrt för många kommuner!

Det är skäl att lyfta fram den sista kommentaren om behovet av ett gemensamt forum för alla modersmåslärare. Modersmåsläraryrket som nämns är ett fortbildningsforum som ordnats mer eller mindre regelbundet i samarbete mellan Utbildningsstyrelsen och Svenska modersmåsläraryrket rf och som åtminstone tidigare brukade samla ett stort antal deltagare. Som kommentaren visar har deltagaravgiften för seminariet på senare år varit rätt hög, och det har varit svårare att få deltagare från olika håll i Svenskfinland. På finska sidan ordnas ett motsvarande tvådagarsseminarium årligen i början av augusti som ett samarbete mellan Utbildningsstyrelsen och ÄOL, den finskspråkiga ämnesläraryrket rf. Det finskspråkiga och det svenskspråkiga seminariet har följt samma prissättning. Mot bakgrund av de rätt stora regionala skillnaderna i resultatet i denna utvärdering vore det viktigt att utveckla modersmåsläraryrket till ett stadiövergripande seminarium som ordnas regelbundet och som (i en eller annan form) är tillgängligt för alla modersmåslärare.



Resultatens relevans och tillförlitlighet

12

12.1 Validitet och reliabilitet

Vägen från de första idéerna till den färdiga resultatrapporten är lång. Bakom de färdiga resultaten finns både intern och extern kritisk granskning och ständiga överväganden med målsättningen att få fram ett så relevant och tillförlitligt resultat som möjligt. Exakt hur utvärderingen genomfördes ur metodologiskt perspektiv beskriver metodexpert Jukka Marjanen i en artikel som finns i anknytning till rapporten på NCU:s webbplats.

En aspekt som har med tillförlitligheten att göra är den sampelbaserade utvärderingsmetoden. Den här gången, liksom i tidigare nationella utvärderingar av lärresultat, togs samplet ut så att region, kommuntyp och storleken på skolorna beaktades. Eleverna i samplet kom från 15 olika skolor (av de 47 som finns på fastlandet) och utgjorde nästan en tredjedel av alla elever i årskurs 9 på fastlandet. Samplet representerar 32 % av skolorna och 28 % av eleverna i hela populationen. Genom att en så här stor andel av de finlandssvenska eleverna i årskurs 9 våren 2019 ingick i samplet, garanterades att utvärderingen ger en tillförlitlig bild av läget i lärokursen svenska och litteratur i Svenskfinland. I skolorna genomfördes utvärderingen under bestämda tidpunkter, så att samma anvisningar och samma tidsramar gällde för alla deltagande skolor.

Medlemmarna i den tvåspråkiga sakkunniggruppen som drog upp riktlinjerna för utvärderingen representerade bred erfarenhet och sakkunskap. Uppgifterna konstruerades utgående från läroplansgrundernas mål och innehållsområden för årskurserna 7–9. Varje uppgift hade anknytning till läroplansgrunderna. Förslagen till uppgifter konstruerades av lärare och forskare med erfarenhet av modersmålsundervisning i årskurserna 7–9 tillsammans med projektledarna och NCU:s metodexpert. I alla skeden av arbetsprocessen genomgick uppgifterna en kritisk granskning där uppgifter som fungerade bättre valdes och svagare uppgifter gallrades bort.

Förhandstestningen av uppgifterna genomfördes i tre testskolor som representerade olika regioner och kommuntyper. Lärarna och eleverna i skolorna fick kommentera uppgifterna och arrangemangen. Med tanke på det smidiga genomförandet av den digitala utvärderingen

var testomgången av avgörande betydelse. Elevsvaren från testomgången användes också vid finslipningen av bedömningskriterierna och som modellsvår i bedömningskriterierna för de slutliga uppgifterna. I samband med utvärderingen kunde lärarna vid behov kontakta NCU per e-post eller telefon för att diskutera bedömningen av enskilda elevers svar eller andra praktiska detaljer.

Elevernas vitsord i svenska och litteratur på avgångsbetyget i årskurs 9 hade ett mycket signifikant samband med resultatet i utvärderingen: korrelationen var 0,85, vilket visar att utvärderingen och elevbedömningen fångade upp något gemensamt och centralt i elevernas kunskande. Elever med högre modersmålsvitsord presterade alltså i medeltal också bättre resultat i uppgifterna än elever med lägre vitsord. Betygsvitsorden kan ses som en parallell mätning som garanterar provuppgifternas validitet.

Reliabiliteten i provet påvisades genom beräkning av uppgifternas inbördes homogenitet, som beskrivs av koefficienten Cronbachs alfa(α). Uppgifternas reliabilitet var tämligen hög i alla delområden, i och med att de uppgifter som i förhandstestningen visade sig ge hög reliabilitet valdes ut för det slutliga provet.

TABELL 34. Reliabilitetskoefficienterna för delområdena och attitydmätarna i utvärderingen.

Del av utvärderingen	Reliabilitet (Cronbachs α)	Antal uppgifter och påståenden
Att tolka texter (läskompetens)	0,86	36
Multimodala texter	0,81	23
Skönlitterära texter	0,70	15
Språkkännedom	0,71	22
Att producera texter (skrivkompetens)	0,70	2
Kommunikativa texter	0,87	28
Attitydmätaren om modersmålsämnet	0,90	15
Attitydmätaren om skrivande	0,74	13

Reliabiliteten för de tre centrala delområdena i utvärderingen var: 0,86 i att tolka texter, 0,70 i att producera texter, och 0,71 i språkkännedom. Reliabiliteten i de tre delområdena var tillräckligt hög för att resultatet ska kunna tolkas som tillförlitligt. I det separata delområdet kommunikativa texter som beskrivs i bilagan i rapporten var reliabiliteten 0,87. De påståenden som användes för mätning av elevernas inställningar till läroämnet modersmål och litteratur är desamma som i tidigare utvärderingar i modersmålet och i andra läroämnena. Skalan omfattade femton påståenden och reliabiliteten var liksom tidigare mycket hög (0,90). De påståenden som användes för mätning av elevernas inställning till skrivande konstruerades ursprungligen för den föregående utvärderingen i årskurs 9 år 2014. Reliabiliteten för skalan var 0,74 i denna omgång.

Resultatet i skrivuppgifterna i utvärderingen uppvisade rätt stor spridning och en stark polarisering mellan starka och svaga elevgrupper. Den stora variationen beror antagligen till en del på att lärarbedömningen varierat en aning mellan skolorna.

Då skrivuppgift 2 konstruerades var ämnesexperterna på NCU medvetna om att det var svårt att konstruera en riktigt bra uppgift för mätning av förmågan att självvärdera det egna skrivandet. Det fanns mycket ovisshet: Kan eleverna utvärdera och beskriva sitt eget skrivande? Vad har de egentligen för tankar om sitt skrivande? Kan de göra textiakttagelser och dra slutsatser om sina starka och svaga sidor utifrån sina egna texter? Har eleverna tankar om vad de vill bli bättre på när det gäller skrivandet? Från första början var det klart att en viss grad av tillförlitlighet i poängtalen måste offras för att ge eleverna möjlighet att uttrycka sina tankar och känslor kring skrivande så fritt som möjligt. Det ledde till att det fanns ett visst glapp mellan de relativt fria uppgiftsformuleringarna och de mer strikta poängsättningsanvisningarna.

Även om uppgiften och bedömningsanvisningarna testades i förväg i tre svenskspråkiga skolor och i ett antal finskspråkiga skolor, var det framför allt svårt i förväg att veta hur väl de starkaste eleverna skulle formulera sig i denna uppgift. Lärarna fick också några förbedömda exempelsvar som hjälp för bedömningen. Bland svaren fanns inte några riktigt starka svar, vilket möjligtvis försvårade möjligheten för lärarna att skapa sig en uppfattning om hur goda de starkaste svaren i uppgiften kunde vara. Också ur läarsynvinkel kunde det skönjas en viss ovisshet beträffande bedömningen av svaren. Oavsett de osäkerhetsfaktorer som präglade uppgiften, utgick alla lärare i sin bedömning från samma bedömningskriterier och resultaten berättar ändå tydligt hur väl eleverna är på att beskriva, förklara och utvärdera sina skriftfärdigheter och sig själva i en skriven text. I efterhand, med facit i hand visade det sig att det kom in en hel del mycket goda texter och att det fanns en tydlig spridning från de svagaste till de allra starkaste texterna som var svår att förutspå. Riktigt väl fungerande bedömningsanvisningar som hade varit tätt kopplade till uppgiften hade varit möjliga att konstruera först i efterhand.

12.2 Deltagarnas tankar om utvärderingen

Lärarnas tankar om utvärderingen

Modersmålslärarna hade möjlighet att kommentera utvärderingen i sin helhet, de enskilda uppgifterna och arrangemangen. Mest kommenterade lärarna de två skrivuppgifterna. Responsen var blandad, bland synpunkterna finns det både positiva och negativa omdömen. Bland de positiva kommentarerna fanns bland annat följande konstateranden:

- *Den första uppgiften med ställningstagande text upplevdes som rolig och givande av eleverna.*
- *Uppgifterna var bra, men lite väl långa och många.*
- *Jag tycker att uppgifterna var lämpliga.*

Bedömningskriterierna och exempelsvaren för de två skrivuppgifterna väckte en del kritik hos modersmålslärarna:

- *Överlag var provet utformat väl, men bedömningskriterierna var för vaga. Med en centraliserad rättning skulle detta inte vara ett problem, men eftersom lärare själv ska rätta texterna blir bedömningen antagligen missvisande.*

Kritiken berörde framför allt den andra skrivuppgiften (förklarande text) som avsiktligt hade utformats på ett rätt öppet sätt för att ge rum för elevens egen aktivitet och röst och möjliggöra olika lösningar på uppgifterna. Det här ledde till att eleverna producerade en mångfald texter som inte alltid helt matchade poängsättningsanvisningarna. Det här visar att ju mer öppen en uppgift är desto svårare kan det bli att bedöma svaret. En annan sak som väckte en del kritik var det att lärarna inte hade möjlighet att se alla de automatiskt bedömda flervalsuppgifterna.

Förutom positiva och negativa omdömen delgav lärarna också sina reflektioner kring bland annat sina upplevelser av utvärderingen, elevernas texter och hur eleverna hade agerat i utvärderingssituationen.

- *Jag minns att jag tänkte att det igen är väldigt stor skillnad mellan elevernas svar. Dessutom kände jag en viss besvikelse över att eleverna inte hade läst instruktionerna tillräckligt noggrant för att ta reda på exakt vad som förväntades av dem.*
- *Jag var förvånad över att många hade låga poäng på den andra uppgiften, där de skulle reflektera om sig själva. Det trodde jag att de skulle ha lättare för. I den första uppgiften var det tydlig att det finns en viss ovana hos en del att verkligen följa många, detaljerade anvisningar som kanske finns på flera ställen. Bra övning för framtiden för dem!*
- *Jag upplevde att kraven ofta var ganska hårda med tanke på att det var ganska korta texter. Det kan vara svårt att ha flera synpunkter på sina egna texter när de är så korta. Annars tyckte jag att det var bra med olika uppgifter.*

Lärarna såg också möjligheter att utveckla sin undervisning utifrån uppgifterna i utvärderingen:

- *Jag kommer antagligen att försöka få in mer textanalys i min undervisning.*
- *Jag ska absolut använda liknande uppgifter som den andra skrivuppgiften. Det behöver övas.*
- *Ytterligare poängtera vikten av att läsa och följa instruktioner.*

Som det brukar vara i de nationella utvärderingarna av lärresultat uttryckte lärarna en viss frustration över att poängsättningen av de öppna svaren tog väldigt lång tid och några lärare skrev att de fick lägga många timmar obetald arbetstid på poängsättningen. Några lärare konstaterade även att tiden var för kort för en del av eleverna att göra uppgifterna samt att elever med särskilda behov gav upp till slut för att det inte förstod uppgifterna och inte kunde få hjälp. Lärarna var huvudsakligen positiva till att poängsätta elevsvaren anonymt. En intressant iakttagelse var att nästan hälften av lärarna blev överraskade av elevernas resultat.

Rektorernas tankar om utvärderingen

Varje skola och kommun som deltar i en utvärdering får en egen resultatrapport med information om hur skolan presterat i förhållande till det nationella genomsnittet. Angående frågan om hur resultaten av utvärderingen utnyttjas i skolan, svarade rektorerna bland annat så här:

- *Vi tar dem i beaktande då vi planerar följande läsår.*
- *Informerar elever, beslutsfattare.*
- *Ev. ändringar i undervisningen.*
- *Skolan analyserar och utvärderar resultaten. Därmed får vi information om hur utveckla undervisningen så att den blir optimal för varje elev.*
- *Vi bearbetar dem i ämnesgrupper då vi behandlar progression inom modersmål och litteratur från klass 1 till 9. När ska vi undervisa/ kräva vad?*
- *Modersmålslärarna analyserar resultatet, delger det åt personalen och eventuella/möjliga förändringar görs enligt det.*
- *Funderar kring betoningar och satsningar inför kommande läsår.*
- *Ger lärarna en annan synvinkel på elevernas kunnande.*
- *Vi har inte diskuterat utvärderingens spridning.*
- *Informationsflödet är så stort att vi inte utnyttjar resultaten som vi borde.*

Det är av allt att döma så att resultaten av utvärderingen tas emot och behandlas på väldigt olika sätt i de olika skolorna och kommunerna. Ett av målen med utvärderingarna är att de ska ge värdefull information som skolorna ska kunna använda för att utveckla sin undervisning. Det här är ett område inom utvärderingsverksamheten som av allt att döma borde utvecklas så att skolorna får bättre möjligheter att utnyttja resultaten.

Elevernas tankar om utvärderingen

Av skrivuppgifterna i delområdet att producera texter tyckte 7 % av eleverna att de var lätta, 75 % passliga och 18 % svåra. För de övriga uppgifterna i delområdena att tolka texter och språkkännedom tyckte 4 % av eleverna att de var lätta, 54 % passliga och 42 % svåra.

När man läser elevernas verbala respons på uppgifterna framstår många rätt positiva upplevelser, framför allt av den digitala plattformen. De eleverna som var mer negativt inställda nämnde att de tyckte att det var svårt och onödigt att utvärdera sin text i den andra skrivuppgiften och att det var svårt att få ihop tillräckligt med ord. Vissa elever nämnde även att de tyckte att det var jobbigt att behöva skriva två längre texter efter varandra.

Den positiva responsen handlade mestadels om att eleverna tyckte att frågorna var bra och att uppgifterna var lagom svåra och utmanande. En del elever tyckte även att de hade lärt sig något nytt genom att göra uppgifterna. Några exempel på elevernas kommentarer:

Detta var ett bra system på för att få ut vad finlandssvenska nior har lärt sig, intressanta frågor och uppgifter :)

Tyckte frågorna var bra och roliga att skriva. Man fick sig verkligen en tankeställare på vad man skall skriva och hur man kan lösa problem.

Den negativa responsen berörde mestadels den första skrivuppgiften där eleverna tyckte att det var svårt att välja ämne och svårt att få ihop tillräckligt många ord. Vidare nämnde vissa elever att de var osäkra på vad för text de skulle skriva och önskade mer tydliga instruktioner. Tidsaspekten togs även upp i den bemärkelsen att eleverna tyckte att det gavs för mycket tid för uppgifterna och att de därför fick sitta och vänta i onödan. Vissa elever nämnde att de tyckte att provet var tråkigt och en del elever upplevde att uppgifterna var för svåra. Några exempel:

Jag har ännu ungefär 50 minuter kvar och jag gjorde testet ordentligt, så enligt mig är det för lång tid eller för korta uppgifter men jag förstår också att långsammare människor inte ska behöva stressa.

Jag tyckte att svarsalternativen var lite otydliga ibland. Speciellt de som bland annat var 'jag är delvis av samma åsikt' osv. Man visste inte riktigt vad alla betydde och vad man skulle välja att svara.

Responsen gällande det digitala systemet var överhängande positiv. Många elever tyckte att systemet var lätt att använda och bra uppbyggt. Flera elever kommenterade även designen som de tyckte såg bra och tilltalande ut. Vissa elever beklagade sig över att fältet som de skrev i var för litet och att texten var för liten och ibland suddig samt att det inte lyckades förstora texten. Några exempel på kommentarer:

Ett enkelt system, jag som elev förstår vad som ska göras, hur det ska göras och vad ni är ute efter.

Det här arbetet är lärorikt om man vill bli bättre på att skriva. Själva systemet är nytt och bra. Nu när det är över är det ju såklart skönt. Uppgifterna har varit roliga och man har lärt sig en del också.

Bland eleverna fanns det också elever som uppenbarligen var omotiverade. Väldigt få klagade över tiden de hade till förfogande. Under den andra utvärderingsdagen i början av april 2019 uppgav hela 94 % av eleverna att de hade tillräckligt med tid för att göra uppgifterna. Endast 6 % skulle ha behövt mera tid.

A large, light blue, stylized letter 'B' graphic that spans the left side of the page. It has a thick, rounded stroke and is positioned behind the text.

Sammanfattning

13

Bakgrund

Denna utvärdering av lärresultat i svenska och litteratur genomfördes våren 2019 i 15 svenskspråkiga skolor i Finland. Sammanlagt 927 elever, som hade ungefär nio år av grundläggande utbildning bakom sig, deltog i utvärderingen. Samplet representerar 32 % av skolorna med undervisning i årskurs 7–9 och 28 % av eleverna i årskurs 9 i Svenskfinland. Åland följer en annan läroplan än skolorna på fastlandet, och deltog inte i utvärderingen. Samtidigt med den svenskspråkiga utvärderingen genomfördes en parallell utvärdering i de finskspråkiga skolorna.

Syftet med utvärderingen var att kartlägga hur väl eleverna i slutet av den grundläggande utbildningen har uppnått målen för läroplansgrunderna (LP 2014) i lärokursen svenska och litteratur. Syftet med de nationella utvärderingarna är också att ge information om jämlikheten inom vårt utbildningssystem.

Eleverna som gick i årskurs 9 våren 2019 var den sista årskullen som officiellt följde de gamla läroplansgrunderna från år 2004, men eftersom den nya LP 2014 redan tagits i bruk i alla andra årskurser, genomfördes utvärderingen utifrån de nya grunderna. Uppgifterna konstruerades utifrån innehållsområdena för lärokursen svenska och litteratur som hör till det övergripande läroämnet modersmål och litteratur.

Utvärderingen genomfördes på en digital plattform och under två utvärderingstillfällen våren 2019. Fokus låg på tre centrala delområden: *att tolka texter* (läskompetens), *att producera texter* (skrivkompetens) och *språkkännedom* (kunskap om språk, språkriktighet och språklig medvetenhet). Delområdet att producera texter kartlades mer utförligt och presenteras både i denna rapport och i den separata tvåspråkiga artikelsamlingen *Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik* (2020) som finns på NCU:s webbplats.

Utvärderingen våren 2019 var den sjunde nationella utvärderingen av lärresultat i läroämnet modersmål och litteratur som genomförts sedan år 1999. Utvärderingen gav också information om hur elevernas kunskaper möjligtvis förändrats under 2000-talet och siffror på hur elevernas

bokläsande utvecklats under 2000-talet. Elevernas svar på enkäterna gav möjlighet att undersöka samband mellan resultatet och olika bakgrundsvariabler. I anknytning till utvärderingen insamlades också information kring bland annat elevernas språkbakgrund, läs- och medievanor och undervisningen i svenska och litteratur. Information samlades också in av lärare och rektorer. Nytt för denna utvärdering var att elevernas tidsanvändning och antalet ord i skrivuppgifterna kunde analyseras genom den digitala plattformens logg.

Vad kan man rent allmänt säga om resultatet i utvärderingen?

Resultaten i utvärderingen beskrivs på skalan 4–10 där genomsnittet i utvärderingen låg på 7,9. Samma genomsnitt har tillämpats i uträkningarna av resultaten i de olika delområdena. Resultatet baserar sig inte på kriterier för kunnskap utan visar framför allt på skillnader mellan olika elevgrupper.

Elevernas resultatfördelningar i utvärderingen visar hur heterogen en årskull av niondeklassare är. Även om flera av genomsnitten är relativt jämna, omfattar varje elevgrupp i de olika regionerna, kommunerna och skolorna hela skalan av kunnskap från det lägsta till det högsta.

Skillnader i de centrala resultaten syntes framför allt inom regionerna Södra Finland och Västra och Inre Finland, men inte mellan dem. Det fanns ingen nämnvärd skillnad mellan Nyland och Österbotten i resultaten. Sydvästra Finlands sampel var mindre och analyserades varken enligt kommunindelning eller kön.

Liksom i alla tidigare utvärderingar i läroämnet modersmål och litteratur fanns det en tydlig skillnad i resultatet mellan flickor och pojkar. Det fanns också skillnader mellan de enskilda skolorna, och det bör nämnas att de allra starkaste skolorna var belägna i stadskommuner och de allra svagaste i landsbygdskommuner. För övrigt var ordningen mellan skolorna blandad.

Svenska och litteratur är helt enkelt ett ämne där flickorna i genomsnitt tycks prestera bättre än pojkarna. Flickorna verkar också vara mer intresserade av det som tas upp i ämnet. Flickornas genomsnitt var 8,3 och pojkarnas 7,5. Sammanlagt 55 % av flickorna och 34 % av pojkarna uppnådde ett resultat på över vitsordsgränsen åtta. Samtidigt är det viktigt att poängtera att det finns pojkar som presterar mycket väl i lärokursen och att könsskillnaderna varierar skolorna emellan. Skolan och undervisningen kan antagligen påverka denna skillnad eftersom det finns skolor där klyftan är stor och skolor där klyftan är obefintlig.

Kommunerna delades in enligt andelen svenskspråkiga i kommunen och resultatet var 8,1 i kommunerna med en svenskhetsgrad under 33 %. Alla kommuner i denna grupp var stadskommuner. I kommungruppen med en svenskhetsgrad mellan 33 % och 66 % fanns både stadskommuner och tätortskommuner. Resultatet för denna grupp var 8,0. Kommunerna med en svenskhetsgrad på över 66 % var alla landsbygdskommuner och de hade ett resultat på 7,6.

Genomsnitten för alla elever i de olika kommungrupperna visar inte på väldigt stora skillnader, ytterligheterna framgår när man studerar könsskillnaderna. Ytterligheterna är: Flickorna i städerna och pojkar på landsbygden.

Inom regionen Västra och Inre Finland fanns en mycket stor skillnad mellan flickorna i kommunerna med under 66 % svenskspråkiga och pojkar i kommunerna med över 66 % svenskspråkiga: flickornas genomsnitt var 8,6 och pojkarnas 7,0. Också för övrigt var resultatet för pojkar i landsbygdskommunerna inom Västra och Inre Finland förhållandevis svagt i hela utvärderingen. Inom Södra Finland fanns en liknande polarisering mellan flickorna i kommuner med en svenskhetsgrad under 33 % och pojkar i kommunerna med högre svenskhetsgrad, men den var inte lika stor: 8,3 för flickornas del och 7,5 för pojkarnas del.

Eleverna i de svenskspråkiga skolorna presterade lika väl som eleverna i de finskspråkiga skolorna i de uppgifter som också ingick i den parallella utvärderingen i *suomen kieli ja kirjallisuus* (finska och litteratur). Samma elevgrupper som var svagare eller starkare inom det svenskspråkiga samplet var också svagare eller starkare i förhållande till det finskspråkiga genomsnittet.

Hur såg resultaten ut i de olika delområdena?

Delområdet **att tolka texter** (läskompetens) byggde på ett mångsidigt urval av uppgifter som tog fasta på multilitteracitet, analys och tolkning av diskussion, debatt, skönlitteratur och multimodala, visuella och auditiva element i olika texter. Texterna var anknutna till bland annat en webbmiljö, en radiodebatt och till reklam.

Inom delområdet att tolka texter framgick samma mönster i resultatet som i utvärderingen överlag: flickorna var genomgående starkare än pojkar, och det fanns skillnader i hur väl skolorna i mer urbana miljöer presterade i förhållande till skolor på landsbygden. Över gränsen för resultatnivån åtta nådde 63 % av flickorna och 36 % av pojkarna. För pojkarnas del var andelen prestationer under 6– hela 25 % till skillnad från flickornas andel på 8 %. Inom delområdet presterade pojkar i städerna i Södra Finland förhållandevis väl i förhållande till de övriga pojkggrupperna. Denna pojkggrupp hade också en positivare inställning till studierna än de övriga pojkggrupperna.

Den förhållandevis stora skillnaden i resultatet i läsning mellan flickor och pojkar i de svenskspråkiga skolorna är en sak som det är viktigt uppmärksamma på olika sätt i läs- och skrivfrämjande satsningar. Också kommande undersökningar och utvärderingar bör fortsätta fokusera på könsskillnaden inte minst för att resultatet i slutet av årskurs 9 inte tyder på att klyftan skulle ha förändrats trots de åtgärder som vidtagits under de senaste åren.

Inom delområdet **att producera texter** (skrivkompetens) skulle eleverna skriva två texter, varav den ena var en argumenterande text (insändare) och den andra en text där de skulle reflektera över sin egen skrivprocess och sig själva som skribenter. Könsskillnaden var störst i detta delområde: flickornas genomsnitt var 8,3 och pojkarnas 7,4. Över vitsordsnivån åtta nådde 58 % av flickorna och 30 % av pojkarna. Under resultatnivån 6– placerade sig 30 % av pojkarna och 13 % av flickorna. Pojkarnas resultat är tydligt polariserat.

Eleverna i Västra och Inre Finland presterade väl i skrivuppgifterna jämfört med eleverna i Södra Finland. Det gällde särskilt flickorna i Västra och Inre Finland. Inom samma region fanns det också skillnader i resultatet mellan pojkarna i de olika kommunerna. Det som utmärkte resultatfördelningarna i skrivuppgifterna är de förhållandevis stora andelarna flickor som presterat väl och de förhållandevis stora andelarna pojkar som presterat svagt. De stora skillnaderna i elevernas skrivande kan delvis också avspegla olika bedömningskulturer inom Svenskfinland.

I delområdet **språkkännedom** var resultatet aningen jämnare än i de övriga delområdena. Skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat var 0,6 vitsordsenheter, vilket är mindre än 0,8 i att tolka texter och 0,9 i att producera texter. Flickornas resultat i de olika regionerna och kommuntyperna var relativt jämnt fördelat inom intervallet 8,1 och 8,4, medan det för pojkarnas del fanns en tydligare skillnad mellan till exempel städerna i Södra Finland (7,9) och landsbygdskommunerna i Västra och Inre Finland (7,2). Skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat var aningen mindre inom Södra Finland än inom Västra och Inre Finland. Över resultatnivån åtta nådde 52 % av flickorna och 33 % av pojkarna.

Kan skillnaderna i resultatet förklaras på något sätt?

Resultatet visar att elevernas språkmiljö eller graden av svenska i närmiljön inte direkt ger utslag i svagare eller starkare lärresultat. Bakom resultaten finns andra faktorer. Elevernas inställning till studierna, motivation och intresse för innehållet i svenska och litteratur var den faktor som hade det allra tydligaste sambandet med resultaten i utvärderingen. Sambanden gällde elevernas inställning till studierna och upplevelsen av att tycka om, behärska och ha nytta av ämnet. Också inställningen till skrivande hade ett tydligt samband med resultatet. Ju positivare inställning, desto bättre resultat. Det framgick också tydliga samband mellan ett starkare resultat och mer läsning och biblioteksbesök.

I analysen av samband mellan resultatet och olika bakgrundsvariabler framgick bland annat att de elever som siktade på gymnasiestudier hade ett starkare resultat än de elever som siktade på yrkesstudier. Det framgick också att vårdnadshavarnas utbildningsnivå hade ett samband med resultatet: en högre utbildningsnivå gav utslag i ett starkare resultat. De elever som fått stöd- eller specialundervisning för läs- och skrivsvårigheter hade ett svagare resultat än de övriga eleverna.

Analyserna tyder på att pojkarna antagligen underpresterade i utvärderingen eftersom flickorna tydligt satsade mer på att utföra uppgifterna väl. I skrivuppgifterna kunde 31 % av skillnaden mellan flickornas och pojkarnas resultat förklaras med faktorer som syns i längden på elevernas texter: flickornas inställning till skrivande och till studierna i svenska och litteratur var positivare än pojkarnas, och det syntes helt enkelt i att de var motiverade att skriva längre texter än pojkarna. Utöver detta kunde sammanlagt 23 % av skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas resultat förklaras med inställningen till studierna i svenska och litteratur, ett starkare läsintresse och mer användning av svenska på fritiden. Det här innebär att sammanlagt 54 % av skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas resultat i skrivande var kopplat till hur väl och hur engagerat och motiverat eleverna satsade på skrivuppgifterna och på skolarbetet och hur intresserade de var av studierna och läsning.

I de övriga uppgifterna framgick ett liknande mönster: 19 % av skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas resultat förklarades av hur mycket tid de ägnade åt uppgifterna. Flickorna använde mer tid på uppgifterna vilket också syntes i resultatet. Utöver detta kunde 55 % av skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas resultat förklaras med inställningen till studierna i svenska och litteratur, ett starkare läsintrasse och mer användning av svenska på fritiden. Det här innebär att sammanlagt 74 % av skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas resultat kunde förklaras med engagemanget för uppgifterna, inställningen till studierna i svenska och litteratur, och med läsintrasset och användningen av svenska på fritiden.

Dessa samband visar att elever som har ett intresse för läsning och är motiverade, och som har vårdnadshavare med högre utbildningsnivå och som siktar på gymnasiestudier tenderar att prestera väl i svenska och litteratur. Sambandet mellan resultatet och läsintrasset bestyrker vad tidigare forskning kommit fram till: läsglädje är en av de viktigaste variablerna som korrelerar med läsförståelsen (Brink m.fl. 2013: 68).

Skärmtid och användning av digitala redskap i undervisningen hade inget nämnvärt samband med resultatet. Då användningen av svenska på fritiden analyserades separat visade det sig att de elever som använde mindre svenska på fritiden hade ett aningen svagare resultat, men skillnaderna var obetydliga, och vittnar om att språkförhållandena i Svenskfinland är väldigt heterogena och att det är svårt att få fram tydliga samband mellan användningen av svenska och resultatet. Resultatet enligt kommunernas svenskhetsgrad visar också att det framför allt är andra faktorer än mer svenska i närmiljön som ger utslag i bättre lärresultat.

Motsvarar resultaten tidigare utvärderingar och undersökningar?

Motsvarande allmänna resultat har framgått i tidigare utvärderingar och undersökningar under 2000-talet. I samband med analysen av PISA-resultaten år 2009 konstaterades det bland annat att de svenskspråkiga elevernas resultat var bättre i tvåspråkiga kommuner med finskspråkig majoritet än i tvåspråkiga kommuner med svenskspråkig majoritet (Brink m.fl. 2013: 69). I samma undersökning kunde man också notera att skillnaden mellan skolorna i städerna och på landsbygden var aningen större på svenskt håll än på finskt håll (Brink m.fl. 2013: 69). Också i de tidigare nationella utvärderingarna i modersmål och litteratur i årskurs 9 har det funnits liknande skillnader i resultaten mellan olika kommuntyper, framför allt beträffande flickornas och pojkarnas resultat (Silverström & Rautopuro 2015: 64; Hellgren 2011: 31).

Skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas resultat i städer och på landsbygden framstår tydligare i denna utvärdering jämfört med de föregående utvärderingarna. Det beror delvis på att resultaten i denna rapport analyserats på ett mer finfördelat sätt. Det är svårt att säga om det skett någon förändring. Vad skillnaderna beror på och vad som orsakar dem borde undersökas närmare, inte minst för att det finns tecken på en större polariseringsutveckling i samhället. I Sitras senaste rapport *Mille väestölle? Ikäryhmäkohtaiset ja alueelliset väestöennusteet sekä uusien opiskelijoiden määrän ennuste kaikilla koulutusasteilla Suomessa 2018–2040*, förutspås att den regionala polariseringen kommer att öka på samtliga utbildningsnivåer i Finland (Aro m.fl 2020:

8). Urbaniseringen i samhället är stark, och enligt prognosen hotar klyftorna mellan städerna och landsbygden att vidgas, till städernas fördel. Utifrån resultaten i utvärderingen är det svårt att säga om polariseringen i resultaten eventuellt accentuerats under de senaste åren.

När det gäller bokläsningen är utvecklingen entydig: läsandet av böcker har minskat, och det har minskat mer för flickornas del än för pojkarnas del. Andelen elever som läser minst en bok (annan än lärobok) har minskat från 67 % år 2005 till 46 % år 2019. För flickornas del är minskningen större än för pojkarnas del: Flickornas andel har sjunkit med 27 % från 85 % till 58 %, medan pojkarnas andel sjunkit med 12 % från 49 % till 37 %.

Denna utvärdering kunde inte visa på att något uppenbart skulle ha förändrats när det gäller klyftan mellan flickornas och pojkarnas resultat sedan år 2005. Resultatfördelningarna för flickorna och pojkarna ser mer eller mindre lika ut år 2019 som de såg ut år 2005. Inte heller beträffande skriftfärdigheterna kunde någon förändring i förhållandet mellan flickornas och pojkarnas resultat konstateras. Samma gällde förhållandet mellan regionerna (RFV-områdena). Jämförelserna visar dock att skillnaden mellan flickors och pojkars lärresultat möjligtvis blivit aningen mindre från år 2010. Kommande utvärderingar bör följa upp utvecklingen.

I samband med PISA-undersökningarna har det talats om en nedgång i elevernas läsförmåga. Nedgången har varit aningen större i de finskspråkiga skolorna än i de svenskspråkiga skolorna. I de enskilda uppgifter som mätte läsförståelse i denna utvärdering, och som hade använts i tidigare utvärderingar, hade resultatet sjunkit.

I den inledande mätningen i NCU:s longitudinella utvärdering som startade år 2018 och som följer upp eleverna från årskurs 1 till årskurs 9 var resultaten mellan pojkar och flickor och mellan städer och landsbygd mycket jämna i början av årskurs 1 hösten 2018 (Silverström et al. 2020). Flickornas resultat i modersmål och litteratur var 504 poäng och pojkarnas 495 poäng. I denna utvärdering i årskurs 9 var motsvarande poäng: flickorna 534 poäng och pojkarna 462 poäng. Även om resultaten inte är direkt jämförbara visar de tydligt på att klyftan mellan flickornas och pojkarnas tenderar att vidgas under de nio åren i grundskolan.

I den inledande mätningen hade eleverna i stadskommunerna ett resultat på 507 poäng och eleverna i landsbygdskommunerna ett resultat på 493 poäng. I denna utvärdering var motsvarande resultat 503 poäng i städerna och 489 poäng i landsbygdskommunerna. Denna jämförelse tyder inte på att klyftan mellan kommunerna skulle vidgas under åren i grundskolan. Men om man lyfter fram ytterligheterna, flickorna i städerna och pojkarna på landsbygden visar sig en klyfta som ser ut att vidgas märkbart under åren i grundskolan: i årskurs 9 var stadsflickornas genomsnitt 542 poäng jämfört med landsbygdens pojkar med ett genomsnitt på 444 poäng. Skillnaden mellan dessa två elevgrupper var mycket liten i den inledande mätningen: 514 poäng (flickorna i städerna) och 501 poäng (pojkar på landsbygden). Skillnaden som uppstår under de nio åren i grundskolan tycks framför allt gälla flickornas och pojkarnas resultat.

Visade utvärderingen på behov att utveckla någon viss sorts kunskaper?

Eleverna berättade om många olika slags orsaker till varför skrivandet antingen löper trögt eller i *flow*, som många elever själva uttryckte det. Eftersom förmågan att reflektera över sitt eget lärande är central i LP 2014, finns det antagligen mycket eleverna själva, men också lärarna i sin undervisning kunde ha nytta av genom att låta eleverna mer aktivt reflektera över sitt skrivande. Analyserna av elevernas texter visade tydligt att eleverna har mycket tankar och känslor kring sitt eget skrivande och sig själva som skribenter. Medan många av de svagaste skribenterna satt fast i provsituationen och hade stor möda med att få ihop ett tillräckligt teckenantal, hade de starkaste skribenterna en förmåga att fundera på mer avancerade strategier och val av språkliga och stilistiska medel för sina texter.

När det gäller förmågan att skriva en argumenterande text (insändare) är det uppenbart att många svagare skribenter skulle behöva tydliga anvisningar för hur man för fram ett ärende, beaktar läsaren, en viss kontext, och en målgrupp: det vill säga genremedvetet skrivande. Resultatet i skrivuppgifterna visar att det också är viktigt att stödja och utveckla elevernas förmåga att uttrycka sina åsikter och motiveringar sakligt och övertygande. Det är viktigt inte minst med tanke på elevernas möjligheter att påverka och vara delaktiga i samhället.

När det gäller kunnandet inom delområdet att tolka texter märktes skillnader till exempel i hur väl eleverna klarade av att analysera och sammanfatta innehållet i en text på ett djupare plan än bara på en konkret och refererande nivå. Med tanke på diskussionen som i allmänheten förs om falska nyheter och behovet av källkritisk förmåga kan man säga att en del av eleverna hade svårigheter med att identifiera informationskällor och fakta bakom åsikter.

Även om en majoritet av eleverna klarade av uppgifter där de skulle ringa in en åsikt för, en åsikt mot, en neutral ståndpunkt eller identifiera en motivering för en åsikt, så fanns det tydligt en andel elever för vilka detta var svårt. Det visar att det är viktigt att i undervisningen utveckla elevernas förmåga att identifiera åsikter och motiveringar i olika slags texter och kommunikationssituationer.

Inom delområdet att tolka texter krävdes att kunna läsa på ett djupare plan och förstå bildspråk, sammanhang och helheter. Att kunna analysera och tolka text, identifiera vad som är relevant, och dessutom kunna formulera sin tolkning i skrift ser ut att vara mycket svårt, inte för majoriteten, men för en del av eleverna.

Eleverna var allmänt taget rätt bra på uppgifter som mätte allmän språkkunskap och språklig medvetenhet. Även om den traditionella grammatikens roll inte är lika tydlig som tidigare i LP 2014, är det viktigt att eleverna får en grundläggande förståelse för svenska språkets enskilda byggstenar och funktioner. Användningen av prepositioner är svår för många elever. Förmågan att identifiera och särskilja ord med olika valörer, neutrala ord, värdeladdade ord, känsloladdade ord är också svår för många elever. Det fanns också vissa brister i kunskaperna om språkförhållandena på olika håll i Svenskfinland.

I kapitlet om resultatet i delområdet att producera texter finns också iakttagelser och synpunkter på elevernas skrivfärdigheter. I artiklarna i publikationen *Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik* finns grundligare analyser av elevernas skrivfärdigheter och tankar om sitt eget skrivande.

Finns det något annat i resultaten som är värt att lyfta fram?

Det fanns en tanke med att analysera resultaten i förhållande till andelen svenskspråkiga i kommunerna, och ett slags hypotes: Skulle utvärderingen kunna visa att det finns ett samband mellan elevernas språkmiljö och deras resultat i utvärderingen? Utvärderingen gav ett aningen oväntat resultat i och med att de mer svenskspråkiga miljöernas resultat var svagare jämfört med de mer finskspråkiga miljöernas resultat. Det är av allt att döma andra än rent språkliga faktorer som påverkar lärresultaten i svenska och litteratur. Det här visar också att det gäller att vara försiktig med att dra slutsatser om förhållandet mellan till exempel läs- och skrivfärdigheter och språkmiljön på orten där en människa bor.

När det gäller pojkarnas allmänt taget svaga resultat, är det också viktigt att lyfta fram vissa avvikelser: Varför har pojkarna i städerna i Södra Finland presterat förhållandevis väl i läsförståelse och varför har de en aning positivare inställning till läroämnet än de övriga pojkgrupperna i samplet? Hur kommer det sig att klyftan mellan flickornas och pojkarnas resultat varierar mellan skolorna? Varför är klyftan mindre i en del skolor och större i andra?

Samma heterogenitet som syns i resultaten syns också i elevernas språkanvändning på fritiden och deras läsintresse, liksom i deras inställning till studierna i svenska och litteratur. Eleverna har väldigt olika inställning till studierna, till det man gör under lektionerna och föreställningar om vilken nytta man kan ha av ämnet. Vet lärarna vad deras elever egentligen har för tankar och känslor kring ämnet? Går det att göra något för att skapa positivare uppfattningar om detta läroämne, som på många sätt är ytterst viktigt i dagens värld, men som enligt resultaten inte är ett favoritämne för många elever?

När det gäller elevernas vitsord och målet om en likvärdig bedömning i slutet av årskurs 9, finns det en viss skevhet när det gäller olika skolor, flickor och pojkar och elever som söker till yrkesutbildning och gymnasieutbildning. Därför är det viktigt att fortsätta jobba för en mer likvärdig bedömning i den grundläggande utbildningen. Det förutsätter att läroplansgrunderna är formulerade på ett sätt som underlättar en likvärdig bedömning.

Några positiva resultat som är värda att lyfta fram: Sammanlagt 80 % av eleverna upplever att det är god arbetsro under lektionerna. En stor del av eleverna upplever att de kommer att ha nytta av studierna i svenska och litteratur i livet efter grundskolan.



Rekommen- dationer

14

1. **Beakta alltid regional jämlikhet i planeringen av nationella och regionala åtgärder och satsningar så att inte polariseringen inom det svenskspråkiga skolnätet accentueras.** Utvärderingen visade i synnerhet på rätt stora skillnader i resultatet mellan flickorna i mer urbana kommuner och pojkarna i landsbygdskommuner. Därför är det viktigt att stödja läs- och skrivfrämjande projekt med tanke på olika sorters skolmiljöer i Svenskfinland. Lärarnas svar tyder på att skolorna har väldigt olika resurser för till exempel fortbildning, datorer och specialundervisning, men orsakerna till skillnaderna är mer komplexa än så.
2. **Satsa på läs- och skrivfrämjande verksamhet som skapar intresse, motivation och nyfikenhet för läsande, skrivande, kommunikation och språk ända från de tidiga åren i barnets liv.** Resultaten i utvärderingen visar på ett klart samband mellan bättre lärresultat och en positiv inställning till läsande, skrivande och det man gör på lektionerna i svenska och litteratur. Utvärderingen visar också att det behövs samarbete mellan skolan och hemmet: elevernas hembakgrund och intressen spelar en roll för lärandet. Lärokursen svenska och litteratur har kanske bättre möjligheter än någonsin tidigare att fånga upp olika fenomen i den värld av texter som vi lever i och dagligen sysslar med. Frågan är om undervisningen tar fasta på de otaliga möjligheter som finns.
3. **Synliggör och konkretisera tanken om progression i lärandet i de lokala läroplanerna och i undervisningen.** Det finns en tanke om progression inbakad i styrdokumenterna för hela lärstigen ända från småbarnspedagogiken, genom den grundläggande utbildningen och vidare till andra stadiets utbildningar. Lärresultaten i svenska och litteratur, men också i många andra ämnen är mycket ojämna i slutet av den grundläggande utbildningen, och elevernas egna texter i denna utvärdering tyder på att en del av eleverna utvecklats progressivt genom skolan, medan andra av olika orsaker stagnerat i rätt svaga kunskaper och svag motivation.
4. **Utveckla en mer systematisk och långsiktig skrivundervisning inom den grundläggande utbildningen.** Niondeklassarnas skrivefärdigheter är mycket ojämna i slutet av den grundläggande utbildningen, och det finns en rätt stor andel svaga skribenter bland eleverna. Det finns elever som av allt att döma skulle ha behövt en mer målmedveten och långsiktig skrivundervisning. Elevernas texter kring sitt eget skrivande visar att eleverna har massor med tankar och känslor kring skrivandet som borde få komma fram som en del av skrivpedagogiken. Skapa redan från de första skolan möjligheter för både lustfyllt och målmedvetet skrivande. Goda läs- och skrivefärdigheter är viktiga i många olika sammanhang och yrken, och det finns nu elever som går ut årskurs 9 som har mycket svårt att uttrycka sig i skrift på ett övertygande sätt.

5. **Lyft motivation, attityder, engagemang, känslor och självförtroende högre på agendan i undervisningen i svenska och litteratur.** Analyserna av sambanden mellan elevernas inställning till läroämnet och deras engagemang för uppgifterna i utvärderingen visar att flickorna dels presterade bättre än pojkarna för att de helt enkelt satsade mer på att skriva och slutföra uppgifterna grundligt. Det fanns ett starkt samband mellan engagemanget för uppgifterna, inställningen till studierna och läsintresset. Frågan är om det svagare engagemanget för olika typer av uppgifter också syns i skolans verklighet och om det påverkar den stora skillnaden mellan flickornas och pojkarnas vitsord i svenska och litteratur på avgångsbetyget i den grundläggande utbildningen. Skillnader i elevernas självförtroende märktes tydligt i skrivuppgifterna.
6. **Utveckla bättre och mer regelbundna fortbildningsmöjligheter för alla modersmåls lärare i Svenskfinland.** Lärarnas möjligheter att delta i fortbildning varierar en hel del. Modersmålsforumet som ordnats av Utbildningsstyrelsen och Svenska modersmålslära rf borde utvecklas så att så många modersmåls lärare och klasslärare, forskare osv. har möjlighet att delta. Det behövs ett regelbundet forum (i en eller annan form) där lärare från olika regioner, kommuner och skolor kan träffas, diskutera, växla erfarenheter och lära sig nytt.
7. **Utveckla det kollegiala samarbetet mellan ämneslärarna kring undervisningen av läs- och skrivpraktiker i årskurserna 7–9.** Utmaningarna är rätt stora i en del kommuner och målen i läroplansgrunderna upplevs som höga av flera lärare. Modersmålsläraren är inte skolans enda person som undervisar i hur man kan tolka och producera olika slags texter, därför är det viktigt att försöka samarbeta och skapa ett bredare ämnesövergripande samarbete kring läs- och skrivpraktikerna i en skola.
8. **Fortsätt arbetet med att utveckla en likvärdigare bedömning i den grundläggande utbildningen.** Då kriterierna för vitsorden fem, sju, åtta och nio i slutbedömningen i årskurs 9 tas i bruk inom de närmaste åren, är det viktigt att skapa stödmaterial och möjlighet för modersmålslärarna att träffas och diskutera bedömningen inom ämnet. Det behövs både nationella och regionala åtgärder, och träffar mellan lärare som jobbar i olika skolor.
9. **Stöd de elever som använder svenska sällan på sin fritid och de elever som kanske har en dialekt som sitt starkaste modersmål att utveckla ett välfungerande skolspråk.** Trots att andelen svenskspråkiga på orten och elevernas användning av svenska på fritiden inte hade ett tydligt samband med resultatet i utvärderingen är det viktigt att elevernas språkbakgrund inte utgör ett hinder för framgång i något läroämne. Svårigheterna med skolspråket syntes tydligt i de svagare texterna i skrivuppgifterna.
10. **Fastna inte i en diskussion kring minskat bokläsande och eventuella försvagade läsfärdigheter. Ta fasta på nya kompetenser och identifiera kompetensbehov som uppstått under de senaste åren i och med den teknologiska utvecklingen.** Det finns saker eleverna antagligen var bättre på för 20 år sedan, men dagens elever kan också sådant som gårdagens elever inte kunde. Det är viktigt att undervisningen, liksom bedömningen i skolorna grundligt tar hänsyn till frågan om vad det innebär att läsa och skriva på 2020-talet.



Varför är det viktigt att både idag och i framtiden kunna läsa och skriva väl?

A large, light blue stylized letter 'L' is positioned on the left side of the page, serving as a background element. It consists of a thick vertical bar and a horizontal bar that curves into a large, rounded shape.

Litteratur- förteckning

15

- Aro, T. et al. 2020.** Mille väestölle? Ikäryhmäkohtaiset ja alueelliset väestöennusteet sekä uusien opiskelijoiden määrien ennuste kaikilla koulutusasteilla Suomessa 2018–2040. Sitran selvityksiä 167. 6/2020. Helsingfors: Sitra. <https://www.sitra.fi/julkaisut/mille-vaestolle/>
- Brink, S. et al. 2013.** Jämlikhet och resultat: Forskningsresultat som kan användas för att minska skillnaderna i PISA-prestationer mellan svenskspråkiga och finskspråkiga elever. Jyväskylä: Jyväskylä universitet/Pedagogiska forskningsinstitutet.
- Hertzberg, F. 2006.** Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte. I: Bjar, L. (red.) Det hänger på språket! Lund: Studentlitteratur, 295–317.
- Gustafsson, K. 2020.** Hur jag tänker när jag skriver – metakognition hos skribenter i åk 9. I: Hellgren, J. & Kauppinen, M. (red.). 2020. Kirjoitan, siis ajattelen: Näkökulmia kirjoittamisen opettamiseen. Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Hajer, M. 2016.** Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande. Stockholm: Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se>.
- Hajer, M. & Meestringa, T. 2014.** Språkinriktad undervisning: en handbok. Stockholm: Stockholms universitet/Nationellt centrum för svenska som andraspråk.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. 2004.** An Introduction to Functional Grammar. London: Hodder Education.
- Harju-Luukkainen, H. & Nissinen, K. 2011.** Finlandssvenska 15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009-undersökningen. Jyväskylä: Jyväskylä universitet/Pedagogiska forskningsinstitutet.
- Harju-Luukkainen, H. et al. 2014.** Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA-2012 tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Harju-Luukkainen, H. et al. 2014.** PISA 2012: Resultatnivån i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Jyväskylä: Jyväskylä universitet/Pedagogiska forskningsinstitutet.
- Harjunen, E., Hellgren J., Juvonen R., Silén B., Sääskilahti M. & Örnmark M. 2011.** Hur skriver niondeklassarna? Synpunkter och frågeställningar med anknytning till utvärderingen av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 år 2010. Rapporter och utredningar 2011:1. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <http://www.karvi.fi>.
- Hellgren, J. 2011.** Modersmål och litteratur i årskurs 9. En utvärdering av inlärningsresultat i årskurs 9 våren 2010. Uppföljningsrapporter 2011: 1. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. 2019.** Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018. Publikationer 8: 2019. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Hellgren, J. & Kauppinen, M. (red.). 2020.** Kirjoitan, siis ajattelen: Näkökulmia kirjoittamisen opettamiseen. Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Holmberg, P. & Karlsson A-M. 2006.** Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 37. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M. 2014.** Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. 2020.** Millaista on yhdeksaluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. www.karvi.fi.
- Kratwohl, D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice. 41 (4), 212–218.**
- Lappalainen, H-P. 2006.** Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005. Oppimistulosten arviointi 4/2003. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Lappalainen, H-P. 2004.** Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Oppimistulosten arviointi 4/2003. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Leibig, A. 2008.** En handbok i kommunikation. Stockholm: Sanoma Utbildning.
- Leino, K. et al. 2019.** PISA18-ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa. Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2019:40. Helsingfors: Undervisnings- och kulturministeriet. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161922>
- Lenhard, W., Schroeders, U., & Lenhard, A. 2017.** Equivalence of screen versus print reading comprehension depends on task complexity and proficiency. *Discourse Processes*, 54, 427–445.
- Mattila, L. 2005.** Perusopetuksen matematiikan kansalliset oppimistulokset 9. vuosiluokalla 2004. Oppimistulosten arviointi 2/2005. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Mikkonen, I. 2010.** "Olen sitä mieltä että...". Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. *Jyväskylä Studies in Humanities* 135. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Molloy, G. 1996.** *Reflektande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström Höög, C. 2010.** Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9. Svenska i utveckling nr 27. Uppsala: Institutionen för nordiska språk/Uppsala universitet.
- Silén, B. 2020.** Niondeklassarnas självuppfattning: känslor och inställningar till skrivande. I: Hellgren, J. & Kauppinen, M. (red.). 2020. Kirjoitan, siis ajattelen: Näkökulmia kirjoittamisen opettamiseen. Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Silén, B. 2015.** Det är vi som är framtiden så låt oss säga vår åsikt. Analys av insändare skrivna av niondeklassare. I: Silverström (red.) Fokus på finlandssvenska elevtexter. Tankar om texter i modersmål och litteratur skrivna i årskurs 9 år 2014. Publikationer 19:2015. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. <http://www.karvi.fi>
- Silverström, C. 2008.** Modersmålskunskaper, attityder och betyg: En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur efter årskurs 6 år 2007. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2008. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Silverström, C. 2006.** Modersmål och litteratur i nio år: En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2005. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2006. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <http://www.karvi.fi/> eller <http://www.oph.fi>.
- Silverström, C. & Huisman, T. 2006.** Läsa, skriva, räkna: En utvärdering av inlärningsresultaten i modersmål och litteratur samt matematik i årskurs 3. Utvärdering av inlärningsresultat 8:2006. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

- Silverström, C. 2004.** "Ett viktigt men utmanande ämne". Utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i åk 9 våren 2003. Utvärdering av inlärningsresultat 3/2004. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Silverström, C. 2002.** Utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i åk 9 våren 2001. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2002. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Silverström, C. & Rautopuro, J. 2015.** Språk och skrivande i årskurs 9: En utvärdering av lärresultat i modersmål och litteratur våren 2014. Publikationer 18:2015. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Silverström, C. et al. 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/app/uploads/2020/08/NCU_T1220.pdf
- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A., & Berkowitz, L. E. 2017.** Effects of Processing Time on Comprehension and Calibration in Print and Digital Mediums. *The Journal of Experimental Education*, 1–15.
- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A. 2017.** Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87, 1007–1041.
- Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. 2013.** Skolspråk och lärande. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <http://www.oph.fi>.
- Teleman, U. 1989.** Veta och kunna: Om metakunskapens roll vid produktion av skriftliga texter. I: Gunnarsson, B-L., Liberg, C. & Wahlén, S. (utg.). *Skrivande*. ASLA 2, 5–29.
- Utbildningsstyrelsen 2014.** Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Föreskrifter och anvisningar 2014:96.
- Wennås Brante, E. 2019.** Tryckta texter ger bättre läsförståelse. 4.8.2020. Skolverkets webbplats. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/tryckta-texter-ger-battre-lasforstaelse> (hämtad 7.8.2020)
- Westerholm, A. & Hyvönen, S. 2016.** Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna. I Westerholm, A. & Oker-Blom, G. (red.) *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande. Guider och handböcker 2016:4*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Westerholm, A. & Oker-Blom, G. (red.) 2016.** *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande. Guider och handböcker 2016:4*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Åkerlund, C. et al. 2019.** Lärresultat i finska i åk 6: Resultat av en utvärdering våren 2018. Publikationer 6:2019. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Örnmark, M. 2011.** Stilkänsla och genremedvetenhet i åk 9. I: Hur skriver niondeklassarna? Synpunkter och frågeställningar med anknytning till utvärderingen av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 år 2010. *Rapporter och utredningar 2011:1*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <http://www.karvi.fi>.

Bilagor

Bilaga 1. Synpunkter på elevernas kommunikativa kompetens

Detta kapitel har placerats som en bilaga i rapporten för att markera att det har en lite annan status än de övriga kapitlen. I läroplansgrunderna för svenska och litteratur har delområdet att kommunicera en central roll genom hela den grundläggande utbildningen från årskurs 1 till årskurs 9. Synen på kommunikation är bred och omfattar allt från muntliga kommunikationssituationer och interaktion till kunnande kring hur språk, texter och olika modaliteter samverkar och fungerar i olika kontexter, kommunikationssituationer och genrespecifika förhållanden. Resultatet som beskrivs i detta kapitel ska förstås som riktgivande, det gör inte anspråk på att vara grundligt och heltäckande, men det tar ändå upp centrala aspekter av vad kommunikation innebär i läroplansgrunderna för lärokursen svenska och litteratur. Denna utvärdering hade inte möjligheter att ta fasta på muntliga färdigheter eller interaktion mellan personer, men den tangerade kommunikation i många uppgifter och material.

För att belysa elevernas kommunikativa kompetens i presentationen av resultaten har ett antal uppgifter med fokus på någon aspekt av kommunikation sammanplockats från de övriga delområdena i utvärderingen. Det är sammanlagt 27 uppgifter från delområdet att tolka texter med anknytning till tre olika material: 1) radiodebatten om ungdomar borde få tillgång till gratis preventivmedel med tre diskussionsdeltagare och en programledare, 2) webbdiskussionen om e-sport där inläggen skrivna av fyra olika personer under pseudonym diskuterade frågan om e-sport kan räknas som idrott eller inte, 3) bokomslaget som med hjälp av olika reklamrelaterade och multimodala medel försökte fånga betraktarens uppmärksamhet och locka till läsning. Förutom dessa mer receptiva uppgifter ingår också den ena av de två skrivuppgifterna, den argumenterande texten som var tänkt att publiceras på kommunens webbplats, i resultatet i delområdet kommunikativa texter.

Följande tabell sammanfattar uppgifterna, materialen, de analysrelaterade processerna och kopplingarna till läroplansgrunderna i delområdet kommunikativa texter:

TABELL 1. Sammanfattning av uppgifterna i delområdet kommunikativa texter.

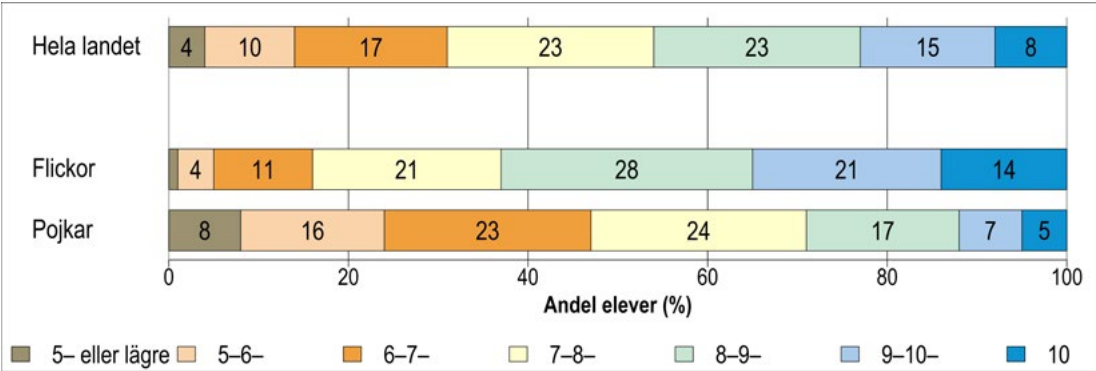
Mål i LP 2014	Aktivitet	Innehåll	Kompetens	Uppgifter, maxpoäng, material
M1 M5 M7 M10 M11 M13	läsa lyssna se tolka analysera förstå skriva argumentera övertyga	kommunikations- situationer påverkningsmedel argumentation dialog flerstämmighet argumenterande text multilitteracitet modaliteter: ord, bild, ljud	K1 K2 K4 K5 K7	28 uppgifter: 20 flervalsuppgifter 8 öppna uppgifter 1 skrivuppgift Maxpoäng: 44 Material: webbdiskussion radiodebatt bokomslag argumenterande text

Bokstavskoderna M1, M5 och så vidare syftar på mål för undervisningen i lärokursen svenska och litteratur i LP 2014. Uppgifterna i kommunikativa texter anknyter alla till innehållsområdena att kommunicera, att tolka texter och att producera texter i LP 2014. Uppgifterna i utvärderingen täcker inte målen fullständigt, men tangerar dem i högre eller lägre grad. Delområdet anknyter framför allt till kulturell och kommunikativ kompetens (K2) och multilitteracitet (K4) i LP 2014.

De aspekter av kommunikation som ingår i delområdet bottenar i förmåga att producera en kommunikativ text och förmågan att tolka texter där det ingår tydliga kommunikativa element såsom dialog och olika påverkningssmedel och kommunikationsmarkörer. Synpunkterna på elevernas förmåga att skriva en kommunikativ och argumenterande text tänkt att publiceras på en webbplats tas upp i kapitlet om resultaten i delområdet att producera texter och i den separata artikelsamlingen *Jag skriver, alltså tänker jag: Synpunkter på skrivpedagogik*. Övriga synpunkter på elevernas kommunikationsfärdigheter tas upp här.

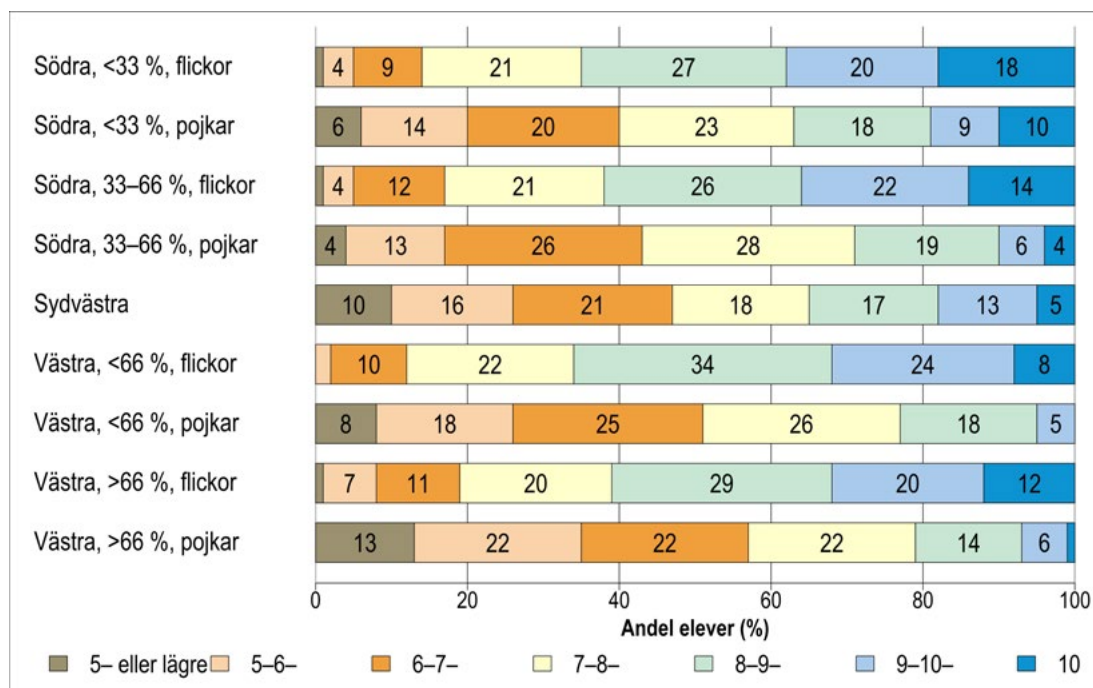
Resultatet i delområdet

Liksom i hela utvärderingen har också genomsnittet 7,9 tillämpats i delområdet kommunikativa texter för att beskriva resultatet. Resultatet i alla uppgifter som ingick i delområdet fördelade sig enligt följande för flickornas och pojkarnas del:



FIGUR 1. De procentuella andelarna flickor och pojkar som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i delområdet kommunikativa texter.

Resultatfördelningen för flickorna och pojkarna skiljer inte sig märkbart från de övriga delområdena i utvärderingen, vilket delvis har sin förklaring i att uppgifterna också ingår i delområdena att tolka texter och att producera texter. Flickornas genomsnitt är 8,4 och pojkarnas 7,4. Skillnaden är stor (effektstorleken 0,84). Studerar man andelarna för hur många flickor och pojkar som uppnår vitsordsgränsen för åtta så är det 63 % för flickornas del och 29 % för pojkarnas del. Det är en tydlig skillnad. I den svaga ändan är andelarna omvända: mindre andel flickor och större andel pojkar. Figuren nedan ger de regionala och kommunrelaterade siffrorna för flickornas och pojkarnas del:



FIGUR 2. De procentuella andelarna elever som uppnådde de olika vitsordsnivåerna i delområdet kommunikativa texter. Fokus på kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

Liksom beträffande de övriga delområdena i utvärderingen visar figuren att skillnaderna i resultaten mellan flickor och pojkar till stor del uppstår av att det finns större andelar svaga prestationer hos pojkarna än hos flickorna, och betydligt större andelar starka prestationer bland flickorna än bland pojkarna. Några axplock: Av Södra Finlands flickor i kommunerna med en svenskhetsgrad på under 33 % har hela 65 % uppnått ett resultat som minst motsvarar vitsordsnivån åtta. För Västra Finlands flickor i kommuner med en svenskhetsgrad mellan 33 % och 66 % är motsvarande andel 68 %. Pojkarna i Södra Finlands kommuner med en svenskhetsgrad under 33 % har andelen 37 %, medan pojkarna i Västra Finland har andelar på 23 % och 21 %. Jämfört med pojkarnas rätt små andelar på de högre nivåerna är flickornas andelar skyhöga. Alla genomsnitt för de olika elevgrupperna i delområdet kommunikativa texter finns sammanfattade i tabellen nedan:

TABELL 2. Sammanfattning av resultatet i delområdet kommunikativa texter enligt kön, region och kommunens svenskhetsgrad.

Region, kommunens svenskhetsgrad, kön	Resultatet skolvitsord	Resultatet poäng	Effektstorlek	Signifikans (p-värde)
Södra Finland, under 33 %, flickor	8,4	540	0,44	<0,01
Södra Finland, under 33 %, pojkar	7,6	476	-0,26	0,27
Södra Finland, 33–66 %, flickor	8,4	540	0,44	0,01
Södra Finland, 33–66 %, pojkar	7,5	468	-0,35	<0,01
Sydvästra Finland	7,6	478	-0,24	0,56
Västra och Inre Finland, under 66 %, flickor	8,4	542	0,46	<0,01
Västra och Inre Finland, under 66 %, pojkar	7,3	451	-0,53	0,02
Västra och Inre Finland, över 66 %, flickor	8,3	529	0,32	0,23
Västra och Inre Finland, över 66 %, pojkar	7,1	436	-0,70	<0,01

Tabellen visar att det är pojkarna i Västra och Inre Finland, och särskilt i kommunerna med högre svenskhetsgrad, som utgör den svagaste gruppen (7,1), medan flickorna i alla regioner och kommungrupper uppvisar ett relativt gott och jämnt resultat: 8,4 / 8,4 / 8,4 / 8,3. Pojkarnas motsvarande genomsnitt är: 7,6 / 7,5 / 7,3 / 7,1. När det gäller pojkarnas resultat finns här en liten fördel för Södra Finlands del.

Synpunkter på elevernas kommunikativa kompetens

I den första skrivuppgiften där elevernas skulle skriva en argumenterande text varierade elevernas förmåga mycket när det gällde att ta hänsyn till en tilltänkt kommunikationssituation. Texten skulle enligt anvisningarna publiceras som ett ställningstagande på kommunens webbplats. Hur eleverna hanterade detta varierade väldigt mycket, och man kan generellt sett säga att det var ytterst få elever som tog hänsyn till kommunikationssituationen på ett övertygande och naturligt sätt.

Exempel på en elevtext som tar hänsyn till kommunikationssituationen:

Vill vi verkligen förstöra vår mångfaldiga natur endast på grund av att vi inte orkar gå till närbutiken, och bestämmer oss för att ta bilen istället? Kan vi inte minska på vår konsumtion och tänka efter om vi verkligen behöver den där nya tröjan? Valet vi gör är viktigt och har en direkt spegling på hur miljön runt oss mår. Vill vi verkligen lämna en överkonsumerad och förstörd värld åt våra barn-barn?

Exempel på en elevtext som inte tar hänsyn till kommunikationssituationen:

man borde skaffa flera arbetsplatser i XXX då det är många som är arbets lösa och inte har jobb. Det finns mycket jobb i XXX men det räcker inte till riktigt så som det borde göra. Man borde få jobb till alla. Bygga nya arbetsplatser och ta så många som möjligt till ett jobb. Alla behöver ett jobb för att kunna klaara sig och må bra. Om man har jobb så har man nånting at göra varje

dag och man får pengar så man kan ha ett bra hem och bra mat och leva bra helt enkelt. det finns många familjer som kanske inte har det så bra och då tycker jag att dom borde få hjälp att söka jobb eller att få ett jobb. Anledningen till att det inte finns jobb är väl för att vi är så många som bor i XXX och det finns inte jobb åt alla.

Det går inte att bortse från det faktum att en provsituation alltid är en onaturlig situation och att uppgifter som efterlyser autenticitet och skapar illusionen av en verklig situation, också tenderar att skapa onaturliga texter. Man kan hur som helst konstatera att de starkaste skribenterna verkar klara av att också i en onaturlig provsituation skapa en text som kunde fungera ute i det verkliga livet. De svagaste skribenterna sitter fast i provsituationen och har så stor möda med att få ihop ett tillräckligt teckenantal att de inte kommer åt att fundera på mer avancerade strategier och val av språkliga och stilistiska medel.

Tre material i utvärderingen hade utpräglat kommunikativa funktioner: bokomslaget som fungerade som med olika medel försökte fånga den potentiella läsarens uppmärksamhet, radiodebatten som innehöll en specifik kommunikationssituation med fyra olika personer och webbdiskussionen med en motsvarande, mer informell debattkonstellation.

Majoriteten av eleverna kunde identifiera påverkningsmedel i ett bokomslag, men det fanns en tydlig andel elever för vilka svaren tenderade att vara inexakta, lite ditåt, och aningen ytliga. Lyckade svar var till exempel formulerade så här:

Med färgerna, speciellt rött då det är en av de färger som ögat drar sig snabbare till. De mindre attraktiva bilderna väcker även uppmärksamhet. De skryter ävenmed att boken har vunnit journalistpriset.

Svaret innehåller relevanta iakttagelser och det visar också på en förmåga att motivera iakttagelserna. De svagare svaren var ofta knapphändiga och saknade uttryckligen motiveringar:

Bra omslag på boken, bra text på baksidan och en bra titel

maten, mniskorna fabriken i backgrunden

Det som skiljer dessa svar från de mer lyckade svaren är kanske främst förmågan att klä iakttagelserna i ord. Iakttagelserna är i sig helt korrekta, men de är formulerade på ett sätt som inte visar att sakerna som nämns är påverkningsmedel. Svaren varierade mycket och det fanns både elever som var bra på att identifiera tre påverkningsmedel, men det fanns också elever för vilka detta var en alltför svår uppgift.

Som svaren visar, tenderar öppna uppgifter att kräva mångsidigare förmågor än flervalsuppgifter. Uppgiften blir både en mätare på hur väl man kan analysera och tolka en text, men också en mätare på hur väl man kan formulera sin iakttagelse i skrift. Om flera av flervalsuppgifterna mätte

förmåga att identifiera, komma ihåg och kunna kategorisera, mätte en öppen uppgift som denna utöver de mer grundläggande förmågorna även mer komplexa förmågor som att analysera, tolka, förstå och kunna motivera sina iakttagelser.

För övrigt var eleverna relativt bra på att tolka både visuella och textuella signaler och budskap som dolde sig i omslaget (lösningsandelar mellan 70 % och 88 %). Av resultatet kan man dra den slutsatsen att eleverna i genomsnitt är rätt bra på att avläsa en reklam och förstå hur den kommunicerar och försöker nå potentiella kunder.

I anknytning till radiodebatten och webbdiskussionen fanns både uppgifter som fokuserade på åsikter, motiveringar och inställningar till olika ämnen, och enskilda uppgifter som tog fasta på specifika detaljer i interaktionen mellan personerna. Det fanns tydligt elever som till exempel kunde identifiera en neutral ståndpunkt i en diskussion, men också elever för vilka det var svårt. Samma sak gällde förståelsen för interaktionen med olika personer: en del kunde till exempel förstå varför personer med olika åsikter talade förbi varandra, medan det var svårt för ungefär en tredjedel av eleverna.

Även om en majoritet av eleverna i flera uppgifter klarade av uppgifter där de skulle ringa in en åsikt för, en åsikt mot, en neutral ståndpunkt eller identifiera en motivering för en åsikt, så fanns det tydligt en andel på ungefär en tredjedel av eleverna i dessa uppgifter för vilka detta var svårt. Det visar att det är viktigt att i undervisningen utveckla elevernas förmåga att identifiera olika typer av åsikter och motiveringar i olika texter och kommunikationssituationer. I stora drag kan man säga att två tredjedelar av eleverna verkar klara av det, medan en tredjedel har brister i denna förmåga. Utifrån resultaten kan man säga att majoriteten av eleverna i stora drag förstår hur interaktionen i en enkel diskussion fungerar. Men omvänt visar de också att en tredjedel av eleverna inte kunde tolka enskilda replikers funktioner och syften i en diskussion.

Resultaten i delområdet kommunikativa texter visar överlag att en grundläggande förmåga att iaktta, lägga märke till detaljer, beskriva, analysera och tolka är avgörande för att kunna förstå hur olika slags texter och medier kommunicerar. För att själv kunna producera kommunikativa texter krävs också förståelse för vad som gör att texter kommunicerar.

Bilaga 2. LP 2014: Bedömningskriterier för goda kunskaper i svenska och litteratur i åk 7–9

Bedömningskriterier för goda kunskaper (vitsordet 8) i slutbedömningen efter avslutad lärokurs i svenska och litteratur

Mål för undervisningen	Innehåll	Föremål för bedömningen i läroämnet	Kunskapskrav för goda kunskaper/ vitsordet åtta
Att kommunicera			
M1 handleda eleven att utveckla sin förmåga att kommunicera målinriktat, ändamålsenligt, etiskt och på ett konstruktivt sätt i olika kommunikationsmiljöer.	I1	Förmåga att kommunicera i olika slag av kommunikationsmiljöer.	Eleven kan kommunicera målinriktat i olika slag av kommunikationsmiljöer och -situationer, visar att hen förstår andras inlägg och kan iakttä hur den egna kommunikationen påverkar andra.
M2 uppmuntra eleven att utveckla sin förmåga att kommunicera i grupp och utveckla förmågan att motivera sina åsikter och sina språkliga och kommunikativa val.	I1	Förmåga att kommunicera i grupp.	Eleven kan uttrycka sina åsikter och motivera dem på ett trovärdigt sätt, beaktar andras åsikter och samarbetar med andra i kommunikations-situationer.
M3 stödja eleven i att bredda sin förmåga att uttrycka sig i olika slag av kommunikations-situationer, även genom drama.	I1	Förmåga att uttrycka sig med retoriska hjälpmedel och uppträda inför publik.	Eleven kan uttrycka sig såsom situationen och ändamålet kräver och använda sig av retoriska grepp. Eleven kan framföra både ett spontant och ett förberett anförande eller diskussions-inlägg, ta hänsyn till sin publik och använda några retoriska knep för att åskådliggöra sitt budskap.
M4 uppmuntra eleven att vidareutveckla sina kommunikativa färdigheter så att hen lär sig observera sin egen kommunikation och identifiera sina styrkor och svagheter i olika kommunikationsmiljöer, även multimediala.	I1	Förmåga att utveckla sina kommunikativa färdigheter.	Eleven kan utvärdera sin kommunikativa kompetens i olika kommunikationsmiljöer på basis av feedback från andra och vet vilka områden som behöver utvecklas.
Att tolka texter			
M5 handleda eleven i att utveckla de lässtrategier och metakognitiva färdigheter som behövs för att läsa, förstå, tolka och analysera texter och för att utvärdera sin läsfärdighet och bli medveten om hur den behöver utvecklas.	I2	Behärskande av lässtrategier.	Eleven kan självständigt använda sig av lässtrategier. Eleven kan utvärdera sin egen läskunnighet och namnge de områden hen behöver utveckla.
M6 att erbjuda eleven många olika möjligheter att välja, använda, analysera och tolka många olika slag av skönlitterära, fakta- och medietexter och därvid använda lämpliga begrepp.	I2	Multilitteracitetskompetens och förmåga att bredda sin textvärld.	Eleven kan med hjälp av handledning bruka och analysera många olika slag av texter också sådana typer av texter som är obekanta för eleven samt använda några analytiska begrepp.

M7 handleda eleven i att utveckla analytisk och kritisk läsfärdighet, förmåga att analysera och tolka texter samt befästa och bredda ord- och begreppsförrådet.	I2	Förmåga att analysera och tolka texter.	Eleven kan granska texter kritiskt, känner igen olika textgenrer och kan beskriva några språkliga och textuella drag i förklarande, instruerande och argumenterande texter samt förstår att olika texter har olika upphov och syften.
M8 sporra eleven att utveckla sin förmåga att utnyttja flera olika källor för att få information och att använda denna information på ett ändamålsenligt sätt.	I2	Färdighet i informationssökning och källkritik	Eleven kan namnge de centrala faserna vid informations-sökning och vet var och hur man kan söka information. Eleven kan värdera vilken information som är användbar och avgöra vilka källor som är tillförlitliga.
M9 väcka elevens intresse för nya slag av fiktiva texter och litteratur, bredda elevens erfarenheter av att lyssna till och läsa texter samt bearbeta dessa och samtidigt fördjupa elevens förståelse av fiktion.	I2	Förmåga att analysera och tolka fiktiva texter samt att ge uttryck för sin läserfarenhet.	Eleven kan tolka fiktiva texter, använda centrala textanalytiska begrepp och kan koppla texterna till en kontext. Eleven hittar självmant lämpliga texter, läser flera böcker och breddar villigt samt delar med sig av sina läserfarenheter.
Att producera texter			
M10 uppmuntra eleven att uttrycka sina åsikter genom att skriva och på annat sätt producera många olika slag av texter, även multimodala samt stödja eleven i att definiera sina styrkor och utvecklingsbehov som textproducent.	I3	Förmåga att uttrycka tankar och producera olika slag av texter (multilitteracitet) och bredda sin textvärld.	Eleven producerar under handledning texter som är nya för eleven och testat olika sätt och metoder att producera texter för att uttrycka sina åsikter. Eleven kan beskriva sig själv som textproducent.
M11 erbjuda eleven möjligheter att producera berättande, beskrivande, instruerande och speciellt förklarande och argumenterande texter, även i multimediala miljöer och att välja det uttryckssätt som är lämpligast för ifrågavarande textgenre och situation.	I3	Kunskap om och förmåga att använda textgenrer.	Eleven kan med hjälp av handledning producera berättande, beskrivande, instruerande och speciellt förklarande och argumenterande texter och använda de uttryckssätt som kännetecknar ifrågavarande textgenre.
M 12 stödja eleven i att utveckla sina textproduktionsprocesser och erbjuda eleven möjligheter att producera text tillsammans med andra, uppmuntra eleven att stärka förmågan att ge och ta emot respons samt hjälpa eleven att utvärdera sig själv som textproducent.	I3	Kunskap om och förmåga att använda textproduktionsprocesser.	Eleven kan namnge de olika etapperna vid textproduktion och kan arbeta med dem både individuellt och i grupp. Eleven kan ge och ta emot respons på sina texter och kan utvärdera sina egna färdigheter i textproduktion och uttrycka sina utvecklingsbehov på området.
M 13 handleda eleven att utveckla sin skrivfärdighet och digitala kompetens och fördjupa sin förståelse för skrivandet som kommunikationsform, bidra till kunskap om skriftspråkets konventioner och på så sätt bidra till att stärka elevens kompetens i standardspråket.	I3	Skrivkompetens och förmåga att tillämpa skriftspråkets konventioner.	Eleven känner till skriftspråkets grundläggande strukturer och det skrivna standardspråkets normer och kan använda dessa vid produktion och bearbetning av sina texter. Eleven skriver flytande för hand och digitalt.

M14 erbjuda eleven tillfälle att träna sin förmåga att söka, bedöma och använda information och att använda sig av flera olika källor samt göra källhänvisningar i sin egen text och följa upphovsrättsliga normer.	I3	Förmågan att använda och presentera information och tillämpa upphovsrättsliga normer (etiska normer för kommunikation).	Eleven kan i sina texter använda information från olika håll. Eleven kan göra anteckningar, komprimera information och använda olika källor i sina egna texter samt uppges dessa. Eleven kan tillämpa normerna för upphovsrätt och ange sina källor.
Att förstå språk, litteratur och kultur			
M15 stödja elevens möjlighet att fördjupa sin språkliga medvetenhet och väcka intresse för språkliga fenomen, stödja eleven i att känna igen språkets strukturer, olika språkvarianter, stildrag och nyanser och i att förstå betydelsen av språkliga val och följderna av dem	I4	Språklig medvetenhet.	Eleven kan beskriva språkliga och textuella särdrag i texter, fundera över deras betydelser och samt beskriva skillnader mellan olika språkliga varianter och särdrag.
M16 handleda eleven i att öka sin litteratur- och kultur-kunskap, bidra till att eleven lär känna litteraturens historia och modern litteratur samt olika litterära genrer och ge eleven möjlighet att reflektera över litteraturens och kulturens betydelse både i sitt eget liv och i en mångkulturell omvärld.	I4	Litteraturkunskap och kulturkännedom samt hur läsutvecklingen fortskridit.	Eleven har insikt i kulturell mångfald och kan beskriva sina egna kulturella erfarenheter. Eleven känner till svenska språkets historia, något om de nordiska grannspråken samt litteraturens olika skeden. Eleven har grepp om litteraturens huvudgenrer och har läst de böcker som man har avtalat om inom ämnet.
M17 bidra till att eleven lär känna svenska språket och dess historia och utveckling, de nordiska grannspråken och nordisk kultur samt får en helhetsbild av övriga språk och kulturer i Finland och stödja eleven i att reflektera över det egna modersmålets betydelse och sin språkliga och kulturella identitet samt sporra eleven att aktivt producera och konsumera kultur i olika former.	I4	Förmåga att reflektera över den språkliga identiteten.	Eleven kan beskriva den språkliga och kulturella mångfalden i Finland och förstår språkets och modersmålet(n)s innebörd för en individ och det svenska språkets plats bland språken i världen.

Våren 2019 deltog närmare en tredjedel av eleverna i årskurs 9 i de svenskspråkiga skolorna i Finland i en nationell utvärdering av lärrresultat i svenska och litteratur. Fokus i utvärderingen låg på delområdena att tolka texter, att producera texter och språkkännedom. I denna rapport beskrivs och analyseras resultaten i utvärderingen.

Elevernas skriftfärdigheter behandlas också i den tvåspråkiga artikelsamlingen *Jag skriver, alltså tänker jag: Perspektiv på skrivpedagogik* som finns NCU:s webbplats www.karvi.fi.

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 lärrresultat 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 978-952-206-628-2 hft.
ISBN 978-952-206-629-9 pdf
ISSN 2669-8064 (tryckt)
ISSN 2669-8072 (online)



Nationella centret för
utbildningsutvärdering
PB 28 (Mannerheimplatsen 1 A)
00101 Helsingfors
E-post: kirjaamo@karvi.fi
Telefonväxel 029 533 5500
Fax: 029 533 5510
karvi.fi/sv