



NATIONELLA CENTRET  
FÖR UTBILDNINGSAUTVÄRDERING

# SPRÅK OCH SKRIVANDE I ÅRSKURS 9

En utvärdering av lärresultat i modersmål  
och litteratur våren 2014

Chris Silverström  
Juhani Rautopuro

Publikationer 18:2015

# SPRÅK OCH SKRIVANDE I ÅRSKURS 9

En utvärdering av lärresultat i  
modersmål och litteratur våren 2014

Chris Silverström & Juhani Rautopuro



Nationella centret för utbildningsutvärdering  
Publikationer 18:2015

UTGIVARE Nationella centret för utbildningsutvärdering

OMSLAG OCH TYPOGRAFI Juha Juvonen (orig.) & Sirpa Ropponen (bearbetn.)

OMBRYTNING Sirpa Ropponen

ISBN 978-952-206-303-8 (hft.)

ISBN 978-952-206-304-5 (pdf)

ISSN-L 2342-4176

ISSN 2342-4176 (tryckt)

ISSN 2342-4184 (online)

TRYCKERI Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tammerfors

© Nationella centret för utbildningsutvärdering

# Sammandrag

---

Våren 2014 utvärderades lärresultaten i modersmål och litteratur i finlandssvenska skolor. Det var sjätte gången som elevernas modersmålskunskaper utvärderades i årskurs 9. Syftet med alla utvärderingar av lärresultat är att de ska ge en tillförlitlig allmän bild av elevernas kunskaper i förhållande till läroplansgrunderna (2004) samtidigt som de också ger en bild av jämlikheten i utbildningen.

Sammanlagt deltog 1 673 elever i 30 skolor. Deltagarna utgjorde ungefär hälften av årskullen i årskurs 9 i de finlandssvenska skolorna. Av skolorna deltog 20 i den pappersbaserade utvärderingen och 10 i den digitala utvärderingen. Antalet deltagare i den pappersbaserade utvärderingen var 1 357 och i den digitala utvärderingen 316. Rapporten bygger i första hand på resultaten i pappersversionen, där antalet deltagare var klart större.

I **språkkännedom** nådde de elever som deltog i **den pappersbaserade utvärderingen** i genomsnitt 58 % av det maximala antalet poäng (flickor 65 %, pojkar 52 %). Uppgifterna var indelade i tre tyngdpunktsområden: Kontextens påverkan på val av uttryck; Form och betydelse och Standardspråkets normer. De bästa resultaten hade eleverna i området Kontextens påverkan på val av uttryck, som prövade förståelsen för att valet av språkliga uttryck är beroende av situationen och verksamhetens syfte. Lösningandelen var 62 % i genomsnitt. Uppgifterna inom tyngdpunktsområdet Form och betydelse gällde att känna igen olika strukturer och uttryck samt att förstå att de kan få olika betydelse i olika kontexter. Här var lösningandelen i snitt lägre, 55 %. Spridningen mellan eleverna var avsevärd i dessa uppgifter. En fjärdedel av eleverna – många av dem pojkar – hade svaga resultat (= mindre än 40 % av poängen). De svåraste uppgifterna gick t.ex. ut på att förklara vilken betydelse ett mångtydigt ord får i ett visst sammanhang, att känna igen predikat och att göra iakttagelser om sats- och meningsbyggnad.

Även inom området Standardspråkets normer fanns en stor grupp pojkar (en tredjedel) med svaga kunskaper. Lösningandelen var i genomsnitt 58 %. Inom det här tyngdpunktsområdet var skillnaden mellan pojkars och flickors genomsnittliga resultat störst, 14 procentenheter till flickornas fördel. De svåraste uppgifterna gällde bl.a. att bygga upp en kort text genom att placera några givna meningar i rätt ordningsföljd samt att placera ord i rätt ordningsföljd i en mening med tanke på ordföljdsregler och textens innebörd. Sammantaget gav de uppgifter i språkkännedom som krävde att eleverna skulle analysera och värdera fenomen i språket klart lägre poäng än de uppgifter som testade elevernas förståelse av fenomen i språket och deras tillämpning av sina kunskaper om språket.

Resultatet i **skrivande** var i genomsnitt 60 % i **den pappersbaserade utvärderingen** (flickor 69 %, pojkar 51 %). Skillnaden mellan könen var över lag större än i delområdet språkkännedom. I utvärderingen användes tre skrivuppgifter, av vilka den lättaste gick ut på att skriva ett brev till en finlandssvensk person (lösningsandel 66 %). Både pojkar och flickor lyckades bäst i den här uppgiften, men könsskillnaden var stor. Över hälften av de flickor som deltog låg på en hög resultatnivå i uppgiften (= mer än 80 % av poängen). Analysen av elevernas genrekompetens visade att de var säkrare i brevgenren än i de övriga genrererna.

Den svåraste skrivuppgiften gick ut på att skriva en insändare med utgångspunkt i en kolumn i en dagstidning. Eleverna nådde i genomsnitt bara 54 % av poängen. Av pojkarna skrev 40 % insändare som kan betecknas som svaga (= mindre än 40 % av poängen). En femtedel av flickorna och fem procent av pojkarna skrev insändare som låg på hög nivå (= mer än 80 % av poängen). Majoriteten av skribenterna hade inga svårigheter med att uttrycka sin åsikt om ämnet för insändaren. De största bristerna gällde hur eleverna beaktade uppfattningar som stred mot den egna uppfattningen, men redan att motivera sin åsikt mångsidigt kunde vara svårt för en del. Många elever använde inte heller utgångstexten på ett sådant sätt som uppgiften förutsatte. Insändaren var den längsta texten som skrevs. I den fick många pojkar låga poäng för textens struktur och för språkets korrekthet och mångsidighet.

I den tredje skrivuppgiften fick eleverna välja om de utgående från en bild skrev en nyhetstext eller en beskrivning. Eleverna nådde Lösningsandelarna 65 % (nyhet) respektive 62 % (beskrivning). Uppgiften hade också ingått i en utvärdering som genomfördes år 2001. Resultatnivån var ungefär densamma år 2014.

Enligt utvärderingen låg skrivförmågan i genomsnitt på samma nivå i alla regioner i Svenskfinland och också i kommuner av olika typ. Sydvästra Finland nådde ett bättre resultat i språkkännedom än Södra Finland samt Västra och Inre Finland, men skillnaden var till sin betydelse liten. I språkkännedom nådde också stadsskolor ett något bättre resultat än landsbygds- och tätortsskolor. Av större betydelse var ändå den skillnad på 20 procentenheter som förekom i språkkännedom mellan elever som hade sökt till gymnasie- respektive yrkesutbildning. I skrivuppgifterna nådde de som hade sökt till gymnasiet i genomsnitt 17 procentenheter bättre resultat än de som sökt till yrkesutbildning. Analysen visade också att elever vars båda föräldrar hade tagit studentexamen nådde bättre resultat i båda delområdena än elever vars föräldrar inte hade gjort det.

Språkanvändningen i familjen såg ut på följande sätt: alltid svenska 50 %, mest svenska 18 %, lika mycket svenska och ett annat språk 23 %, ganska sällan svenska 6 % och aldrig svenska 3 %. På delområdesnivå fanns det inga signifikanta skillnader i lärresultaten i förhållande till språkanvändningen med familjen. Närmare analyser visade ändå att den elevgrupp som ganska sällan använde svenska med familjen hade svagare resultat i vissa uppgifter jämfört med de elever som alltid använde svenska hemma. Dessa uppgifter gällde meningsbyggnad, ordföljd samt användning av verb i ett mer abstrakt respektive konkret sammanhang. Skrivuppgifterna visade att samma elevgrupp nådde färre poäng för språklig korrekthet i sina egna texter.

Resultaten i **den digitala utvärderingen** följde samma trender som i den pappersbaserade utvärderingen, men resultaten i **språkkännedom** var något svagare för de elever som svarade på den digitala plattformen jämfört med dem som svarade på papper. Lösningsandelen var 54 % i den digitala versionen (jfr 58 % på papper). I **skrivande** var resultaten i brevet och insändaren i stort sett desamma som i pappersversionen, medan skrivande till bild gav ett lägre resultat digitalt. Värt att notera är att pojkarnas resultat i insändaruppgiften var detsamma i båda versionerna. I den digitala versionen fanns en klart mindre andel flickor på en hög resultatnivå än i pappersversionen. Resultaten i de två versionerna är ändå inte helt jämförbara, eftersom uppgifterna t.ex. skiljde sig en aning från varandra. Både lärare och elever är kanske också fortfarande ovana vid att använda digitala miljöer.

Lärarna uppgav att språknormen och skrivregler, skillnader mellan talspråk och skriftspråk samt grundläggande begrepp i grammatiken var de vanligaste inslagen i deras undervisning om svenska språket. Eleverna uppfattade å sin sida att grundläggande begrepp inom grammatiken var det inslag som oftast hade förekommit i undervisningen om språket. Vanliga inslag i skrivundervisningen var enligt lärarsvaren att eleverna skrev texter i olika genrer samt att de fick skriftliga slutkommentarer och vitsord för sina texter. Att eleverna diskuterar textidéer, kommenterar varandras texter, skriver tillsammans och publicerar sina texter var fortfarande mindre vanliga inslag i skrivundervisningen.

Faktorer som hade relativt klara samband med lärresultaten var frekvent läsläsning och läsning av böcker på fritiden. Däremot hade inte elevernas skrivvanor på fritiden något samband med resultaten. Elever med formellt behöriga modersmålslärare hade bättre skrivresultat än andra elever.

Modersmålslärarna uppfattade att användningen av informationsteknik var till nytta för eleverna och tyckte också ofta om att använda IT. Nästan hälften av lärarna uppfattade ändå att de inte behärskade IT tillräckligt bra. Ungefär två tredjedelar av eleverna tyckte om att använda datorer och pekplattor i modersmålsundervisningen. På lektionerna användes datorn mest vid informationssökning och textproduktion. En tredjedel av flickorna och 44 % av pojkarna ansåg att de inte hade fått använda datorer och pekplattor tillräckligt mycket på modersmålslektionerna. De flesta lärare hade alltid tillgång till en dator i det klassrum där de undervisade och vid behov tillgång till fler datorer, även om antalet varierade.

Mot bakgrund av resultaten i utvärderingen kan man dra slutsatsen att det behövs en bred satsning på lärarfortbildning om skrivundervisning. I de nya läroplansgrunderna understryks att elevernas språkliga medvetenhet ska stödjas i modersmålsundervisningen. Uppgiften är viktig, eftersom utvärderingen visar att en mycket stor andel av eleverna behöver stöd för att uttrycka sig mångsidigt och enligt normerna för skriftspråket. Läsning av längre texter på fritiden är av stor betydelse för språk- och skrivutvecklingen och bör uppmuntras i så hög grad som möjligt. Över huvud taget är det skäl att understryka nyttan med modersmålsämnet, eftersom de elever som uppfattar nyttan med ämnet tenderar att ha ett gott resultat.



# Tiivistelmä

---

Äidinkielen ja kirjallisuuden (ruotsi) oppimistuloksia arvioitiin suomenruotsalaisissa peruskouluissa keväällä 2014. Yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen osaamista arvioitiin kuudetta kertaa. Arviointien tarkoituksena on tuottaa luotettavaa tietoa opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteiden sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta.

Arviointiin osallistui 1 673 oppilasta 30 koulusta. Otos kattoi noin puolet ruotsinkielisten koulujen yhdeksäsluokkalaaisista. Kouluista 20 (1 357 oppilasta) osallistui paperilla toteutettuun arviointiin ja 10 (316 oppilasta) sähköiseen arviointiin. Raportti perustuu ensisijaisesti määrältään kattavamman paperiversiona toteutetun arvioinnin tuloksiin.

**Arvioinnin paperiversiossa** oppilaiden keskimääräinen ratkaisuosuus **kielentuntemuksen tehtävissä** oli 58 prosenttia maksimipistemäärästä (tytöt 65 %, pojat 52 %). Tehtävät oli jaoteltu kolmeen painopistealueeseen: Tilanteen vaikutus valintoihin, Muoto ja merkitys ja Yleiskielen normit. Oppilaat suoriutuivat parhaiten Tilanteen vaikutus valintoihin -painopistealueesta, jossa mitattiin oppilaan kykyä ymmärtää sitä, miten tilannetekijät ja käyttötarkoitus vaikuttavat kielellisen ilmaisun valintaan. Keskimääräinen ratkaisuosuus oli 62 prosenttia. Muodon ja merkityksen tehtävissä testattiin, kuinka oppilas tunnistaa eri rakenteita ja ilmaisuja sekä ymmärtää merkitysten saattavan vaihdella asiayhteyden mukaan. Tällä painopistealueella ratkaisuosuus oli pienempi, 55 prosenttia, ja oppilaiden suoritusten hajonta oli suurta. Neljänneksellä oppilaista osaaminen oli heikkoa (= alle 40 %:n ratkaisuosuus). Näistä oppilaista suurin osa oli poikia. Vaikeimmissa tehtävissä oppilaiden piti mm. selittää monimerkityksisen sanan merkitys tietyssä käyttöyhteydessä, tunnistaa predikaatti ja tehdä huomioita lause- ja virkerakenteesta.

Myös Yleiskielen normien osaaminen oli monilla pojilla (kolmanneksella) heikkoa. Keskimääräinen ratkaisuosuus oli 58 prosenttia. Ero tyttöjen ja poikien keskimääräisessä osaamisessa oli tällä painopistealueella suurin eli 14 prosenttiyksikköä tyttöjen hyväksi. Vaikeimmissa tehtävissä oppilaiden piti mm. muodostaa selkeä teksti asettamalla muutama annettu virke oikeaan järjestykseen sekä asettaa sanat oikeaan järjestykseen virkkeessä ottaen huomioon sekä sanajärjestyssäännöt että tekstin merkitys. Yleisesti ottaen niissä kielentuntemuksen tehtävissä, joissa oppilaan piti analysoida ja arvioida kielen ilmiöitä, pistetaso oli selvästi alhaisempi kuin tehtävissä, jotka arvioivat oppilaan ymmärrystä kielen ilmiöistä ja hänen kykyään soveltaa kielitietoa.



**Arvioinnin paperiversiossa kirjoittamisessa** ratkaisuosuus oli keskimäärin 60 prosenttia (tytöt 69 %, pojat 51 %). Sukupuolten välinen ero oli suurempi kuin kielentuntemuksessa. Arvioinnissa kirjoitustehtäviä oli kolme, joista helpoimmassa oppilaiden piti kirjoittaa kirje suomenruotsalaiselle henkilölle (ratkaisuosuus 66 %). Sekä pojat että tytöt suoriutuivat tästä tehtävästä parhaiten, vaikkakin sukupuolten välinen ero oli selkeä tyttöjen eduksi. Yli puolella kokeen suorittaneista tytöistä ratkaisuosuus oli korkea (= yli 80 % maksimipistemäärästä). Oppilaat hallitsivat kirjeen lajityypin paremmin kuin muut tekstilajit.

Vaativin kirjoitustehtävä oli päivälehdessä kolumnin pohjalta laadittava vastine. Keskimääräinen ratkaisuosuus oli vain 54 prosenttia. Pojista 40 prosenttia kirjoitti mielipidetekstin, jossa osamisen taso oli heikko (= alle 40 % pisteistä). Viidennes tytöistä ja keskimäärin vain yksi poika kahdestakymmenestä ylsi korkeaan osaamistasoon (= yli 80 %). Suurimmalla osalla kirjoittajista ei ollut vaikeuksia ilmaista omaa näkemystään aiheesta. Suurimmat puutteet liittyivät oppilaiden tapaan suhtautua heidän oman käsityksensä kanssa ristiriidassa oleviin ajatuksiin, tosin osalla oli vaikeuksia jopa esittää perusteluja omalle mielipiteelleen. Monet eivät myöskään viittaneet lähtötekstiin tehtävänannon edellyttämällä tavalla. Vastine oli kirjoitustehtävistä pisin ja erityisesti siinä monet pojat saivat heikosti pisteitä tekstin rakenteesta sekä oikeakielisyydestä ja monipuolisesta kielenkäytöstä.

Kolmannessa kirjoitustehtävässä oppilaiden piti kirjoittaa uutinen tai kuvaus kuvan pohjalta. Ratkaisuosuudet olivat 65 prosenttia (uutinen) ja 62 prosenttia (kuvaus). Tehtävä sisältyi myös vuonna 2001 tehtyyn arviointiin. Tuolloin tulostaso oli suurin piirtein sama kuin vuonna 2014.

Arvioinnin mukaan kirjoittaminen oli keskimäärin samalla tasolla ruotsinkielisen alueen kaikissa osissa sekä erityyppisissä kunnissa. Kielentuntemuksen tulokset olivat hieman parempia Lounais-Suomessa verrattuna Etelä-Suomen sekä Länsi- ja Sisä-Suomen tuloksiin, mutta ero oli käytännössä varsin pieni. Kielentuntemuksen osa-alueella kaupunkien kouluissa tulokset olivat hieman parempia kuin maaseudulla ja taajamissa. Selkeä ja tilastollisesti merkitsevä 20 prosenttiyksikön ero havaittiin kuitenkin kielentuntemuksessa oppilaiden jatko-opintoihin suuntautumisen mukaan. Kirjoitustehtävissä lukioon pyrkivien oppilaiden tulos oli keskimäärin 17 prosenttiyksikköä parempi kuin ammattikoulutukseen hakeutuvien oppilaiden. Oppilaat, joiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, ylsivät parempiin tuloksiin verrattuna niihin, joiden vanhemmat eivät olleet ylioppilaita.

Ruotsi oli kotikielenä aina puolella oppilaista, enimmäkseen kotikielenä vajaalla viidenneksellä (18 %) ja ruotsi ja jokin muu kieli noin neljänneksellä (23 %). Ruotsi oli melko harvoin (6 %) tai ei koskaan (3 %) kotikielenä vain pienellä osalla oppilaista. Kotikielen perusteella ei havaittu merkitseviä eroja oppimistuloksissa. Lähemmässä tarkastelussa kävi kuitenkin ilmi, että ruotsia melko harvoin kotona puhuvat oppilaat selvisivät joistakin tehtävistä huomattavasti paremmin kuin oppilaat, jotka puhuivat aina kotona ruotsia. Näissä tehtävissä arvioitiin lauserakennetta, sanajärjestystä sekä verbien käyttöä abstraktissa ja konkreettisesti yhteydessä. Kirjoitustehtävissä sama oppilasryhmä sai vähemmän pisteitä kirjoitustensa oikeakielisyydestä.

**Sähköisen arvioinnin** tulokset olivat samantyyppisiä kuin arvioinnin paperiversiossa. Tosin oppilaat, jotka vastasivat sähköisessä ympäristössä, suoriutuivat jonkin verran heikommin **kielen-tuntemuksessa** verrattuna paperilla vastanneiden oppilaiden tuloksiin. Sähköisessä arvioinnissa ratkaisuosuus oli 54 prosenttia (vrt. 58 % arvioinnin paperiversiossa). **Kirjoittamisessa** tulokset olivat kirjeessä ja vastineessa suurin piirtein samoja kuin paperiversiossa, mutta kuvan perusteella kirjoitettaessa tulokset olivat huonompia sähköisessä arvioinnissa. Huomionarvoista on, että pojat saavuttivat saman tuloksen vastineessa arvioinnin molemmissa versioissa. Sähköisessä arvioinnissa tyttöillä oli selvästi vähemmän hyviä tuloksia. Sähköisen version ja paperiversion tulokset eivät kuitenkaan ole suoraan vertailukelpoisia, koska esimerkiksi tehtävät erosivat toisistaan jonkin verran eri välineellä tehtynä. Sekä opettajat että oppilaat saattavat myös olla vielä harjaantumattomia sähköisten ympäristöjen hyödyntämisessä

Opettajien mukaan tavallisimpia sisältöjä ruotsinkielisessä äidinkielen opetuksessa olivat kielen normit ja säännöt, kieliopin peruskäsitteet sekä puhe- ja kirjakielen väliset erot. Vastaavasti oppilaiden mielestä äidinkielen opetuksessa oli yleisimmin käsitelty kieliopin peruskäsitteitä. Opettajien vastausten perusteella oppilaat myös yleisesti harjoittelivat eri tekstilajien tuottamista sekä saivat kirjallista palautetta sekä arvosanan valmiista kirjoituksistaan. Vähemmän tavallista kirjoittamisen opetuksessa on edelleen, että oppilaat keskustelevat tekstien aiheista, kommentoivat toistensa kirjoituksia, kirjoittavat yhdessä ja julkaisevat kirjoituksiaan.

Oppimistuloksilla havaittiin olevan varsin selkeä yhteys kotitehtävien tekemiseen ja vapaa-ajan kirjojen lukemiseen. Sen sijaan oppilaiden vapaa-ajan kirjoitusharrastuneisuus ei heijastunut oppimistuloksiin. Kirjoittamisessa muodollisesti kelpoisten äidinkielen opettajien oppilaiden tulokset olivat parempia kuin niiden, joilta kelpoisuus puuttui.

Äidinkielenopettajien mukaan tietotekniikan käytöstä oli hyötyä oppilaille ja opettajat myös mielellään hyödynsivät tietotekniikkaa. Lähes puolet opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, etteivät he hallinneet tietotekniikan käyttöä riittävästi. Noin kaksi kolmasosaa oppilaista ilmoitti käyttävänsä mielellään tietokoneita ja tabletteja äidinkielenopetuksessa. Tunneilla tietokoneita hyödynnettiin lähinnä tiedonhankinnassa ja tekstin tuottamisessa. Kolmannes tytöistä ja 44 prosenttia pojista ilmoitti, etteivät he saaneet riittävästi käyttää tietokoneita ja tabletteja äidinkielen tunneilla. Suurimmalla osalla opettajista oli luokassaan käytössään tietokone, ja tarvittaessa voitiin käyttää useampia tietokoneita. Niiden määrä tosin vaihteli.

Arvioinnin tulosten perusteella tarvitaan laajamittaisia panostuksia opettajien jatkokoulutukseen kirjoittamisen opetuksen osa-alueella. Uudessa opetussuunnitelmassa äidinkielen opetuksen tehtävänä on vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta. Tehtävä on tärkeä, sillä arvioinnin mukaan hyvin suuri osa oppilaista tarvitsee tukea siihen, että pystyy ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja kirjakielen normeja noudattaen. Pitkien tekstien lukemisella vapaa-ajalla on suuri merkitys kielen ja kirjoitustaitojen kehitykselle ja näin ollen lukemista tuleekin rohkaista kaikin tavoin. Ylipäättään äidinkielen hyötyjä oppiaineena tulee painottaa, sillä arvioinnin mukaan ne oppilaat, jotka kokevat aineen olevan hyödyllinen, saavuttivat myös hyviä tuloksia.



# Abstract



Learning outcomes in mother tongue and literature in Swedish-language schools in Finland were assessed in spring 2014. It was the sixth assessment of ninth-graders' skills in their mother tongue. The purpose of all learning outcome assessments is to produce reliable information on the pupils' skills in relation to the objectives of the 2004 national core curriculum as well as on educational equality.

A total of 1,673 pupils in 30 schools participated in the assessment. They represent approximately half of the cohort of ninth graders in the Swedish-language schools. Twenty of the schools participated in the printed assessment and ten in the electronic one. The corresponding numbers of pupils were 1,357 and 316, respectively. This report is primarily based on the results of the printed assessment, where the number of participants was bigger.

In **linguistic knowledge**, the pupils participating in the **printed assessment** achieved an average of 58% of the maximum score (girls 65%; boys 52%). The tasks were divided into three focus areas: Effects of context on the choice of expression; Form and meaning and Standard language norms. The best results were achieved within effects of context on the choice of expression, which tested the choice of linguistic expressions depending on the situation and purpose. The average score was 62%. Within form and meaning, the assignment was to recognise various structures and expressions and to understand the variation in meaning depending on their context. In this section, the average score was lower (55%). There was great variation between pupils in these assignments. A quarter of the pupils, most of them boys, scored poorly (less than 40% of the maximum score). The most difficult tasks were the ones where the pupils were asked to explain the meaning of a word with various meanings in a certain context, to identify the predicate and to make observations on the clause and sentence structure.

Even within standard language norms, there was a large group of boys (one third of the pupils) with weak results. The average score in this section was 58%. This focal area demonstrated the biggest gap between the average scores of girls and boys, which was 14 percentage points to the girls' advantage. The most difficult assignments included putting together a short text by arranging a few given sentences in the correct order and placing words in the correct order in a sentence bearing in mind word order and meaning. Generally, in the linguistic knowledge assignments where the pupils were to analyse and assess linguistic phenomena, the scores were clearly lower than in the assignments testing the pupils' understanding of linguistic phenomena and how they applied their linguistic knowledge.

In **writing**, the average score was 60% in the **printed assessment** (girls 69%; boys 51%). The difference between girls and boys was greater throughout than in linguistic knowledge. The assessment used three writing assignments, of which the easiest was to write a letter to a Swedish-speaking Finn (score 66%). Both boys and girls achieved the best scores in this assignment, but the difference between the gender groups was great. More than half of the participating girls achieved a high level (more than 80% of the maximum score). A genre-competence analysis showed that the pupils were more confident writing letters than other genres of writing.

The most difficult writing assignment dealt with writing a rejoinder based on a newspaper column. The average score was only 54%. Of the boys, 40% wrote a piece that manifested poor competence (less than 40% of the maximum score). Some 20% of the girls and 5% of the boys achieved a high level (more than 80%). Most of the writers did not have any difficulties with expressing their opinions on the subject. However, they fell short in paying attention to opinions that were contrary to their own ideas; there were also many who had trouble with explaining their views from different angles. Furthermore, many pupils did not use the source text in the manner they were expected to. The rejoinder was the longest of the writing assignments. Especially in that assignment many boys achieved poor marks on the structure of the text as well as on correct and versatile use of the language.

In the third writing assignment, the pupils could choose to write either a news item or a description based on a photo. The scores were 65% (news item) and 62% (description). The assignment was also part of an assessment carried out in 2001. The scores were roughly the same in 2001 and 2014.

Based on the assessment, the average score for writing competence was the same in all parts of the Swedish-speaking region of Finland, including various types of municipalities. South-western Finland achieved a better result in linguistic knowledge compared to Southern, Western or Inner Finland, but the difference was of little significance. In linguistic knowledge, schools in cities and larger towns achieved a slightly better result than schools in the countryside or in smaller towns. More significant, however, was the difference of 20 percentage points in the linguistic knowledge between pupils applying for upper secondary school and for vocational education and training. In the writing assignments, the pupils applying for upper secondary schooling achieved a better score by 17 percentage points compared to those planning to attend vocational education and training. It was also evident that pupils whose both parents had taken the matriculation exam achieved better results than pupils whose parents had not.

The language setting in the families was as follows: always Swedish, 50%; mostly Swedish, 18%; equal proportions of Swedish and another language, 23%; rarely Swedish, 6%; and never Swedish, 3%. There were no significant differences in the overall learning outcomes for linguistic knowledge and writing corresponding to the language use of the families. A closer analysis revealed, however, that the group of pupils who only rarely use Swedish in the family achieved poorer results in certain assignments than the pupils who always used Swedish at home. The affected assignments assessed sentence structure, word order and using verbs in abstract vs. concrete contexts. In the writing assignments, the same group of pupils were given poor marks for correct language.

The results of the **electronic assessment** followed the same trend as the printed assessment, but the results in **linguistic knowledge** were poorer for the students who answered using the digital platform compared to those who answered on paper. In the electronic assessment, the score was 54% (cf. 61% in the printed assessment). In **writing**, the result was identical to the one in the printed assessment for the letter and the rejoinder, while the text based on a photo resulted in lower scores in the electronic assessment. It should be noted that the boys' score for the rejoinder was the same in both types of assessment. A significantly smaller share of girls achieved relatively high scores in the electronic assessment than in the printed one. However, the results of the electronic and printed assessments are not directly comparable, as the assignments were somewhat different. Furthermore, both teachers and pupils might yet be inexperienced in utilizing electronic platforms.

Teachers reported that language norms and rules of writing, basic concepts of grammar as well as the differences between spoken and written language were the most common elements of teaching Swedish. According to the pupils, the most commonly taught topic was basic concepts of grammar. Common elements in teaching writing, according to the teachers, were that the pupils wrote texts of different types and that they were given written feedback and numerical marks on the completed texts. Pupils discussing ideas for texts, commenting on each other's texts, co-writing and publishing texts were less common elements in the teaching of writing.

There was a relatively clear link between the pupils' learning outcomes and how much they did their homework and read books in their leisure time. On the other hand, there was no correspondence between the results and the pupils' writing habits in their leisure time. Pupils whose teachers were formally qualified achieved better scores for writing than other pupils.

According to the teachers of mother tongue, ICT was useful for the pupils, and many of them liked using ICT. However, almost half of the teachers felt that they lacked ICT skills and knowledge. Approximately two out of three pupils liked using computers and tablets when learning mother tongue and literature. During the lessons, computers were mainly used for searching for information and producing text. One out of three girls and 44% of the boys felt that they had not been given enough time for using computers and tablets during lesson time. Most of the teachers had access to a computer at all times in the classroom where the teaching took place and even to several computers if necessary, although the number of available units varied.

Based on the assessment results, the conclusion is that there is a great need for further training offered to teachers in teaching writing skills. It is important that the focus of teaching on supporting language awareness – which is an important element of the new national curriculum – will be implemented, as the assessment shows that a significant number of pupils need support to learn to express themselves in writing using varied and correct language. Reading long texts in leisure time plays an important role in the development of linguistic and writing skills, wherefore it should be encouraged as much as possible. On the whole, the benefits of learning the mother tongue as a school subject need to be emphasised, as those pupils recognising its uses achieved better results in the assessment.

# Innehåll

<b>Sammandrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Tiivistelmä</b> .....	<b>5</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>9</b>
<b>Innehåll</b> .....	<b>12</b>
<b>1 Presentation av utvärderingen och arrangemangen</b> .....	<b>15</b>
1.1 Planeringen av utvärderingen.....	15
1.2 Elevurvalet .....	17
1.3 Provgenomförandet .....	18
1.4 Den digitala utvärderingen.....	19
1.5 Bedömningen .....	20
<b>2 Tidigare resultat i språkkännedom och skrivande</b> .....	<b>21</b>
2.1 Språkkännedom i tidigare modersmålsutvärderingar.....	21
2.2 Skrivförmåga i tidigare modersmålsutvärderingar .....	23
<b>3 Referensramen, uppgifterna och analysmetoderna</b> .....	<b>27</b>
3.1 Språkkännedom.....	27
3.1.1 Läroplansgrunderna från år 2004 .....	27
3.1.2 Kognitiva nivåer som ett verktyg vid uppgiftskonstruktionen.....	29
3.1.3 Uppgifterna i språkkännedom .....	32
3.2 Skrivande.....	34
3.2.1 Läroplansgrunderna från år 2004 .....	34
3.2.2 Kompetenser och genretypiska drag som ett hjälpmedel vid uppgiftskonstruktionen .....	36
3.2.3. Skrivuppgifterna och bedömningskriterierna.....	37
3.3 Använda analysmetoder.....	38
DEN PAPPERSBASERADE UTVÄRDERINGEN	
<b>4 Centrala resultat i pappersversionen</b> .....	<b>41</b>
4.1 Huvudresultat i språkkännedom och skrivande .....	41
4.2 Resultat bland flickor och pojkar.....	44
4.3 Resultat för elever med behov av någon form av extra stöd.....	48
4.4 Resultat på skolnivå .....	48
4.5 Resultat i olika regioner .....	49
4.6 Resultat i olika slags kommuner .....	51
4.7 Resultat enligt planer på fortsatta studier .....	53
4.8 Resultat i förhållande till föräldrarnas utbildningsbakgrund .....	54
4.9 Resultat enligt språkanvändning med familjemedlemmar .....	57
4.10 Resultattrender i motsvarande utvärdering i <i>äidinkieli ja kirjallisuus</i> .....	63
4.11 Resultatet i sammanfattning.....	64

<b>5 Närmare analys av resultaten i språkkännedom .....</b>	<b>65</b>
5.1 Kontextens påverkan på val av uttryck.....	65
5.2 Form och betydelse.....	67
5.3 Standardspråkets normer .....	70
5.4 Resultaten enligt kognitiva nivåer och uppgiftstyp .....	72
5.5 Resultaten enligt hemspråk .....	73
5.6 Sammanfattning av resultaten i språkkännedom: starka och svaga sidor .....	75
5.7 Jämförelse med tidigare resultat och annan forskning.....	77
<b>6 Närmare analys av skrivresultaten .....</b>	<b>79</b>
6.1 Brevet .....	80
6.2 Insändaren.....	85
6.3 Nyhetstexten.....	92
6.4 Beskrivningen.....	93
6.5 Genrekompetens i texterna.....	95
6.6 Språklig korrekthet i texterna .....	97
6.7 Resultaten enligt hemspråk .....	99
6.8 Sammanfattning av skrivresultaten: starka och svaga sidor .....	100
6.9 Jämförelse mellan år 2001 och 2014 .....	101
6.10 Jämförelse med annan forskning och andra utvärderingar.....	102
<b>7 Elevfaktorer .....</b>	<b>105</b>
7.1 Användning av svenska i vardagssituationer utanför skolan.....	105
7.2 Bokläsning på fritiden .....	110
7.3 Skrivande som fritidssysselsättning .....	113
7.4 Attityder till ämnet modersmål och litteratur.....	115
7.5 Attityder till skrivundervisningen.....	120
7.6 Attityder till att utveckla sitt språk .....	123
7.7 Vitsord i modersmål och litteratur.....	124
<b>8 Modersmålsundervisningen och skolorna .....</b>	<b>127</b>
8.1 Information om modersmålsundervisningen .....	127
8.1.1 Lärarnas utbildning och erfarenhet.....	127
8.1.2 Undervisningen om språkkännedom .....	129
8.1.3 Undervisningen om skrivande .....	131
8.1.4 Läsläsning och bokläsning inom ramen för undervisningen.....	134
8.1.5 Användning av läroböcker och olika undervisningsmaterial.....	136
8.1.6 Informationsteknik i modersmålsundervisningen .....	137
8.2 Information om skolorna och rektorerna.....	144
8.2.1 Ledningen av skolorna.....	146
8.2.2 Skolornas användning av responsen på utvärderingar .....	148
 DEN DIGITALA UTVÄRDERINGEN	
<b>9 Centrala resultat i den digitala versionen .....</b>	<b>149</b>
9.1 Huvudresultat i språkkännedom och skrivande .....	149
9.2 Resultat bland flickor och pojkar.....	152
9.2.1 Språkkännedom.....	152
9.2.2 Skrivande.....	155
9.3 Bakgrundsinformation från elever och lärare .....	157
9.3.1 Elevfaktorer .....	157
9.3.2 Lärar- och skolfaktorer.....	158



9.4	Samband mellan bakgrundsinformation och lärresultat .....	159
9.5	Diskussion kring resultaten i det digitala försöket.....	161
<b>10</b>	<b>Resultatens relevans och tillförlitlighet .....</b>	<b>163</b>
10.1	Validitet och reliabilitet .....	163
10.2	Lärarnas tankar om utvärderingen.....	165
10.3	Rektorernas tankar om utvärderingen .....	167
10.4	Kontroll av lärarnas bedömning.....	168
10.4.1	Den pappersbaserade utvärderingen .....	168
10.4.2	Den digitala utvärderingen .....	169
<b>11</b>	<b>Slutsatser och utvecklingsförslag .....</b>	<b>171</b>
11.1	Slutsatser .....	171
11.2	Utvecklingsförslag .....	176
<b>Källor</b>	.....	<b>177</b>
<b>Bilagor</b>	.....	<b>183</b>

# Presentation av utvärderingen och arrangemangen

## 1.1 Planeringen av utvärderingen

Våren 2014 genomfördes den sjätte utvärderingen av lärresultaten i modersmål och litteratur i årskurs 9. Utgångspunkt för utvärderingen var Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. De utvärderingsuppgifter som användes var inriktade på elevernas språkbehärskning och deras skrivkompetens.

De frågor som utvärderingen försöker besvara är följande:

1. Vilka är elevernas kunskaper i språkkännedom och skrivande i förhållande till läroplansgrunderna?
2. Hur ser jämlikheten ut i fråga om lärresultaten i ämnet modersmål och litteratur vid en jämförelse som beaktar t.ex. kön, region, urban och rural miljö, planer för fortsatta studier, föräldrarnas utbildning och elevernas språkliga bakgrund?
3. Vilka andra bakgrundsfaktorer har samband med elevernas kunskaper i språkkännedom och skrivande?
4. Hur ser lärarnas undervisningspraxis ut då det gäller de utvärderade kunskapsområdena?

Inom ramen för utvärderingen i modersmål och litteratur genomfördes också ett digitalt försök. Därför kan också följande frågor behandlas i rapporten:

5. Vilken är inställningen till användningen av informationsteknik i modersmålsundervisningen och vilken bild av den faktiska IT-användningen ger elevernas och lärarnas svar?
6. Hur skiljer sig elevernas lärresultat beroende på om de besvarade utvärderingsuppgifterna på papper eller på en digital plattform?

Riktlinjerna för projektet drogs upp med hjälp av de referensramar som utarbetades av sakkunniggruppen för utvärderingen. I den tvåspråkiga expertgruppen ingick denna gång fil. dr, universitetslektor Beatrice Silén (Helsingfors universitet), fil.mag., forskare Sofia Stolt (Helsingfors universitet/Svenska Handelshögskolan), fil. dr, specialforskare Riitta Korhonen (Institutet för de inhemska språken), fil.mag., lektor Maija Leppänen (Kilterin koulu, Vanda) och fil. dr, universitetslektor Minna Sääskilähti (Uleåborgs universitet), specialplanerarna Elina Harjunen och Chris Silverström samt specialforskarna Juhani Rautopuro och Jari Metsämuuronen vid Utbildningsstyrelsen. Beatrice Silén och Riitta Korhonen har tillsammans skrivit avsnitt 3.1.1 som utgör den första delen av referensramen för språkkännedom. Sofia Stolt har skrivit avsnitt 3.2.1 som utgör den första delen av referensramen för skrivande. De uppgiftskonstruktörer som anlätades utgick från referensramarna. I modersmålet svenska gjordes uppgiftsförslagen av lektorerna Katrina Åkerholm och Susanna Buddas tillsammans med Chris Silverström. Projektchefen Matti Suomilampi ansvarade för det digitala försök som genomfördes inom ramen för projektet. Specialforskaren Juhani Rautopuro ansvarade för de statistiska analyserna i projektet och har skrivit avsnitt 3.3 (Använda analysmetoder) i rapporten.

Uppgiftsförslagen testades i åtta skolor på olika håll i Svenskfinland. I den svenska förhandstestningen deltog sammanlagt 276 elever. I samband med testningen kommenterade tolv modersmållärare i testskolorna uppgifterna, bedömningskriterierna och tidsåtgången. Uppgiftsförslagen testades på papper i sex skolor och digitalt i två skolor. Också uppgiftsförslagen för finska skolor testades på förhand. Den digitala förhandstestningen var mer omfattande på finska och gav respons som också kunde användas med tanke på utvecklingen av den digitala utvärderingen för de svenska skolorna (se Harjunen & Rautopuro 2015, 19).

Efter förhandstestningen valdes ett antal lämpliga uppgifter ut till den slutliga uppgiftsserien. Uppgifterna valdes ut så att det inom varje delområde fanns både lättare och svårare uppgifter. I det här skedet bestämdes också vilka uppgifter som skulle vara gemensamma för de svenska och finska proven. Gruppen gick in för många gemensamma skrivningar i referensramen, men bara en gemensam uppgift, som gällde skrivande. Efter förhandstestningen bearbetades elevanvisningarna ytterligare utgående från iakttagelser i samband med förhandstestningen. Elevernas svar på öppna uppgifter granskades omsorgsfullt med tanke på bearbetningen av bedömningskriterierna.

Den här utvärderingen grundar sig liksom alla tidigare utvärderingar på det uppdrag som i lagstiftningen ålagts Utbildningsstyrelsen, och senare Nationella centret för utbildningsutvärdering (senare i texten NCU). Utvärderingarna av läroresultat baserar sig på 21 § i lagen om grundläggande utbildning (628/1998), statsrådets förordning 805/2008 och undervisnings- och kulturministeriets plan för utvärdering av utbildning (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Utbildningsstyrelsens utvärderingsenhet blev under projektets gång en del av Nationella centret för utbildningsutvärdering, som inrättades 1.5.2014. (Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628, statsrådets förordningar 1069/2009 och 1317/2013 samt Lag om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1295/2013)

I första hand är syftet med de nationella utvärderingarna att ge information om den allmänna kunskapsnivån i landet i förhållande till målen i läroplansgrunderna. Avsikten är inte att rangordna enskilda skolor, elever eller lärare (Jakku-Sihvonen 2014, 10; Metsämuuronen 2009, 9–11). De sampelbaserade utvärderingsproven kan inte heller ses som avgångsprov för den grundläggande utbildningen i den form som sådana förekommer i många andra länder.

## 1.2 Elevurvalet

Utvärderingen i modersmål och litteratur var sampelbaserad. Viktiga kriterier för valet av sampel-skolor var region och kommuntyp. Eftersom länsindelningen inte längre används i Finland, följer rapporteringen samma indelning som regionförvaltningsverken i Finland. De svenska skolorna finns i fyra områden: Södra Finland, Västra och Inre Finland, Sydvästra Finland samt Norra Finland. Alla österbottniska skolor ingår i regionen Västra och Inre Finland, medan de åboländska skolorna hör till regionen Sydvästra Finland. Åland ingick inte i samplet, eftersom läroplanen är en annan i åländska skolor.

Av tabell 1–2 framgår hur samplet såg ut i förhållande till hela populationen. Deltagarna var totalt 1 673 elever från 30 skolor. I förhållande till populationen utgjorde eleverna ungefär 50 % av eleverna i den årskull som gick i svenskspråkiga skolor.

Rapporteringen bygger i första hand på materialet från den pappersbaserade utvärderingen, dvs. på 1 357 elevers svar. I slutet av den här rapporten görs jämförelser mellan resultaten i den pappersbaserade och den digitala utvärderingen.

På grund av att alla deltagare inte besvarade alla uppgifter, eller alla frågor i enkäten, uppgår det totala antalet elever i den här rapportens tabeller och figurer inte alltid till antalet elever i tabellerna 1–2.

TABELL 1. Deltagare enligt region.

Region	Population*		Pappersbaserad utvärdering		Digital utvärdering		Sampel totalt	
	Skolor	Antal elever	Skolor	Antal elever	Skolor	Antal elever	Skolor	Antal elever
Södra Finland	23	1 697	10	617	6	201	16	818
Västra och Inre Finland	14	1 305	6	607	3	85	9	692
Sydvästra Finland	8	298	2	125	1	30	3	155
Norra Finland	1	16	1	8	0	0	1	8
Totalt	46	3 316	20	1 357	10	316	30	1 673

\*Tabell 1 utgår ifrån populationen i de svenska skolorna läsåret 2012–2013.

TABELL 2. Deltagare enligt kommuntyp.

Kommuntyp	Population*		Pappersbaserad utvärdering		Digital utvärdering		Sampel totalt	
	Skolor	Antal elever	Skolor	Antal elever	Skolor	Antal elever	Skolor	Antal elever
Urbana kommuner	24	1 782	11	739	5	149	16	888
Tätortskommuner	13	886	5	339	3	101	8	440
Landsbygdskommuner	9	648	4	279	2	66	6	345
Totalt	46	3 316	20	1 357	10	316	30	1 673

\*Tabell 2 utgår ifrån populationen i de svenska skolorna läsåret 2012–2013.

I den pappersbaserade utvärderingen deltog 692 pojkar och 665 flickor. Könsfördelningen i den digitala utvärderingen var 155 pojkar och 161 flickor.

I de skolor som besvarade uppgifterna på papper, gjordes ingen sampling inom skolan. Alla niondeklassare som var på plats under utvärderingsdagen den 10 april deltog. Både i den pappersbaserade och digitala utvärderingen deltog också elever som följde en individualiserad lärokurs i modersmål och litteratur samt elever som fått intensifierat eller särskilt stöd.

I de skolor som genomförde utvärderingen digitalt deltog bara en del av eleverna. I små skolor togs alla elever ut till utvärderingen. Om skolan hade 50–100 niondeklassare togs varannan ut, om eleverna i årskurs 9 överskred 100 deltog var tredje elev.

I den pappersbaserade utvärderingen var elevbortfallet 172 elever, eller 11 procent av de elever som fanns i årskurs 9. I den digitala utvärderingen föll 8 procent av eleverna bort. I utvärderingen på papper kunde frånvarande elever inte ersättas med andra elever, eftersom alla elever i årskurs 9 deltog i utvärderingen. Också elever som satt med under utvärderingen men som inte besvarade en enda uppgift räknas in i siffran för bortfall.

Skolor där någon lärare hade medverkat i konstruktionen av uppgiftsförslag och den preliminära testningen av uppgifterna ingick inte i samplet.

### 1.3 Provgenomförandet

Utvärderingen i modersmål och litteratur genomfördes torsdagen den 10 april 2014. Eleverna besvarade uppgifterna under två pass (70 + 90 minuter) så att de först besvarade uppgifterna i språkkännedom och dessutom bakgrundsfrågorna i enkätdelen. Efter en rast fick eleverna skriva de tre texter som ingick i delområdet skrivande. Upplägget var detsamma både på papper och digitalt.

Rektorerna vid sampskolorna fick kännedom om skolans medverkan i den nationella utvärderingen genom ett brev från Utbildningsstyrelsen i november 2013. Utvärderingsmaterialet på papper sändes till skolorna en dryg vecka före utvärderingsdagen. Vid samma tidpunkt fick de

skolor som genomförde utvärderingen digitalt tillgång till materialet via en plattform. I materialet ingick två uppgiftsserier (med tillhörande enkätfrågor till eleverna) samt anvisningar till rektorer och övervakare. Modersmålslärarna fick egna anvisningar för genomförandet samt bedömningsanvisningar för utvärderingens öppna uppgifter. Dessutom ingick en enkät till modersmålslärarna samt en annan kortare enkät till rektorerna.

Efter att eleverna besvarat uppgifterna gavs allt material till modersmålslärarna för bedömning. Lärarna fick två och en halv vecka tid för bedömningen av de öppna uppgifterna. Det bedömda materialet sändes sedan in till Utbildningsstyrelsen.

Lärarna fick redan genom poängsättningen information om sina elevers resultat. Hösten 2014 sände Nationella centret för utbildningsutvärdering ut en rapport där skolan kunde jämföra sina egna resultat med det genomsnittliga resultatet i det finlandssvenska samplet i fråga om bl.a. kunskaper, elevattityder och innehåll i skrivundervisningen. Avsikten med responsen till enskilda skolor är att stödja skolorna i den fortsatta utvecklingen av modersmålsundervisningen samt i diskussionen kring elevernas resultat. De skolvisa rapporterna baserade sig på ett material som ännu inte hade kontrollbedömts och granskats.

Vid Utbildningsstyrelsen, och senare Nationella centret för utbildningsutvärdering, genomfördes utvärderingsprojektet under ledning av specialplanerare Chris Silverström, parallellt med motsvarande finska projekt som leddes av specialplanerare Elina Harjunen. Projektchefen Matti Suomalampi ansvarade för det digitala pilotprojektet, som ingick som en del i båda utvärderingarna. Övriga anställda som på olika sätt har bidragit till projektets genomförande är specialforskaren Juhani Rautopuro, utredningssekreterarna Kristiina Vainio, Mika Puukko och Mari Huhtanen, och publikationssekreteraren Sirpa Ropponen. Också specialforskare Jari Metsämuuronen samt forskningsprofessor Ritva Jakku-Sihvonen och undervisningsrådet Anu Räisänen har bidragit med många viktiga synpunkter. De statistiska analyserna av de förhandstestade uppgifterna gjordes av projektplanerare Jukka Marjanen vid Helsingfors universitet.

Fil. dr, docent Henna Makkonen-Craig utarbetade på begäran ett utlåtande som gällde referensramen för skrivuppgifterna samt skrivuppgifterna 1 och 2 med bedömningsanvisningar.

En synnerligen viktig person för projektet var också hum. kand. Ann Sjöström, som under sommaren 2014 var anställd som högskolepraktikant vid Nationella centret för utbildningsutvärdering. Till hennes arbetsuppgifter hörde att läsa och analysera ett stort antal elevsvar i modersmålsutvärderingen. Många av iakttagelserna i kapitel 5 och 6 bygger på hennes analyser.

## **1.4 Den digitala utvärderingen**

I samband med projektet fick en del elever besvara uppgifter digitalt. Det här var det första digitala försöket i samband med en nationell utvärdering av lärresultat.

I de tio deltagande skolorna kunde skolan beroende på antalet deltagande elever genomföra utvärderingen i en enda grupp eller vid behov i två olika grupper (parallellt eller efter varandra i samma datasal). I skolorna användes antingen bärbara datorer eller bordsdatorer med nätförbindelse.

De elever som deltog i den digitala utvärderingen fick några dagar före själva utvärderingen öva sig på att göra testuppgifter digitalt. Först på utvärderingsdagen fick eleverna sina lösenord och kunde därefter logga in på plattformen VILLE, som användes för utvärderingen (<https://ville.cs.utu.fi/>). Tidsramen för utvärderingen var densamma som i den pappersbaserade utvärderingen (70 + 90 minuter med en paus mellan passen).

Eleverna gjorde samma uppgifter som i den pappersbaserade utvärderingen. Det här möjliggjorde en jämförelse av resultaten på papper och digitalt (se kapitel 9). I enstaka fall modifierades uppgiften en aning för den digitala versionen, t.ex. så att anvisningar om användning av en tydlig handstil togs bort för skrivuppgifternas del. I tre uppgifter i språkkännedom kunde poängsättningen automatiseras i den digitala versionen, medan lärarna skötte poängsättningen i den pappersbaserade versionen. Eleverna hade inte tillgång till uppgifterna på papper, utan kunde endast jobba med uppgifterna på datorskärmen.

Rektorerna för de skolor som genomförde utvärderingen digitalt fick materialet drygt en vecka före utvärderingsdagen. Inget material sändes ut per post. Rektorn och lärarna skrev i stället ut anvisningarna från plattformen VILLE och kunde samtidigt bekanta sig med plattformen.

Medan eleverna jobbade med utvärderingsuppgifterna kunde den övervakande läraren i realtid på sin skärm följa hur eleverna framskred och också hur de besvarade uppgifterna. Efter att alla var klara med uppgifterna gav modersmåslärarna med hjälp av bedömningsanvisningarna poäng för elevsvaren på plattformen VILLE. Sista dagen för inskrivning av poäng på plattformen var måndagen den 28 april. Samma dag skulle också rektorsenkäten och lärarenkäten på plattformen vara besvarad.

## 1.5 Bedömningen

Lärarna i modersmål och litteratur fick både bedömningskriterier och modellsvår som stöd för sin bedömning av de öppna uppgifterna. Modellsvaren byggde på svar som samlats in vid förhandstestningen. Lärarna bedömde alla skrivuppgifter. Inom språkkännedom tog lärarna ställning t.ex. till svar där eleverna gav en tolkning eller flera av meningars betydelse. Lärarna bedömde också elevernas iakttagelser av sats- och meningsstruktur i en text samt elevernas svar som gällde substantiv och predikat.

Lärarnas bedömning av uppgifterna kontrollerades sommaren 2014 av oberoende bedömare. Kapitel 10, *Resultatens relevans och tillförlitlighet*, innehåller bl.a. en redogörelse för resultaten av den oberoende bedömningen.

## Tidigare resultat i språkkännedom och skrivande

---

Tidigare modersmålsutvärderingar i både årskurs 9 och i lägre klasser i grundskolan har visat att det ofta finns stora skillnader mellan eleverna i fråga om skrivkompetens och språkbehärskning. Därför behövs det med tanke på utvecklingsarbetet i skolorna mer information om vilka de explicita bristerna inom dessa områden är. Här ges en kort sammanfattning av tidigare utvärderingsresultat som en bakgrund till utvärderingen år 2014.

### 2.1 Språkkännedom i tidigare modersmålsutvärderingar

---

Delområdet språkkännedom har ingått i nästan alla tidigare genomförda modersmålsutvärderingar i årskurs 9 (se Hannén 2000; Silverström 2002, 2004, 2006; Hellgren 2011). Ofta har uppgifterna i delområdet gällt grammatik, t.ex. att behärska begrepp som gäller ordklasser och satsdelar, att reflektera över meningsbyggnad eller att känna igen ord eller strukturer med en viss funktion. Också uppgifter som gällt ordförrådet har ingått relativt ofta.

Tabell 3 visar vilka områden som har berörts av uppgifterna i de fem nationella utvärderingar som tidigare har genomförts i nionde klassen. År 2003 avvek upplägget från de övriga omgångarna på så sätt att eleverna sammanlagt tog ställning till 100 ja/nej-påståenden, av vilka påståenden inom sju olika områden på ett eller annat sätt tangerade språket.



TABELL 3. Områden inom språkkännedom som tidigare nationella modersmålsutvärderingar tagit fasta på.

År för utvärdering	Uppgifterna inom språkkännedom har berört följande områden:
1999	<i>ordförråd</i> (= ordbetydelser, bildliga uttryck) <i>grammatik</i> (= ordklasser)
2001	<i>ordförråd</i> (= synonymer, förklaring av ord) <i>grundläggande begrepp inom grammatiken</i> (= ordklasser, satsdelar)
2003	<i>muntlig kommunikation</i> (= föredragsteknik, argumentation, terminologi) <i>språklig variation</i> (= talspråk-skriftspråk, ungdomsspråk, stilnivåer, tvåspråkighet) <i>ordkunskap</i> (= ordbetydelser, bildliga uttryck, bindeord) <i>skrivkonventioner</i> (= skiljeteckenbruk, rättstavning, ordföljd, stor/liten bokstav) <i>grammatik</i> (= ordklasser, tidsformer, satsdelar, satsbyggnad) <i>finlandssvenskhet</i> (= fakta om finlandssvenskan och finlandssvensk kultur, finlandismer, dialekter) <i>språkhistoria</i> (= fakta om svenska språkets historia, nordiska språk)
2005	<i>grammatik</i> (= ordklasser, tidsformer, satsdelar, meningsbyggnad, ordföljd) <i>språkliga val i litterär text</i> (= hur gör författaren då han beskriver dimma?) <i>allmänspråk - fackspråk</i> (= facktermer, ordbetydelser i facktext)
2010	<i>grammatik</i> (= ordklasser, tidsformer, satsdelar, meningsbyggnad) <i>allmänspråk - fackspråk</i> (= ordbetydelse i facktext) <i>språkliga val i litterär nonsenstext</i> (= vad kännetecknar orden och meningarna?) <i>skiljetecken</i> (= att känna igen olika skiljetecken)

Resultaten visar att språkkännedom ofta har varit ett svagt område. Både år 2001 och 2005 var språkkännedom t.ex. det svagaste området i modersmålsutvärderingen. År 2003 var elevernas kunskaper relativt goda i påståendena om muntlig kommunikation och språklig variation (70 % av poängen), men de påståenden som gällde ordkunskap, skrivkonventioner och grammatik samt finlandssvenskhet och språkhistoria gick inte lika bra (61-62 %).

Könsskillnaden har också varit relativt stor i delområdet, även om skillnaden aldrig har varit i samma storleksklass som i skrivuppgifterna. År 2010 var könsskillnaden störst, 14 procentenheter. År 2001 var den nästan lika stor, 13 procentenheter och år 2005 11 procentenheter. År 2003 var könsskillnaden 8 procentenheter i de ja/nej-påståenden som gällde ordkunskap, skrivkonventioner och grammatik samt muntlig kommunikation och språklig variation. I de påståenden som gällde fakta om finlandssvenskan och språkhistoria fanns ingen nämnvärd könsskillnad.

Hellgren konkluderar situationen vad beträffar språkkännedom i rapporten från den föregående utvärderingen (2011, 36-37). Utvärderingen år 2010 visade enligt rapporten att kunskaperna var mycket varierande: elementära saker behärskade eleverna väl, men i uppgifter där mer avancerade kunskaper behövdes var bristerna ibland stora.

Eleverna har genom åren klarat väl av att känna igen sådant som är relativt elementärt, t.ex. ordklasser som substantiv och adjektiv samt sammansatta ord. Men redan att känna igen satsdelar kan vara betydligt mer problematiskt. År 2005 fick t.ex. en tredjedel av pojkarna noll poäng i en uppgift där det gällde att ringa in de fyra första predikaten i en text (Silverström 2006, 33). Ännu år 2010 hade situationen inte förbättrats – i samma uppgift hittade 37 % av pojkarna inga predikat över huvud taget (NCU:s datamaterial från år 2010). Också omgången 2003 som var uppbyggd kring ja/nej-påståenden, en provtyp som brukar innebära att könsskillnaderna inte är stora, visade att pojkarna låg på en försvarlig nivå i påståenden om ordkunskap, grammatik och skrivkonventioner.

Andra resultattrender som kan skönjas är t.ex. att eleverna har haft svårigheter med uppgifter som tangerat stilfrågor eller bildspråk (t.ex. Silverström 2004, 42; 2001, 65–66). Att beskriva en författares användning av språkliga medel i en skönlitterär text var en mycket svår uppgift för eleverna i omgången år 2005 (Silverström 2006, 33).

Det har även framgått att det finns brister i elevernas kunskaper om bl.a. skillnaden mellan meningar, sats och huvudsats/bisats (t.ex. Hellgren 2011, 36). Ibland har de här bristerna syns också i elevernas egna texter (t.ex. Silverström 2004, 66–67).

Utvärderingarna visar också att elevernas kunskaper om språket förbättras under deras tid i grundskolan. I en jämförelse av samma elevers prestationer i samma uppgifter i årskurs 7 och 9 åren 2007 och 2010 framgick att elevernas resultat i genomsnitt förbättrades 15 procentenheter i de uppgifter om språk som varit gemensamma i båda utvärderingarna. Förbättringen var ungefär lika stor för båda könen (Hellgren 2011, 49–50).

## 2.2 Skrivförmåga i tidigare modersmålsutvärderingar

Alla modersmålsutvärderingar som genomförts sedan år 1999 har innehållit skrivuppgifter. Ofta har flera uppgifter av varierande längd och med varierande genretillhörighet ingått. Ibland har eleverna skrivit en längre diskuterande text (1999, 2003 och 2010). Övriga skrivuppgifter som har förekommit har gått ut på att skriva en berättelse, en beskrivning/nyhet, en haikudikt, en litteraturanalys, ett textmeddelande, ett mejl till turistbyrå eller en dikt utgående från nonsens-text.

Tabell 4 visar vad som har utvärderats inom delområdet skrivande i de olika utvärderingsomgångarna. Procenttalen längst till höger visar var tyngdpunkterna har legat. Innehållet i texterna har varit viktigt, liksom genretillhörighet och språkbehärskning. År 2001 räknades poängen för diktamen in i delområdet skrivande, vilket medför att stavning och mer ytliga språkfel gav många poäng det året. År 2003 ingick en längre diskuterande text som lärarna bara gav ett vitsord för. Senare poängsattes ett urval texter av oberoende bedömare enligt vissa kriterier. Kolumnen för 2003 är tom för att alla texter inte poängsattes enligt kriterierna. Också år 2010 gav lärarna bara ett vitsord för de längre diskuterande texter som skrevs. Därför anges i kolumnen för år 2010 bara de kortare texter som skrevs i samband med att andra uppgifter besvarades. Kriteriebedömning användes inte för de längre texterna år 2010, utan i stället utgjorde elevtexterna underlag för artiklar om finlandssvenska elevers skrivkompetens i slutet av årskurs 9 (Harjunen, Hellgren m.fl. 2011).

På raden längst ner i tabellen framgår det maximala antalet poäng som skrivuppgifterna har gett i varje omgång.

**TABELL 4. Områden inom skrivande som utvärderats i tidigare nationella modersmåls-utvärderingar.**

År	1999	2001	2003	2005	2010	Totalt	Procent
<b>Utvärderingsområde</b>	<b>Maximipoäng</b>						
innehåll	5			6	9	20	15,6 %
ordval och stil	5			2	1	8	6,3 %
texthelhet och struktur	5			2	2	9	7,0 %
meningsbyggnad och uttryck	5	1		6	4	16	12,5 %
stavning och elementär språkriktighet	5	16		4	2	27	21,1 %
handstil och uppställning	5	2				7	5,5 %
längd		1				1	0,8 %
sakligt språk*		2		2	2	6	4,7 %
genre**		12		2	9	23	18,0 %
process		2				2	1,6 %
kreativitet		2				2	1,6 %
ämne och rubrik		2				2	1,6 %
mottagaren beaktas***				2	2	4	3,1 %
<b>Totalt</b>	<b>30</b>	<b>40</b>		<b>26</b>	<b>32</b>	<b>128</b>	

\* Sakligt språk har på samma sätt som i bedömningsanvisningarna i olika omgångar räknats som ett eget område, även om det har beröringspunkter med ordval och stil samt genre.

\*\* I området genre ingår sådana kriterier som tydligt gäller kännetecknen för en viss genre, t.ex. en haiku, nyhet, beskrivning eller ett mejl, även om samma kännetecken naturligtvis också ligger nära textens innehåll. I gruppen innehåll ingår de kriterier som mer allmänt gäller innehåll och som alltså inte i första hand är kopplade till genren.

\*\*\* I mejlet till en turistbyrå fanns kriterier som alldeles uppenbart gällde mottagaranpassning. Dessa kriterier har förts till en egen klass, även om mottagaranpassning också kan ses som en del av genren.

I skolans traditionella skrivundervisning ses skrivande ofta som en individuell färdighet som eleverna ska utveckla. Lundgren som har forskat i elvaåringars skrifthändelser i och utanför skolan påpekar att skolans skriftpraktik handlar om att lära sig läsa och skriva samt skapa kunskap i och genom skriftanvändning. Skolans skrifthändelser är i mycket liten grad sociala och eleverna förväntas skapa en produkt (Lundgren 2012, 99–100). Andersson som har undersökt pojkars texter i nationella prov i Sverige påpekar också att skrivande alltid påverkas av sitt syfte, vilket t.ex. innebär att texten blir annorlunda om den ska bedömas (Andersson 2014, 69).

Vilket slags uppfattning om skrivande har då de tidigare utvärderingarna byggt på? De områden som finns förtecknade i tabell 4 kan sättas i relation till de sex föreställningar om skrivande och skrivinläring som Roz Ivanič sammanfattar i en artikel från 2004, *Discourses of writing and learning*

*to write*. Till den s.k. färdighetsdiskursen kan man föra ungefär 70 % av de poäng som skrivuppgifterna har gett under åren 1999–2010. Här ingår de poäng som gäller innehåll (16 %), meningsbyggnad och uttryck (13 %), stavning (21 %), handstil och uppställning (6 %), ordval och stil (6 %), textlighet och struktur (7 %), ämne och rubrik (2 %) samt textlängd (1 %). Resten av poängen kan ofta föras till genrediskursen, som gäller hur texten passar i den genre som den är avsedd att ingå i. Man kan anse att 23 % av poängen ingår i den här diskursen (18 % för genre och 5 % för den typ av sakligt språk som genren kräver). Av poängen kan 2 % föras till kreativitetsdiskursen och till processdiskursen. De resterande poängen, 3 %, hör närmast samman med diskursen om sociala praktiker, där fokus ligger på skrivande som kommunikation i en social kontext och mottagaranpassning är viktigt. För mer information om skrivdiskurserna, se förutom Ivanič t.ex. Liberg 2009, Andersson 2014 och Westerlund 2015.

De tidigare utvärderingsresultaten, som alltså i första hand haft tyngdpunkten på en färdighetsdiskurs, visar på stora könsskillnader. Medan skrivande ofta har varit ett starkt delområde för flickor, har det också vanligen varit det område där pojkarna har haft de största problemen. Glappet mellan könen har i varje utvärdering varit större i skrivuppgifterna än i de uppgifter som prövat andra kunskaper i ämnet. I den senaste utvärderingen år 2010 var könsskillnaden störst, 22 procentenheter. År 2001 var den 13 procentenheter och år 2005 17 procentenheter.

Om man studerar resultaten på uppgiftsnivå, är en av de skrivuppgifter som eleverna som helhet klarat bäst att skriva ett mejl till en turistbyrå inför en skolresa. Uppgiften har ingått två gånger, 2005 och 2010. Resultatet var 70 % respektive 72 % av de sammanlagt 17 poäng som uppgiften gav. Också pojkarnas resultatnivå har legat högre i den här uppgiften än i många andra uppgifter.

De längre diskuterande texterna som ingått 2003 och 2010 har gett stoff för olika slags analyser av elevers skrivande. Den analytiska bedömning som gjordes av ett material på 340 texter år 2003 visade t.ex. att meningsbyggnad och strukturer var det svagaste området för både flickor och pojkar. Den största könsskillnaden fanns i fråga om textbindning och textstruktur samt språklig korrekthet (Silverström 2004, 66–67).

Det har även framgått att det finns brister i elevernas uppfattning om skriftspråkets normer. Till exempel år 2010 skrev 35 % av eleverna ett e-postmeddelande med ett korrekt språk och gott flyt. Bland deltagarna skrev 48 % utan brott mot regler för stavning, sammansatta ord och användning av stor och liten bokstav (NCU:s datamaterial från år 2010).

I de fördjupande artiklar om finlandssvenska elevers skrivförmåga som skrevs utgående från elevernas längre texter år 2010 presenteras resultat av mer kvalitativ natur. De kompletterar den bild som de kvantitativa resultaten i rapporterna ger. Siléns läsning av hundra bokrekommendationer som bedömts med olika vitsord visar t.ex. att de starka skribenterna med höga vitsord var bättre på att välja träffande rubriker och skriva fungerande inledningar. De var även över huvud taget mer medvetna om genrekonventionerna för en text som presenterar och rekommenderar en bok. De svagare skribenterna hade en tydligare tendens att glida in i ett handlingsreferat. (Silén 2011, 19–21)

I en annan artikel baserad på samma material analyserar Silén hur eleverna i årskurs 9 uttrycker attityd i sina bokrekommendationer utgående från den s.k. appraisalteorin. Analysen visar att både svaga och starka skribenter använder sig av evaluerande uttryck i sina texter, men de starka skribenterna hade en större repertoar för att uttrycka evalueringar än de svaga och medelgoda skribenterna. Starka skribenter som fått höga vitsord för sina texter använde ofta evaluerande uttryck för att gå i dialog med böckerna och för att kommentera det lästa. (Silén 2012, 173–174)

Örnmark skriver i sin artikel utgående från materialet från omgången 2010 om stil och genre-medvetenhet. Hon menar att eleverna i årskurs 9 har en känsla för stil och att de är genremedvetna. Men i de lägre betygsklasserna upptäckte hon problem på flera språkliga nivåer som delvis kan förklaras med bristande stilkänsla. Till de här problemen hörde dialektala och finska ord samt t.ex. syntaktiska svagheter som talspråklig meningsbyggnad. Hon säger ändå att om man tar ett steg tillbaka och betraktar texterna som helheter visar de på stilistisk medvetenhet. (Örnmark 2011, 41)

Också vad gäller elevernas skrivförmåga kan man se en utveckling under de sista åren i grundskolan. I Hellgrens utvärdering kunde en jämförelse av elevernas resultat i samma skrivuppgift göras i årskurs 7 och 9 mellan åren 2007 och 2010. Elevernas genomsnittliga resultat förbättrades 11 procentenheter i de skrivuppgifter som var gemensamma i båda utvärderingsomgångarna. Förbättringen var ungefär lika stor för båda könen (Hellgren 2011, 49–50).

## Referensramen, uppgifterna och analysmetoderna

---

Referensramen för modersmålsutvärderingen år 2014 utarbetades utgående från en analys av läroplansgrunderna från år 2004 och samtidigt beaktades de behov som framkommit i tidigare utvärderingar samt forskning på området. Eftersom läsresultaten i tidigare nationella utvärderingar inte gett upphov till lika stor oro som resultaten i övriga delområden, utelämnades läsningen helt den här gången.

### 3.1 Språkkännedom

---

I avsnitt 3.1.1 ingår de sakkunnigas analys av läroplansgrunderna och annan forskning som utgångspunkt för utvärderingen av språkkännedom år 2014. Avsnittet har skrivits av Beatrice Silén och Riitta Korhonen. Följande avsnitt, 3.1.2, har utarbetats av Elina Harjunen och Chris Silverström. Dessa två avsnitt utgör tillsammans referensramen i språkkännedom för modersmålsutvärderingen år 2014.

#### 3.1.1 Läroplansgrunderna från år 2004

---

Den som i Grunderna för läroplanen för ämnet modersmål och litteratur (2004) söker en referensram för sin undervisning finner där en mångsidig och vid syn på språkkännedom och språkfärdighet. Denna språksyn ligger i linje med centrala tankar i funktionell språk teori (se t.ex. Halliday & Matthiessen 2004 eller Holmberg & Karlsson 2006) och betonar att språket är ett redskap för kommunikation: Form och betydelse hänger ihop. Språkliga uttryck kan tolkas helt endast utifrån den muntliga eller skriftliga kommunikationssituation där de används.

Tyngdpunkten ligger på språk i bruk: utgångspunkten är olika kommunikationssituationer och texter. I texterna kan man sedan studera former och strukturer och hur dessa får betydelse av kontexten samtidigt som de bidrar till tolkningen av helheten. En förutsättning för god språkfärdighet är tillräcklig kunskap om språk och förståelse för hur språk fungerar: kunskap om ord och strukturer, deras betydelse och användning i olika kontexter.

Denna språksyn framträder när man studerar läroplanen för ämnet modersmål och litteratur i den grundläggande utbildningen som helhet, det vill säga om man beaktar allt som sägs om kommunikation, textförståelse och -produktion. Om man däremot enbart ser till det som tas upp under rubriken "Språk, litteratur och kultur" blir bilden något snävare. Där lyfts kännedom om

det svenska språket och dess variation fram. Vidare betonas kännedom om ordklasser, böjnings-system, satsanalys och ordföljd. Språket tas här upp som något separat, något som är avskilt från textläsning och textproduktion. Helhetsbilden som läroplanen ger är emellertid en där språket genomsyrar allt, där språket ska synliggöras för eleverna och där de genom att laborera med olika uttrycksätt blir medvetna om språkets möjligheter att skapa betydelse.

Sammanfattningsvis betonas följande aspekter av språk och språkbruk i läroplanen:

- kommunikation
- funktionalitet
- variation beroende på kontext
- samband mellan form och innehåll
- skillnader mellan olika språkformer

I läroplanen kan språk anses omfatta fem delområden: a) grammatik, b) ordförråd, c) genrekunskap, d) språkvård och e) allmän språkkännedom.

- a. Inom grammatiken behandlas ordklasser, satsdelar och ordföljd. I grundskolans lägsta klasser studeras grammatiken i texter där eleverna ska reflektera över ordens form och kunna laborera med meningar, ord, morfem och fonem. Senare ska eleverna bekanta sig med ordklasser och satsdelar och kunna göra enkla analyser. I grundskolans högsta klasser ska eleverna dessutom undersöka principerna för satsbyggnad i svenskan.
- b. Ordförrådet ska utvecklas så det blir mångsidigt och fungerande. Eleverna ska bli uppmärksammade på förhållandet mellan betydelse och form och bli medvetna om ordens stilistiska nivåer.
- c. Genrekunskap innebär att eleverna känner igen såväl centrala fiktiva textgenrer som brukstexter av olika slag. Ofta känner man igen genrer på basis av språkliga drag, såsom användningen av imperativ i recept och bruksanvisningar och beskrivande adjektiv i många skönlitterära texter. Överhuvudtaget är det viktigt att eleverna förstår att textens språkliga uttryck, form och innehåll kan variera beroende på textens syfte, avsändare och mottagare.
- d. Språkvård innebär i detta sammanhang framför allt att eleverna ska lära sig normerna för talat och skrivet standardspråk och lära sig kommunicera enligt situationens krav på stilnivå och språkvariant.
- e. Därtill får eleverna lära sig reflektera över språk, särskilt sitt modersmål, i förhållande till grannspråk och andra språk och över språklig variation ur både regional och historisk synvinkel.

Utvärderingen 2014 går inte in på det som nämns under punkt e, alltså mer allmän kunskap om språk, eftersom avsikten denna gång är att låta språkkännedom och textproduktion avspegla varandra. Det ger en möjlighet att se hur språkkännedom korrelerar med skrivande. På det sättet kommer både språk- och skrivuppgifterna att bilda en fungerande helhet, en helhet som även eleverna kan uppfatta.



## Utvärderingens tyngdpunktsområden

Utvärderingen bör bygga på en vid språkkunskaps- och språkfärdighetssyn för att följa de riktlinjer som ges i läroplanen. Meningen är ju att få en allmän bild av hur väl målen i läroplanen nås och på vilken nivå elevernas kunskaper är då de lämnar grundskolan. I utvärderingen vore det därför viktigt att ställa sådana frågor som eleverna inser att de har konkret nytta av i reella kommunikationssituationer. En av grundmålsättningarna för läroämnet är att eleverna ska ha en sådan språkfärdighet att de kan studera vidare och aktivt delta och påverka i samhällslivet. Därför borde uppgifterna förutom kunskaper om språket också förutsätta förmåga att tillämpa kunskapen. Ett mål i utvärderingen är att i första hand analysera språket i en kontext, inte som separata ord eller meningar. (Se t.ex. Brodow m.fl. 2000, Hedeboe & Polias 2008, Svedner 2011 och Teleman 1991)

Utvärderingens tyngdpunktsområden i språkkännedom är följande:

1. **Kontextens påverkan på val av uttryck.** I utvärderingen testas hur väl eleverna förstått hur valen av språkliga uttryck är beroende av situationen och verksamhetens syfte. Har eleven till exempel förstått skillnaden mellan standardspråkliga uttryck och sådana som hör hemma i talspråk, skillnaden mellan sakprosasstil och vardagsstil och mellan konkreta och abstrakta ord? Uppgifter som tar fasta på det här förutsätter språklig medvetenhet, språkkännedom och språkfärdighet.
2. **Form och betydelse.** I utvärderingen testas hur väl eleverna känner igen olika strukturer och om de har förstått att olika strukturer och uttryck kan få olika betydelse i olika kontexter: Har eleverna uppfattat vilken roll ett språkligt uttryck får i en viss kontext och hur uttrycket i sin tur kan påverka kontexten?
3. **Standardspråkets normer.** I vissa kontexter innebär förståelse av kommunikationssituationen att skribenten följer standardspråkets normer. Därför är det viktigt att testa hur väl eleverna känner till standardspråkets normer och kan tillämpa dem.

### 3.1.2 Kognitiva nivåer som ett verktyg vid uppgiftskonstruktionen

Innehållet och målen för språkdelen i modersmål och litteratur har klassificerats utgående från Krathwohls (2002) tvådimensionella taxonomi. Taxonomin har tidigare använts i Utbildningsstyrelsens utvärderingar, särskilt i naturvetenskapliga ämnen, men också i andra faktabaserade ämnen där forskning och problemlösning ingår. Det här ger Kärnä och Aksela (2013) exempel på. Även inför tidigare utvärderingar i modersmål och litteratur har tänkandet kring taxonomin funnits med i bakgrunden, men det har inte tillämpats lika systematiskt eller beskrivits ingående i slutrapporterna.

Den ena dimensionen i taxonomin gäller olika **kunskapsstyper**: fakta- och begreppskunskap, procedurkunskap och metakognitiv kunskap. I läroplansgrunderna för år 2004 kan man t.ex. hitta fakta- och begreppskunskap för årskurserna 3–5 som gäller ordklasser, satser, meningar, satsdelar, ordföljd och rättskrivning. För årskurserna 6–9 nämns också bl.a. faktakunskap som gäller svenska språket och andra språk i allmänhet. Procedurkunskap kan i modersmålsämnet t.ex. gälla att forska och laborera med språket eller att analysera språkanvändning i egna och andras texter (textanalys).



Den andra dimensionen i taxonomin gäller **de kognitiva processerna**. Tankenivåerna, som också framgår av tabell 5, är *att minnas, förstå, tillämpa, analysera och värdera* samt *skapa*. En mer krävande nivå i klassificeringen inbegriper alltid en tidigare nivå (t.ex. ingår *att minnas* i *att förstå*). Den här kognitiva dimensionen lämpar sig bättre som en beskrivning av ämnets innehåll och mål jämfört med den dimension som gäller kunskapsstyper, eftersom modersmål och litteratur i högre grad är ett processämne än ett ämne som bygger på faktakunskap. Ett mål för ämnet är t.ex. att eleven utvecklar sina metakognitiva färdigheter och sin självkännetill den grad att han eller hon inte bara kan iaktta och bedöma sina modersmålsfärdigheter, utan också kan ge och ta emot respons samt använda sig av den för att utveckla sina egna färdigheter (LPG 2004, 52–55).

I den här utvärderingen användes taxonomin så att uppgiftskonstruktörerna utvecklade uppgiftsförslag på olika tankenivåer. För konstruktionen av uppgifter hade de tillgång till tabell 5, där tankenivåerna konkretiseras med hjälp av uppgiftsexempel som bygger på läroplansgrunderna.

I utvärderingen år 2014 ingick uppgifter som gällde nivåerna *att förstå, tillämpa* samt *analysera och värdera*. Dessa nivåer inbegriper kognitiva färdigheter som det finns gott om exempel på också i läroplansgrunderna från år 2004. Eftersom tankenivån *att minnas* alltid ingår i de övriga nivåerna, finns inte uppgifter som bara gäller minneskunskap i utvärderingen. Den skapande nivån kommer in i skrivuppgifterna, där eleverna får utnyttja sin kreativitet.

TABELL 5. Kognitiva nivåer som använts som verktyg vid konstruktion av uppgifter i språkkännedom.

Språkkännedom				
Tankenivåer				
Minnas	Förstå	Tillämpa	Analysera och värdera	Skapa
<p>Att minnas kräver att man kommer ihåg och mekaniskt känner igen någon ganska lättbegriplig och konkret term, t.ex. kan kombinera (ord – begrepp; svenska – nordiskt språk) eller kan räkna upp, t.ex. adjektivets komparationsformer.</p> <p>Uppgifter som innebär att man jämför, kombinerar och väljer är typiska exempel på uppgifter som kräver att man minns. I läroplansgrunderna från år 2004 syns den här nivån närmast i fråga om behärskning av grundläggande fakta och begrepp.</p>	<p>Den som besitter kunskap kan också förklara vad ett ord eller begrepp betyder eller vilket sambandet mellan olika begrepp eller exempel är. En uppgift i den här kategorin kunde t.ex. gå ut på att hitta en huvudsats i en mening eller att förstå att meningen <i>Kalle kund int fara dit</i> är talspråklig. När man förstår någonting, kan man t.ex. tolka, exemplifiera, klassificera, sammanfatta, dra slutsatser, jämföra och förklara.</p> <p>Eleven kan klassificera när hen t.ex. identifierar det gemensamma i orden <i>Helmer, Hangö</i> och <i>Hufvudstadsbladet</i> och placerar dem i samma klass (t.ex. substantiv, egennamn eller nomen). Till den här klassen hör att förstå och förklara uttrycks betydelse samt samband mellan orsak och följd.</p>	<p>Den som kan tillämpa kan t.ex. omsätta kunskap i praktiken. Det är fråga om problemlösning och metodtillämpning i antingen en bekant eller helt ny situation. Uppgiften kan vara att utifrån ordet <i>vatten</i>, med hjälp av en modell komma på två besläktade verb, t.ex. <i>väta</i> och <i>vattna</i>.</p> <p>Å andra sidan är eleven också tvungen att tillämpa olika slags kunskaper om språket när hen bland flera alternativ väljer det lämpligaste då en klass i ett mejl vill bjuda in skolans rektor till premiären på elevernas teaterföreställning.</p> <p>I tillämpningsuppgifter kan det också vara fråga om att använda sin kunskap om skriftspråkets normer vid bearbetning av en text som innehåller brott mot normen.</p>	<p>I läroplansgrunderna betonas att undervisningen ska sporra eleverna att experimentera med och forska i språket. Tankenivån att analysera och värdera kännetecknas av att eleven använder språkliga och textuella begrepp då hen gör iakttagelser i en text, analyserar texten, organiserar sina iakttagelser och hittar underliggande betydelser samt bedömer texten kritiskt.</p> <p>Eleven har möjlighet att reflektera över och bedöma språkbruket och dess variation, studera val av språkliga uttryck och deras samband med textens syfte och stil samt analysera och organisera sina iakttagelser. Ett exempel på en uppgift är att eleven analyserar vilka språkliga särdrag som ger intrycket att en replik är artig eller oartig.</p>	<p>Skapande handlar om att utveckla, planera och producera – antingen att skapa någonting som är helt nytt för eleven eller att utveckla och vidareutveckla någonting som redan finns. Att skriva och använda språket för att utveckla någonting nytt eller vidareutveckla någonting som redan existerar hör till den här kategorin.</p> <p>I läroplansgrunderna betonas t.ex. att eleven utvecklas till en textförfattare med mångsidigt ordförråd och personlig stil som i tal och skrift kan använda sina kunskaper om språket. Ett exempel är att eleven skriver ett lämpligt och ändamålsenligt mejl och informerar om att han eller hon blivit sjuk. Mejl skickas till tre personer: chefen på sommarjobbet, bästa kompis och farmor. En uppgift av den här typen tangerar även många andra områden inom modersmål och litteratur.</p>

### 3.1.3 Uppgifterna i språkkännedom

Utvärderingen genomfördes i slutet av läsåret. Många av de uppgifter som användes var därför mer eller mindre tydligt förankrade i ett skol- och sommartema. Det här gällde ändå inte alltid de uppgifter som redan tidigare hade ingått i någon utvärdering.

I språkkännedom användes en serie uppgifter med sammanlagt 42 deluppgifter. Uppgifterna kunde innehålla flera delar som poängsattes separat. Det sammanlagda antalet poäng som eleverna kunde få för hela uppgiftsserien var 50. Efter utvärderingen uteslöts två uppgifter, eftersom deras diskriminationsförmåga var för låg. I de resultat som redovisas i den här rapporten och i tabell 6–7 ingår alltså 40 deluppgifter som ger 48 poäng. De gamla uppgifter som upprepadades år 2014 gav sammanlagt 9 poäng av dessa 48 poäng.

Uppgifterna konstruerades så att de motsvarade det som sägs i referensramen i avsnitt 3.1.1 om tyngdpunktsområdena. Dessutom beaktades att de skulle ha varierande svårighetsgrad, representera olika uppgiftstyper och mäta olika kognitiva nivåer.

Av tabell 6 framgår hur uppgifterna fördelade sig på olika tyngdpunktsområden. Mest deluppgifter fanns inom tyngdpunktsområdet Standardspråkets normer. De här uppgifterna gav maximalt 19 poäng eller 40 % av alla poäng i språkkännedom. Uppgifterna i Form och betydelse vägde nästan lika mycket i uppgiftsserien. De gav 35 % av alla poäng. Minst poäng gav Kontextens påverkan på val av uttryck. Uppgifterna gav 12 poäng, vilket utgjorde 25 % av alla poäng.

Tabellen anger också uppgiftstyp, alltså förhållandet mellan uppgifter som gick ut på att välja eller kombinera alternativ och uppgifter som krävde ett egenhändigt formulerat svar. Om uppgiften gick ut på att välja alternativ, valde eleverna vanligen mellan fyra givna alternativ, men det förekom också ja/nej-påståenden i uppgiftsserien.

I hela uppgiftsserien kom 58 % av poängen från öppna uppgifter där eleverna skrev egna svar. Mest poäng för svar på öppna uppgifter gav området Form och betydelse, där tre fjärdedelar av poängen kom från egenhändigt formulerade svar. I Kontextens påverkan på val av uttryck kom bara en tredjedel av poängen från öppna svar.

TABELL 6. Allmän beskrivning av uppgiftsserien i språkkännedom.

	Antal deluppgifter	Maximi-poäng	Poäng för deluppgifter där eleverna valde eller kombinerade alternativ		Poäng för öppna deluppgifter som förutsatte att eleverna formulerade egna svar	
			Antal poäng	Procentuell andel	Antal poäng	Procentuell andel
Alla uppgifter i språkkännedom	40	48	20	42 %	28	58 %
Kontextens påverkan på val av uttryck	12	12	8	67 %	4	33 %
Form och betydelse	11	17	4	24 %	13	76 %
Standardspråkets normer	17	19	8	42 %	11	58 %

I tabell 7 framgår hur uppgifterna fördelade sig på de kognitiva nivåerna. Merparten av poängen i uppgiftsserien (56 %) kom från uppgifter som gick ut på att tillämpa kunskap. Särskilt de uppgifter som gällde Standardspråkets normer har klassificerats som tillämpningsuppgifter, eftersom eleverna här tillämpar sina kunskaper om språknormen.

Två tredjedelar av poängen i Kontextens påverkan på val av uttryck kom från uppgifter som främst krävde den kognitiva nivån *att förstå*. Den jämnaste fördelningen på de tre tankenivåerna fanns inom tyngdpunktsområdet Form och betydelse. Jämfört med de andra områdena kom en relativt hög andel av poängen, 29 %, från uppgifter som gällde *att analysera och värdera*.

TABELL 7. Beskrivning av uppgiftsserien i språkkännedom med utgångspunkt i de kognitiva nivåerna.

	Antal deluppgifter	Maximi-poäng	Att förstå		Att tillämpa		Att analysera och värdera	
			Antal poäng	Procentuell andel	Antal poäng	Procentuell andel	Antal poäng	Procentuell andel
Alla uppgifter i språkkännedom	40	48	14	29 %	27	56 %	7	15 %
Kontextens påverkan på val av uttryck	12	12	8	67 %	3	25 %	1	8 %
Form och betydelse	11	17	6	35 %	6	35 %	5	29 %
Standardspråkets normer	17	19	-	-	18	95 %	1	5 %

Uppgifterna beskrivs närmare i en förteckning i bilaga 7. Dessutom ges exempel på både uppgifter och elevlösningar i kapitel 5.

## 3.2 Skrivande

Även i fråga om elevernas skrivförmåga utarbetades en referensram utgående från läroplansgrunderna för att på bästa sätt svara mot det behov av mer detaljerad information om elevernas skrivkompetens och skrivundervisningen som tidigare utvärderingar visat på.

I avsnitt 3.2.1 ingår en analys av synen på skrivförmåga i läroplansgrunderna och aktuell forskning. Det har skrivits av Sofia Stolt (i samarbete med Minna Sääskilähti). Avsnitt 3.2.2 om skrivkompetenser har skrivits av Elina Harjunen och Chris Silverström. Avsnitten utgör tillsammans referensramen i skrivande för modersmålsutvärderingen år 2014.

### 3.2.1 Läroplansgrunderna från år 2004

Multimodalitet är ett begrepp som genomsyrar ungdomars textvärld, och skrivandet i dag ställer krav på en snabb dialog och ständig växelverkan mellan mottagare och skribent (Andrews & Smith 2011, 107). Den unga skribenten bör vara medveten om sin mottagare och den kontext han eller hon skriver texten i, likaså bör skribenten behärska de kodsystém och den multimodalitet som behövs för att producera olika slags texter, bilder, grafer och ljud. I en digital miljö är skrivandet en social händelse och skribenten bör ta det vidgade textbegreppet och de krav på skrivandet som kontexten ställer i beaktande. En allt större mångfald av redskap och textvärldar ställer därför större krav på genremedvetenheten. (Andrews & Smith 2011; Berge et. al. 2005; Kauppinen 2011; Lundgren 2012; Luukka et. al. 2008)

Papper och penna är fortfarande viktiga redskap vid skrivning, men i vardagen sker skrivandet både till pappers och digitalt. Skrifthändelsen är en produkt av kognitiva, sociala och kommunikativa processer, framför allt utanför skolan. I undersökningar (bl.a. Kauppinen et. al. 2011; Luukka et. al. 2008) kring de textvärldar barn och ungdomar vistas i har man kommit fram till att skrivandet är en del av många ungas vardag även på fritiden och att unga flitigt och mångsidigt använder sig av vad teknologin erbjuder.

I skolan är skrifthändelserna inte alltid sociala i lika stor utsträckning som de är på fritiden utan skoltexterna skrivs oftast för att bedömas. (Lundgren 2012, 98–99) I Utbildningsstyrelsens rapport kring hur niondeklassarna skriver framkommer det att eleverna ibland kan känna sig förvirrade i klassrummets kommunikationssituation då de ska skriva för att få betyg medan deras skrivupplevelser utanför skolan ser helt annorlunda ut (Örnmark 2011, 34).

Vare sig eleven skriver för hand eller på dator krävs både motoriska och visuella färdigheter. Skribenten behöver kunskap för att komma på idéer samt förverkliga dem i skrift så att han eller hon uppfyller de kriterier som texten ställer beträffande stil, ordval och struktur samt retorik och argumentation. Skribenten bör ha en mångsidig kunskap om textgenrer och förmåga att producera olika typer av text beroende på vad som förväntas. Därtill måste skribenten känna till kulturen i den sociala gemenskapen så att han eller hon kan kommunicera och fungera effektivt i de kommunikationssituationer som förekommer. (Makkonen-Craig 2011) Skrivkompetenserna tas på många sätt i beaktande i läroplansgrunderna, se även avsnitt 3.2.2 i denna referensram som handlar om kompetenser.

De läroplansgrunder för ämnet modersmål och litteratur (svenska) som utarbetades år 2004 skrevs då de digitala texterna inte var lika allmänna som de är idag. Trots det motsvarar läroplanen på många sätt de utmaningar som dagens skribenter stöter på. Enligt läroplansgrunderna ska eleven "lära sig att beakta mottagarens, situationens och mediets roll vid textproduktion". Elever uppmuntras också till att uttrycka och motivera sina egna åsikter samt konstruktivt kommentera andras texter (LPG 2004, 52). Det vidgade textbegreppet genomsyrar ämnet och är ett centralt uttryck i läroplanen, vilket möjliggör att den multimodalitet och den mångfasetterade skriftvärld vi lever i i dag mycket väl kan anpassas till läroplanen.

Läroplansgrunderna (2004) lyfter inom skrivning fram bl.a. begrepp som växelverkan, kontext, kommunikation, genre och syfte. Begreppen är därför viktiga i denna utvärdering. Läroplanen betonar även en funktionell syn på skrivandet. I målbeskrivningen står det att eleven ska utveckla sin medvetenhet om kommunikationssituationens krav (LPG 2004, 52). Läroplansgrunderna för ämnet modersmål och litteratur motsvarar på många sätt de utmaningar som dagens skrivande ställer. Eleven ska enligt läroplanen "bli medveten om hur man skapar ett positivt kommunikationsklimat och vänja sig vid olika synsätt och olika uttryckssätt" (LPG 2004, 51). Detta sägs under målet för kommunikativa färdigheter, men lika viktigt är det att kunna implementera en positiv växelverkan i skriftmiljöer. De tyngdpunkter som lyfts fram i läroplanen motsvarar både den textvärld dagens elever lever i samt den kompetens som forskarna anser vara viktig inom skrivandet. Dessa tyngdpunkter är med andra ord både relevanta och av stor vikt för utvärderingen.

I Utbildningsstyrelsens föregående modersmålsutvärdering i årskurs 9 år 2010 framkom skillnader mellan starka och svaga elever på flera olika plan. Särskilt rubricering och struktur, som inledningar, styckeindelningar och avslutningar, verkade vara svårt för eleverna. De visade sig också vara ovana vid att argumentera och diskutera samt att reflektera och framföra sina egna åsikter. Skickliga skribenter klarade dock av att resonera och ta mottagaren och motsatta åsikter i beaktande, men Hellgren efterlyser en större genre- och mottagarmedvetenhet hos eleverna. (Hellgren 2011, 95–96)

Också i utvärderingen år 2014 kommer eleverna liksom i tidigare utvärderingar att producera texter av olika slag. Det är viktigt att eleven planerar och strukturerar texterna utgående från skriftsituationen, kontexten, mottagaren och texttypen. Kommunikation är ett centralt begrepp både med tanke på läroplansgrunderna och tänkandet kring skrivkompetens. Begreppet innefattar bland annat argumentation, mottagarmedvetenhet och den dialog som hos dagens ungdomar idag ofta sker elektroniskt och i snabb takt. Beträffande kommunikativa och argumenterande färdigheter är det viktigt att eleven är medveten om textens mottagare och att argumentationen i texten är logiskt uppbyggd och att innehållet består av välmotiverade och egna åsikter. I argumentationen ska det finnas utrymme för en förväntad respons på texten, något som ska visa på en växelverkan mellan skribent och mottagare, som eleven är medveten om. En annan aspekt som är central i utvärderingen är god genremedvetenhet och tillämpning av olika texttyper, vilket påvisar förmågan att effektivt ta till sig en specifik kommunikationssituation.

### 3.2.2 Kompetenser och genretypiska drag som — ett hjälpmedel vid uppgiftskonstruktionen

Syftet med utvärderingen år 2014 är att den ska ge mer omfattande information om niondeklassarnas skrivkunskaper än vad de nationella utvärderingarna hittills har gett. Utvärderingen närmar sig den här gången grundskoleelevernas skrivkunskaper med större noggrannhet och mer teoretiskt än tidigare, för att det ska vara möjligt att göra mer exakta iakttagelser och beskrivningar av texternas starka och svaga sidor. Som ett hjälpmedel vid planeringen av utvärderingen har vi använt Makkonen-Craigs kompetens-tänkande (2011).

#### **SKRIVKOMPETENSER** (Makkonen-Craig 2011)

**Motorisk och visuell kompetens** (att behärska redskap m.m.: handstil, visuellt intryck av texten, uppställning på skrivunderlaget; användning av tangenter och textbehandling)

**Språklig kompetens** (att behärska normen för standardspråket och kunna uttrycka sig mångsidigt – ordförråd och struktur)

---

#### **Diskurskompetenser**

**Kognitiv kompetens** (förmåga att komma på idéer och att framföra dem, förmåga att uttrycka sina upplevelser med hjälp av språket samt att se samband mellan dem; sinne för proportioner och kritisk inställning; bearbetning och bedömning av fakta)

**Textuell kompetens** (koherens vid uppbyggnaden av textavsnitt och textbelägen; perspektivbehärskning; textens reliefstruktur, t.ex. att väsentligt och oväsentligt hålls isär; argumentation)

**Genrekompetens** (kännedom om olika genrer och behärskning av dem; förmåga att välja genrer som lämpar sig i situationen)

**Social kompetens** (kännedom om den sociala gemenskapen och dess kultur; kunskap om sociala normer; förmåga att kommunicera och agera effektivt i en situation i den ifrågavarande gemenskapen och kulturen)

Makkonen-Craig ger en helhetsbild av skrivkompetens inom modersmålet genom att använda en isbergsmetafor då hon behandlar det essäprov som fungerar som studentexamensprov i modersmålet för gymnasieelever. I denna teoretiska konstruktion som utgår ifrån internationell och finländsk litteratur på området, inbegriper isbergets topp motorisk och visuell kompetens samt språklig kompetens, som man lätt kan iaktta redan genom att på ytan ögna igenom och läsa en text. Under ytan finns den del av isberget som är svårare att lägga märke till, beskriva och bedöma – diskurskompetenserna, som trots allt dominerar och styr skrivandet: texter skrivs utifrån ett behov och i en viss situation, de har en viss form och en viss mottagare. I modellen är diskurskompetenserna kognitiv, textuell och social kompetens samt genrekompetens, vilka ändå inte är lösryckta från varandra: den som skriver bygger upp sin text med hjälp av språkliga byggstenar, och det är t.ex. också skäl att anpassa bedömningen av textens språkdräkt till textgenren. (Makkonen-Craig 2011)



Utvärderingen år 2014 utgår ifrån de skrivkompetenser som presenterades ovan. Särskild fokus ligger på genrekompetens och språklig kompetens. Varje skrivuppgift i utvärderingen förutsätter givetvis också kognitiv kompetens, dvs. förmåga att komma på idéer och att framföra dem. Vad beträffar den språkliga kompetensen ligger fokus på språklig korrekthet och förmågan att träffa rätt i val som gäller ord och stil samt struktur. Här finns en beröringspunkt med texttyp, skrivsituation och mottagarmedvetenhet, alltså genrekompetens och social kompetens. Dessutom bedöms elevernas textuella kompetens, dvs. förmågan att skapa struktur både på text- och meningnivå samt att motivera sina åsikter och kommentera andras åsikter. I fokus för utvärderingen av skrivkompetenserna ligger alltså diskurskompetenserna.

I läroplansgrunderna nämns att elevens personliga stil, alltså den egna rösten, ska synas vid produktion av texter (LPG 2004, 52), men det är svårt att hitta en plats för den egna rösten i kompetenstänkandet, även om Makkonen-Craig (2011, 74) i sin artikel nämner skribentens diskursidentitet och -roll då hon skriver om social kompetens. Den egna rösten kan ha samband med språklig kompetens, t.ex. ordval som ger personlig färg (och ger en bild av skribentens ordförråd). Den egna rösten kan också variera i olika genrer, eftersom vissa genrer ger skribenten mindre rörelsefrihet, andra mer. Den egna rösten handlar trots allt kanske om ett fenomen som är mer djupliggande och mer svårdefinierat än diskurskompetenser: en integration av individens person, livserfarenhet, möten, självkänsla, färdighet att skapa text och textrepertoar. (Se t.ex. Ivanič 1997, 2004; Jeffery 2010; Harjunen & Juvonen 2011, 2013)

Svårplacerade är också de metakognitiva färdigheterna och elevens behärskning av skrivprocessen (LPG 2004, 52–56). Även i fråga om dessa färdigheter är det svårt att tillförlitligt peka ut dem i en text, och av den orsaken utgör de inte ett eget bedömningskriterium i matriserna. Men i ankaruppgiften ingår ändå kreativ egen uppfattning (personlig stil) och förmåga att planera sin text genom att skriva ett utkast, en disposition eller en tankekarta.

### **3.2.3 Skrivuppgifterna och bedömningskriterierna**

Skrivuppgifterna planerades utgående från de tankar som framgått i de två föregående avsnitten. Avsikten var att utgående från läroplansgrunderna skapa mångsidiga skrivuppgifter som skulle vara motiverande för elever i årskurs 9. Därför fick uppgiftskonstruktörerna i uppdrag att förankra skrivuppgifterna i elevernas verklighet och gärna också i det faktum att deltagarna i utvärderingen höll på att lämna grundskolan.

Sammanlagt kunde eleverna få 50 poäng för de tre skrivuppgifterna som ingick i utvärderingen. Alla uppgifter ingår i bilagorna 1–6. Resultaten i alla bedömningskriterier ingår i bilaga 8.

Den mest omfattande uppgiften, insändaren, gav sammanlagt 21 poäng. Brevet till en talare gav 12 poäng och nyhetstexten eller beskrivningen 17 poäng. I den tredje skrivuppgiften fick eleverna välja om de skrev en nyhet eller en beskrivning. Den här uppgiften hade också ingått i modersmålsutvärderingen 2001. Uppgiften upprepades för att det skulle vara möjligt att göra en jämförelse mellan skrivförmågan år 2001 och år 2014.



Bedömningskriterierna för uppgifterna ingår också i bilagorna 1–6. För brevet och insändaren utvecklades inför omgången år 2014 bedömningskriterier utgående från referensramen, så att anvisningarna till eleverna och bedömningskriterierna motsvarade varandra. De bedömningskriterier som gällde genrekompetens utvecklades i förhållande till genrerna brev eller insändare. I brevet fanns tre kriterier som mätte genrekompetens, i insändaren fyra kriterier.

De kriterier som gällde språket var mer allmängiltiga. Samma bedömningskriterier för språklig korrekthet användes i brevet och i insändaren. Eftersom insändaren var en längre text bedömdes strukturen i den här texten, liksom också språklig mångsidighet.

I nyheten och beskrivningen ingick många kriterier som var förknippade med genrerna nyhet och beskrivning. Med tanke på jämförelsen med år 2001 var det viktigt att lärarna bedömde texterna på samma sätt som föregående gång. Därför preciserades inte de kriterier som gällde elevernas genrekompetens inför omgången 2014. Genrekompetensen mättes därför inte lika noggrant som i de två övriga uppgifterna.

### 3.3 Använda analysmetoder

Vid analysen av utvärderingsmaterialet används i huvudsak statistiska metoder. Resultaten av de här analyserna och tolkningen av dem kompletteras för de öppna uppgifternas del med mer kvalitativa analyser.

Då uppgifterna förhandstestades med tanke på bl.a. deras svårighetsgrad och diskriminationsförmåga, användes också item-analys (se Törmäkangas & Törmäkangas 2009), förutom att förhandstestningen gav information om uppgifternas lösningsandelar. Med utgångspunkt i de här analyserna valdes uppgifter ut för utvärderingens tyngdpunktsområden så att uppgifternas svårighetsgrad varierade. Efter det egentliga utvärderingsprovet upprepades uppgiftsanalysen (IRT). Innan de slutliga analyserna gjordes togs några deluppgifter bort för att deras diskriminationsförmåga var svag.

I resultatbeskrivningen används vedertagna metoder inom beskrivande statistik, som t.ex. procentfördelningar och frekvensfördelningar, de vanligaste läges- och spridningsmåten, konfidensintervall samt kvartilavstånd. Till lägesmåten hör t.ex. medelvärde och median. I samband med att de genomsnittliga lösningsandelarna rapporteras, anges ofta också standardavvikelsen som beskriver resultatens spridning kring medelvärdet.

Eftersom materialet var stort och flertalet variabler fördelade sig enligt normalfördelningen, var det möjligt att använda de vanligaste parametriska testen. Genomsnittliga skillnader mellan två grupper analyserades med hjälp av t-test och skillnader mellan flera grupper med hjälp av en vägs variansanalys. Vid rapporteringen av statistiskt tillförlitliga skillnader mellan två grupper användes också ett mått på effektstorlek, Cohens d-värde. I samband med variansanalyserna användes måttet eta-kvadrat,  $\eta^2$  (Cohen 1988, 20–23; 281–282).

För de statistiska testen rapporterades signifikansnivån (p-värdet), som enligt den klassiska tolkningen beskriver om den skillnad och/eller det sakförhållande som upptäckts (t.ex. en korrelation) beror på slumpen (urvalsfel). Till följd av materialets storlek är också små skillnader och samband statistiskt signifikanta ( $p < 0,05$ ). Av den här anledningen rapporteras även effektstorleken i samband med testen. Effektstorleken beskriver betydelsen i praktiken genom att beakta t.ex. att de undersökta grupperna kan vara olika stora och att variansen för den undersökta variabeln kan vara olika stor.

Sambanden mellan kvalitativa variabler analyserades med hjälp av korstabeller och chitvå-test. De samband mellan kvalitativa variabler som är statistiskt signifikanta har beskrivits så att skillnaderna framgår av procentfördelningen. Vid beskrivningen av sambanden mellan kvantitativa variabler användes Pearsons korrelationskoefficient ( $r$ ).

I den här rapporten beskrivs statistiskt signifikanta skillnader med hjälp av benämningarna i tabell 8.

**TABELL 8.** Beskrivning av statistiskt signifikanta skillnader vid rapporteringen.

	Cohens d	eta-kvadrat, $\eta^2$	Pearsons korrelationskoefficient
Liten/Svag	0,20	0,01	0,35
Måttlig (medelstor/medelstark)	0,50	0,06	0,65
Stor/Stark	0,80	0,14	0,85

Då resultatnivåer behandlas i den här rapporten används olika benämningar, som inte är direkt kopplade till vitsordsskalan. De gränser för lösningsandelarna som har dragits gäller bara för det här materialet, inte för andra utvärderingsmaterial i modersmålet. Gränsdragningen är behäftad med svårigheter också för att resultaten varierar i utvärderingens pappersbaserade och digitala version, liksom mellan könen. Man kan tänka sig att läroplansgrundernas nivå för goda kunskaper sannolikt befinner sig strax över 60 % ända upp till 80 %.

<b>Benämning</b>	<b>Lösningsandel</b>
hög nivå	80 %- (dvs. 79,5 %-)
nivå <u>över</u> eller nära genomsnittet	60- <u>under</u> 80 % (59,5-79,49 %)
nivå <u>under</u> eller nära genomsnittet	40- <u>under</u> 60 % (39,5-59,49 %)
svag nivå	under 40 % (högst 39,49 %)

Både elev- och lärarenkäten innehöll längre frågebatterier, som gav mycket information. Denna information komprimerades med hjälp av faktoranalys t.ex. till dimensioner som beskriver genomsnittliga attityder. Den inbördes homogeniteten för de dimensioner som skapades granskades med hjälp av koefficienten Cronbachs alfa samt genomsnittliga korrelationer. Dimensionerna användes bl.a. vid rapporteringen av samband mellan attityder och lärresultat.

Strukturen i utvärderingsmaterialet medför vissa utmaningar för tillämpningen av statistiska metoder. I de material som gäller lärresultat finns vanligen minst två nivåer: skolnivå och elevnivå. Eleverna kan ha gått länge i samma skola och i samma klass, och de kan ha undervisats länge av samma lärare. Det här innebär att elevernas prestationer i utvärderingsuppgifterna inte är oberoende av varandra. Elevernas inbördes beroende av varandra ger upphov till ett fenomen i materialet som brukar kallas för inbördes korrelation. Om strukturen i populationen inte beaktas på ett riktigt sätt, kan slutsatserna innehålla systematiska fel (eng. bias).

I den här rapporten beaktas materialets hierarkiska struktur t.ex. vid analysen av skillnaderna mellan skolor (intrakorrelation), som genomfördes med hjälp av flernivåanalys (se Malin 2005; Rasbash, Steele, Browne & Goldstein 2004).

## Centrala resultat i pappersversionen

---

I det här kapitlet ges en översikt över resultatet i utvärderingens två delområden. Här görs jämförelser med utgångspunkt i faktorer som är speciellt betydelsefulla med tanke på jämlikheten i utbildningen. Sådana faktorer är t.ex. kön, region, kommuntyp, behov av stöd, planer på fortsatta studier, föräldrarnas utbildning och språk som talas i familjen. Dessutom ingår jämförelser med trender i tidigare modersmålsutvärderingar i årskurs 9. Allra sist i kapitlet ingår en sammanfattande tabell med de mest centrala resultaten.

### 4.1 Huvudresultat i språkkännedom och skrivande

---

Eftersom maximipoängtalerna varierar i delområdena och i olika uppgifter används i denna rapport **lösningsandelar**, som **anger andelen utdelade poäng (i procent) av antalet möjliga**. En elev med poängsumman 32 i skrivuppgifterna (av 50 möjliga) har lösningsandelen 64 %. Han eller hon uppnådde alltså 64 % av de poäng som skulle ha varit möjliga att uppnå.

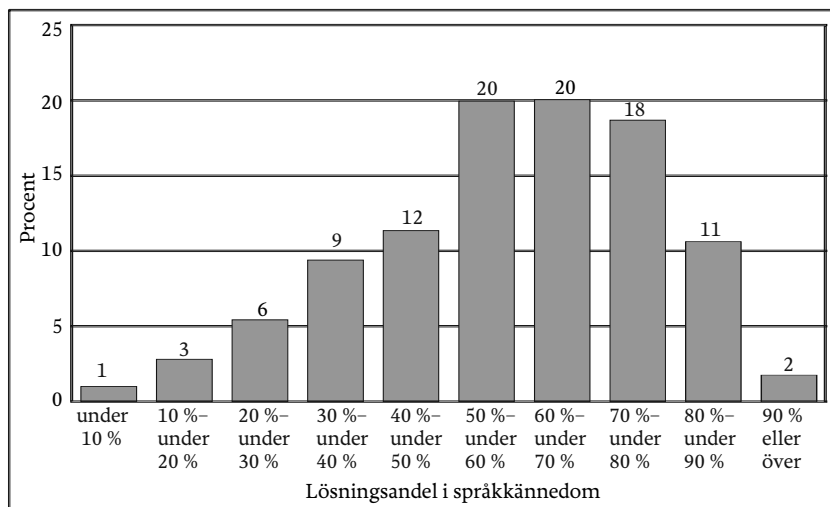
Det genomsnittliga resultatet i **språkkännedom** för de 1 357 deltagarna i den pappersbaserade utvärderingen var 58 %. Motsvarande resultat i **skrivande** för de 1 337 deltagarna var 60 %. Inga elever nådde fulla poäng i språkkännedom eller i skrivande (alltså lösningsandelen 100 %). I skrivande nådde sju elever ändå 49 poäng, vilket betyder att lösningsandelen var 98 %.

TABELL 9. Resultat i språkkännedom och skrivande (lösningsandel i %).

	Alla elever		Flickor		Pojkar		p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
	Lösningsandel	Stand. avv.	Lösningsandel	Stand. avv.	Lösningsandel	Stand. avv.		
<b>Språkkännedom, alla uppgifter</b>	<b>58 %</b>	<b>18,9</b>	<b>65 %</b>	<b>16,8</b>	<b>52 %</b>	<b>18,7</b>	<b>p &lt; 0,001</b>	<b>0,71</b>
Kontextens påverkan på val av uttryck	62 %	18,6	67 %	17,1	58 %	19,1	p < 0,001	0,45
Form och betydelse	55 %	23,8	62 %	22,6	49 %	23,0	p < 0,001	0,59
Standardspråkets normer	58 %	20,8	65 %	17,8	51 %	21,0	p < 0,001	0,77
<b>Skrivande, alla uppgifter</b>	<b>60 %</b>	<b>19,6</b>	<b>69 %</b>	<b>15,8</b>	<b>51 %</b>	<b>19,2</b>	<b>p &lt; 0,001</b>	<b>0,99</b>
Brev	66 %	23,5	77 %	18,3	56 %	23,7	p < 0,001	0,99
Insändare	54 %	22,2	64 %	19,7	45 %	20,7	p < 0,001	0,92
Att skriva till bild	63 %	22,9	70 %	20,0	56 %	23,4	p < 0,001	0,65

Inom delområdet språkkännedom nådde eleverna i genomsnitt det bästa resultatet i tyngdpunktsområdet Kontextens påverkan på val av uttryck (62 %), medan kunskaperna i de uppgifter som hörde till delområdet Form och betydelse i snitt var klart svagare (55 %). Här var standardavvikelsen också störst, vilket tyder på en avsevärd variation bland elevernas resultat.

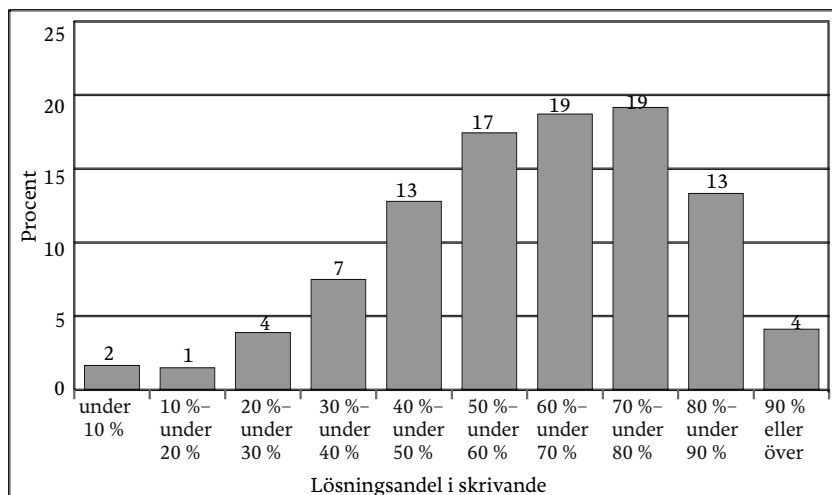
I figur 1 presenteras fördelningen av lösningsandelar i hela delområdet språkkännedom. Förhållandevis många elever fanns mellan 50 % och 80 % av poängen. Till vänster i figuren finns de svagaste eleverna. Ungefär 19 % fick färre än 40 % av poängen, vilket betyder att resultaten var svaga.



FIGUR 1. Fördelning av elevernas totala lösningsandelar i språkkännedom.

Inom delområdet **skrivande** lyckades eleverna bäst med brevet (i genomsnitt 66 % av poängen). Nästan på samma nivå låg elevernas resultat i den uppgift som gick ut på att skriva till en bild (63 %). Däremot avvek resultatet i insändaren tydligt. I den här uppgiften nådde eleverna i genomsnitt 54 % av de poäng som de skulle ha kunnat nå. Poängvariationen var störst i brevuppgiften, men också i de andra uppgifterna varierade poängen avsevärt, vilket de höga siffrorna för standardavvikelserna visar (Tabell 9).

I figur 2 presenteras fördelningen av lösningsandelarna i hela delområdet skrivande. Fördelningen av elevernas lösningsandelar liknar normalfördelningen i något högre grad än i delområdet språkkännedomen, men är ändå sned. En ganska hög andel av eleverna placerade sig mellan 60 % och 80 % av poängen jämfört med normalfördelningen. Till vänster i figuren finns de elever som fick mindre än 40 % av poängen i skrivuppgifterna och alltså hade svag skrivkompetens. Dessa elever utgjorde ungefär 14 % av alla deltagare. Av eleverna fick åtta, eller 1 %, inte några poäng alls i skrivuppgifterna.



FIGUR 2. Fördelning av elevernas totala lösningssandelar i skrivande.

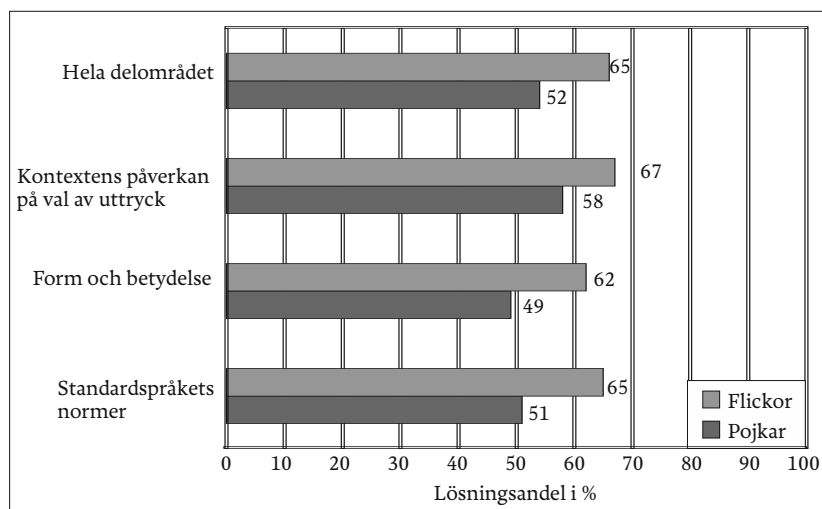
## 4.2 Resultat bland flickor och pojkar

Flickornas genomsnittliga resultat i **språkkännedom** var 13 procentenheter bättre än pojkarnas (flickor 65 %, pojkar 52 % – se tabell 9 i avsnitt 4.1). Det finns alltså en betydande skillnad mellan flickors och pojkars resultat i det insamlade materialet. Skillnaden mellan flickors och pojkars resultat är statistiskt signifikant i hela delområdet ( $p < 0,001$ ;  $d = 0,71$ ). Sannolikheten för att skillnaderna mellan flickor och pojkar skulle bero på slumpen ligger med andra ord under 0,1 %. D-värdet visar att skillnaden till sin effektstorlek är måttlig.

Standardavvikelsen var över lag större bland pojkar än bland flickor (se tabell 9). Det här betyder att flickorna utgjorde en något mer homogen grupp än pojkarna. I tyngdpunktsområdet Standardspråkets normer var skillnaden störst mellan standardavvikelserna: flickor 17,8 och pojkar 21,0. Det här kan tolkas så att kunskaperna varierar mer bland pojkar än bland flickor i fråga om normer för svenska språket.

Av figur 3 framgår flickornas och pojkarnas resultat i de tre tyngdpunktsområdena inom språkkännedom. Pojkarnas resultat var lägre i alla områden. Störst var resultatskillnaden mellan könen inom området Standardspråkets normer (14 procentenheter). I alla tyngdpunktsområden var skillnaden mellan könen statistiskt signifikant ( $p < 0,001$ ). Skillnaden var måttlig i Standardspråkets normer och Form och betydelse. I Kontextens påverkan på val av uttryck var den liten.

Flickornas resultat var jämnare än pojkarnas om man jämför de tre tyngdpunktsområdena (62–67 %). I pojkarnas resultat framträder framför allt en skillnad på 9 procentenheter mellan Kontextens påverkan på val av uttryck (58 %) och Form och betydelse (49 %).

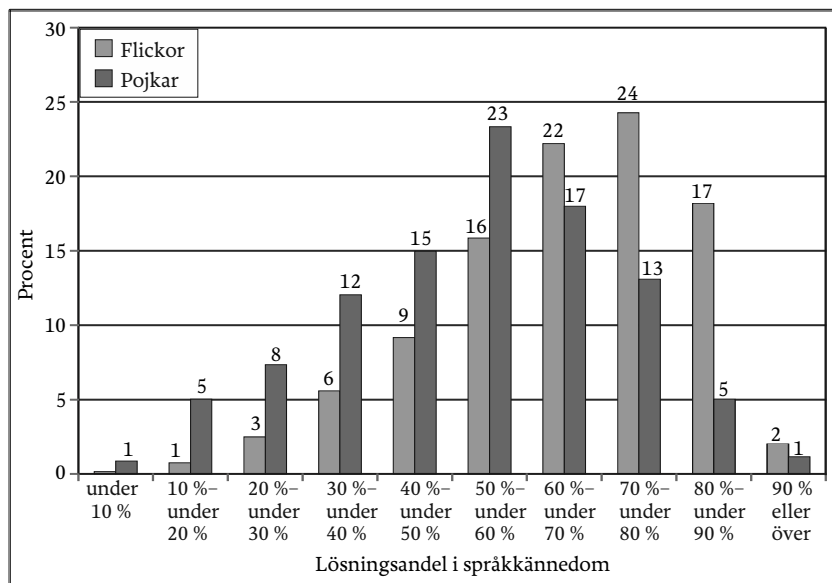


FIGUR 3. Flickors och pojkars resultat i tyngdpunktsområdena inom språkkännedom.

Skillnaden mellan flickor och pojkar i delområdet språkkännedom har också tidigare varit i samma storleksklass som nu (13 procentenheter). I utvärderingen år 2010 uppmättes t.ex. en skillnad på 14 procentenheter (Hellgren 2011, 20). Vid jämförelse över tid är det ändå viktigt att minnas att utvärderingen år 2014 innehöll fler uppgifter i språkkännedom än tidigare och att vissa fält som testats tidigare den här gången inte fanns med bland uppgifterna, i och med att de konstruerades med utgångspunkt i de tre tyngdpunktsområden som sakkunniggruppen valde.

Av figur 4 framgår hur flickor och pojkar fördelade sig på olika grupper i de uppgifter som prövade kunskaperna i språkkännedom. Sammanlagt placerade sig närmare hälften av flickorna i de grupper som fick 60–80 % av poängen i språkkännedom. Av pojkarna hade 26 % svaga kunskaper i språkkännedom. Motsvarande andel bland flickorna var 10 %. Av flickorna nådde två tredjedelar minst 60 % av poängen, av pojkarna drygt en tredjedel.





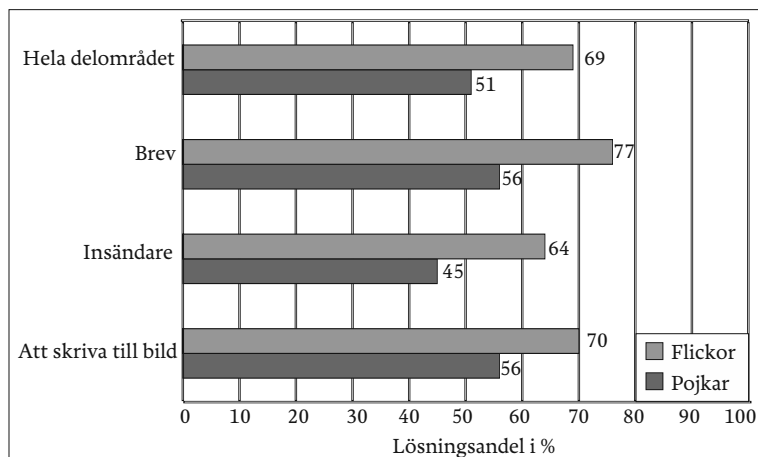
FIGUR 4. Fördelning av flickors och pojkars lösningsandelar i språkkännedom.

I många tidigare utvärderingar har flickorna haft ett särskilt gott resultat i **skrivuppgifterna**. Den här gången nådde flickorna i genomsnitt 69 % av maximipoängen för de tre skrivuppgifterna, medan pojkarna låg på 51 %. Könsskillnaden i hela delområdet var 18 procentenheter, alltså större än i delområdet språkkännedom. Skillnaden var statistiskt signifikant och stor ( $p < 0,001$ ;  $d = 0,99$ ).

Flickorna lyckades bäst i brevuppgiften (77 % av poängen), medan pojkarna i genomsnitt nådde 56 % av poängen både i brevuppgiften och i den uppgift där de skulle skriva en nyhetstext eller en beskrivning med utgångspunkt i en bild. Både flickor och pojkar fick lägre poäng i den svåraste uppgiften, att skriva en insändare. I den uppgiften nådde pojkarna i genomsnitt inte ens hälften av de poäng som de skulle ha kunnat nå. Resultatskillnaden mellan könen var större i brevet och insändaren än i den sista skrivuppgiften, att skriva till bild. (Figur 5)

Variationen mellan poängen för texterna var klart större bland pojkar än bland flickor. Den största skillnaden mellan standardavvikelserna fanns i brevuppgiften (flickor 18,3; pojkar 23,7). Men också i de texter som eleverna skrev utgående från en bild fanns stor variation mellan pojkarnas texter, 23,4. Standardavvikelserna framgår av tabell 9 i avsnitt 4.1.

Könsskillnaderna i alla skrivuppgifter var statistiskt signifikanta ( $p < 0,001$ ). Skillnaderna var stora i brevet och insändaren och måttliga i den uppgift där eleverna skrev till bild.

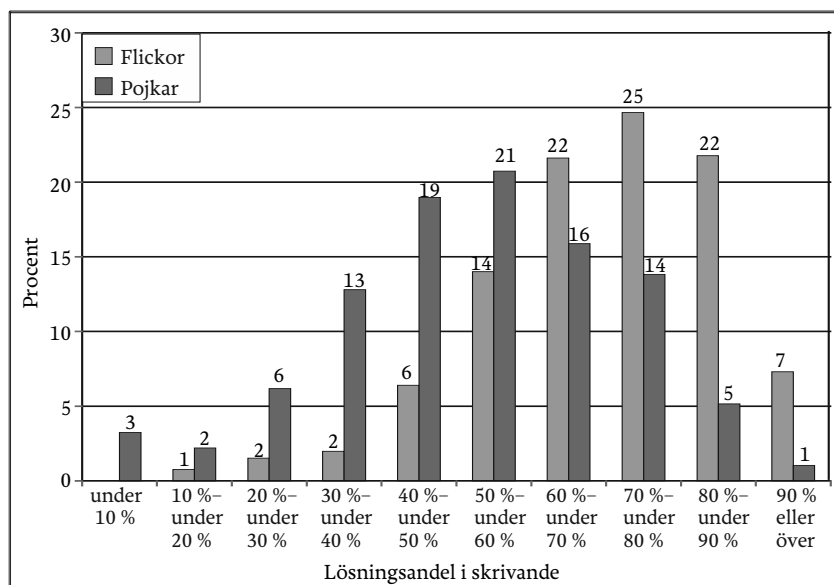


FIGUR 5. Flickors och pojkars resultat i skrivuppgifterna.

Klyftan mellan pojkars och flickors skrivresultat som nu var 18 procentenheter, har alltid varit stor, oberoende av vilka skrivuppgifter som har ingått och vilka skrivkompetenser tyngdpunkten legat på vid bedömningen. Könsskillnaderna bekräftar sådana tendenser som syns tidigare i utvärderingsmaterial från årskurs 9. Klyftan mellan pojkars och flickors skrivresultat har på senare tid växlat mellan 17 procentenheter (våren 2005) och 22 procentenheter (våren 2010). (Silverström 2006, 22; Hellgren 2011, 20–21)

I figur 6 ges närmare information om hur flickors och pojkars poäng i delområdet skrivande fördelade sig. I skrivuppgifterna var medeltalet 60 %. Figuren visar att tre fjärdedelar av flickorna nådde eller överskred detta medeltal, liksom en dryg tredjedel av pojkarna. De flesta flickor gjorde alltså mycket bra ifrån sig i skrivuppgifterna.

Skillnaden mellan flickors och pojkars prestationer är mer markant i skrivuppgifterna än i språkkännedom. En fjärdedel av pojkarna, 24 %, befann sig i den grupp som hade svaga resultat (under 40 % av poängen). Motsvarande andel bland flickorna var bara 6 %. Samtidigt nådde alltså en mycket hög andel av flickorna, tre fjärdedelar, en genomsnittlig eller högre nivå.



FIGUR 6. Fördelning av flickors och pojkars lösningssandelar i skrivande.

### 4.3 Resultat för elever med behov av någon form av extra stöd

Bland deltagarna hade 10 % eller 126 elever **fått intensifierat eller särskilt stöd i modersmål och litteratur** under årskurserna 7–9. Uppgiften baserar sig på information från elevernas lärare i modersmål och litteratur. Denna elevgrupp nådde 32 % av poängen i språkkännedom och 34 % av poängen i skrivuppgifterna. På delområdesnivå låg dessa elever i genomsnitt närmare 30 procentenheter under nivån för den elevgrupp som inte hade fått intensifierat eller särskilt stöd.

Om den grupp elever som fått intensifierat eller särskilt stöd utesluts ur hela samplet, skulle samplets resultat i språkkännedom vara 61 % och i skrivande 63 %. Resultatbilden förändras alltså med några procentenheter.

Bland deltagarna hade 2 % eller 29 elever enligt lärarna i huvudsak inte **studerat modersmål och litteratur i en grupp inom allmänundervisningen**. Dessa elever nådde 26 % av den maximala poängsumman i språkkännedom och 30 % av poängen i skrivuppgifterna. De här eleverna låg 33 respektive 30 procentenheter under det resultat som nåddes av de elever som ingått i en grupp i allmänundervisningen.

### 4.4 Resultat på skolnivå

Skillnaderna mellan de tjugo skolorna som deltog i den pappersbaserade utvärderingen var på det hela taget relativt små. Skillnaderna mellan skolorna förklarade i ganska låg grad variansen mellan elevernas resultat. Med varians avses hur mycket resultaten avviker från genomsnittet. Intraklasskorrelationen var bara 2 % i språkkännedom och lite högre, 5,5 %, i skrivuppgifterna.

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)

Av de tjugo skolorna låg stora flertalet rätt så nära medeltalet i båda delområdena. I **språkkännedom** var den genomsnittliga lösningsandelen 58 %. Inom intervallet 53–63 % befann sig sexton skolor. Tre skolor nådde i medeltal högre än 63 % av poängen och en skola hade medeltalet 51 %. Den skola som nådde det bästa resultatet i språkkännedom låg på 69 % av poängen. Skillnaden mellan ytterlighetsskolorna var 18 procentenheter. Både den skola som klart underskred samplingsmedeltal i språkkännedom och de som överskred medeltalet fanns i regionerna Södra eller Sydvästra Finland.

I fråga om **skrivande** var den genomsnittliga lösningsandelen 60 % i hela materialet. Inom intervallet 55–65 % av poängen fanns tretton skolor. Fyra skolor överskred 65 % av poängen och tre skolor placerade sig under 55 %. Det lägsta resultatet var 49 % av poängen och det högsta 72 %. Här fanns en större skillnad mellan ytterligheterna än i språkkännedom. Skillnaden var 23 procentenheter. Två av de skolor som låg klart under samplingsmedeltal fanns i Södra Finland, men också bland dem som överskred medeltalet fanns tre skolor från Södra Finland.

Skolorna i Västra och Inre Finland återfanns i båda delområdena mestadels i närheten av samplingsmedeltal.

## 4.5 Resultat i olika regioner

De finlandssvenska skolor som deltog i utvärderingen representerar fyra olika regioner. I regionen Södra Finland ingår de nyländska skolorna samt skolan i Kotka, i den mån skolorna råkade bli uttagna till samplet. Regionen Sydvästra Finland omfattar de åboländska skolorna samt skolan i Björneborg, om de blev uttagna. Till regionen Västra och Inre Finland hör de österbottniska skolorna samt Tammerfors i mellersta Finland, i den mån skolorna blev uttagna till samplet. En region, Norra Finland, har uteslutits på grund av det låga elevantalet.

Resultatet i **språkkännedom** varierade i högre grad mellan regionerna än resultatet i skrivuppgifterna (Tabell 10). De 125 eleverna i Sydvästra Finland nådde 64 % av poängen. De övriga regionerna låg närmare medeltalet (57–58 %) för hela samplet. Skillnaden mellan Sydvästra Finland och de andra regionerna är statistiskt signifikant i hela delområdet och i alla tyngdpunktsområden. Den största skillnaden mellan Sydvästra Finland och de övriga regionerna fanns i tyngdpunktsområdet Form och betydelse där Sydvästra Finland hade ett resultat som överskred resultatet i Västra och Inre Finland med 12 procentenheter (lösningsandel 64 % och 52 %). I det här tyngdpunktsområdet fanns dessutom en signifikant skillnad mellan Södra Finland (lösningsandel 57 %) och Västra Finland (lösningsandel 52 %).

**Skriveresultatet** var i genomsnitt detsamma i de tre regionerna. Det här gäller både det genomsnittliga resultatet i hela delområdet och resultatet i de tre skrivuppgifterna. Det fanns inte statistiskt signifikanta skillnader mellan regionerna i skrivuppgifterna.

TABELL 10. Resultat i olika regioner (lösningsandel i %).

	Totalt	Södra Finland		Västra och Inre Finland		Sydvästra Finland		p-värde	$\eta^2$
	Lösningsandel	Lösningsandel	Stand. avv.	Lösningsandel	Stand. avv.	Lösningsandel	Stand. avv.		
<b>Språkkännedom, alla uppgifter</b>	<b>58 %</b>	<b>58 %</b>	<b>19,2</b>	<b>57 %</b>	<b>18,7</b>	<b>64 %</b>	<b>16,9</b>	<b>p &lt; 0,001</b>	<b>0,01</b>
Kontextens påverkan på val av uttryck	62 %	61 %	19,4	62 %	17,9	67 %	17,3	p < 0,01	0,01
Form och betydelse	55 %	57 %	23,4	52 %	23,9	64 %	21,5	p < 0,001	0,02
Standardspråkets normer	58 %	57 %	21,1	58 %	20,9	62 %	19,1	p < 0,05	0,01
<b>Skrivande, alla uppgifter</b>	<b>60 %</b>	<b>60 %</b>	<b>20,1</b>	<b>60 %</b>	<b>19,2</b>	<b>59 %</b>	<b>19,6</b>	<b>n.s.</b>	
Brev	66 %	66 %	23,4	67 %	24,1	65 %	21,9	n.s.	
Insändare	54 %	55 %	23,5	54 %	20,9	53 %	22,5	n.s.	
Att skriva till bild	63 %	62 %	23,3	64 %	22,6	63 %	23,1	n.s.	

Tabell 11 visar hur flickor och pojkar i de tre regionerna klarade delområdena. Inom delområdet språkkännedom var både flickor och pojkar i Sydvästra Finland signifikant bättre än flickor och pojkar i de övriga regionerna.

Flickorna i Sydvästra Finland var signifikant bättre än flickorna i de båda andra regionerna i fråga om Kontextens påverkan på val av uttryck och Form och betydelse. I Standardspråkets normer var bara skillnaden mellan flickorna i Sydvästra och Södra Finland signifikant. Pojkarna i Sydvästra Finland var signifikant bättre i hela delområdet språkkännedom samt i Form och betydelse jämfört med pojkarna i de övriga regionerna.

I skrivande fanns inga signifikanta skillnader mellan flickor respektive pojkar i olika regioner.

TABELL 11. Flickors och pojkars resultat i olika regioner (lösningsandel i %).

	Totalt	Södra Finland		Västra och Inre Finland		Sydvästra Finland	
		Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
<b>Språkkännedom, alla uppgifter</b>	<b>58 %</b>	<b>64 %</b>	<b>52 %</b>	<b>64 %</b>	<b>51 %</b>	<b>72 %</b>	<b>58 %</b>
Kontextens påverkan på val av uttryck	62 %	66 %	57 %	66 %	59 %	74 %	62 %
Form och betydelse	55 %	63 %	50 %	60 %	45 %	71 %	59 %
Standardspråkets normer	58 %	64 %	49 %	65 %	51 %	71 %	55 %
<b>Skrivande, alla uppgifter</b>	<b>60 %</b>	<b>68 %</b>	<b>51 %</b>	<b>70 %</b>	<b>52 %</b>	<b>71 %</b>	<b>50 %</b>
Brev	66 %	75 %	57 %	78 %	56 %	78 %	55 %
Insändare	54 %	63 %	45 %	64 %	45 %	66 %	42 %
Att skriva till bild	63 %	68 %	55 %	72 %	56 %	72 %	56 %

I de föregående modersmålsutvärderingarna har de regionala jämförelserna gjorts med utgångspunkt i länsindelningen, som nu är avskaffad. År 2010 ingick de åboländska skolorna fortfarande i Västra Finlands län och resultaten i Södra respektive Västra Finlands län jämfördes. Då hade Södra Finland ett nästan signifikant bättre resultat än Västra Finland i språkkännedom. (Hellgren 2011, 25) Men i utvärderingsmaterialet från år 2014 finns inte samma trend i språkkännedom.

I skrivande var resultatet år 2010 detsamma i båda länen (Hellgren 2011, 25). Inte heller år 2014 fanns det skillnader mellan regionerna.

## 4.6 Resultat i olika slags kommuner

Elevernas kunskaper i modersmål och litteratur kan också granskas utifrån den typ av kommun som skolan ligger i. I det här avsnittet jämförs urbana kommuner (städer), tätortskommuner och landsbygdskommuner 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 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 t.ex. 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 t.ex. Nykarleby, Kimitoön och Ingå i Svenskfinland.

Tabell 12 ger en sammanfattning av resultaten i olika typer av kommuner. I språkkännedom låg städerna på en högre genomsnittlig lösningsandel både i hela delområdet och i de olika tyngdpunktsområdena. Särskilt i området Form och betydelse nådde städerna bättre resultat (58 %) än tätorterna och landsbygden (52–53%). Skillnaden mellan urbana kommuner och tätorts-/landsbygdskommuner var signifikant både i hela delområdet och i alla tre tyngdpunktsområden. Skillnaden var ändå liten.

I skrivande låg resultaten i hela delområdet och i enskilda uppgifter nära varandra i de tre kommuntyperna. Skillnaderna var inte statistiskt signifikanta.

**TABELL 12. Resultat i urbana kommuner, tätortskommuner och landsbygdskommuner (lösningsandel i %).**

	<b>Totalt</b>	<b>Urbana kommuner</b>		<b>Tätorts-kommuner</b>		<b>Landsbygds-kommuner</b>		<b>p-värde</b>	$\eta^2$
	<i>Lösningsandel</i>	<i>Lösningsandel</i>	<i>Stand. avv.</i>	<i>Lösningsandel</i>	<i>Stand. avv.</i>	<i>Lösningsandel</i>	<i>Stand. avv.</i>		
<b>Språkkännedom, alla uppgifter</b>	<b>58 %</b>	<b>60 %</b>	<b>18,2</b>	<b>55 %</b>	<b>19,3</b>	<b>56 %</b>	<b>19,4</b>	<b>p &lt; 0,001</b>	<b>0,01</b>
Kontextens påverkan på val av uttryck	62 %	64 %	18,2	61 %	19,3	60 %	18,4	p < 0,001	0,01
Form och betydelse	55 %	58 %	23,2	52 %	23,9	53 %	24,3	p < 0,001	0,02
Standard-språkets normer	58 %	60 %	20,0	56 %	21,7	56 %	21,6	p < 0,01	0,01
<b>Skrivande, alla uppgifter</b>	<b>60 %</b>	<b>61 %</b>	<b>18,9</b>	<b>58 %</b>	<b>20,3</b>	<b>60 %</b>	<b>20,7</b>	<b>n.s.</b>	
Brev	66 %	67 %	22,1	65 %	25,4	67 %	24,7	n.s.	
Insändare	55 %	55 %	21,8	53 %	23,4	53 %	21,9	n.s.	
Att skriva till bild	63 %	64 %	21,9	60 %	24,1	63 %	23,8	n.s.	

Också tidigare har skrivresultaten varit relativt jämna i de tre kommuntyperna (se t.ex. Hellgren 2011, 27). I språkkännedom har det inte heller förekommit signifikanta skillnader mellan kommuntyperna 2005 eller 2010 (Silverström 2006, 29; Hellgren 2011, 27).

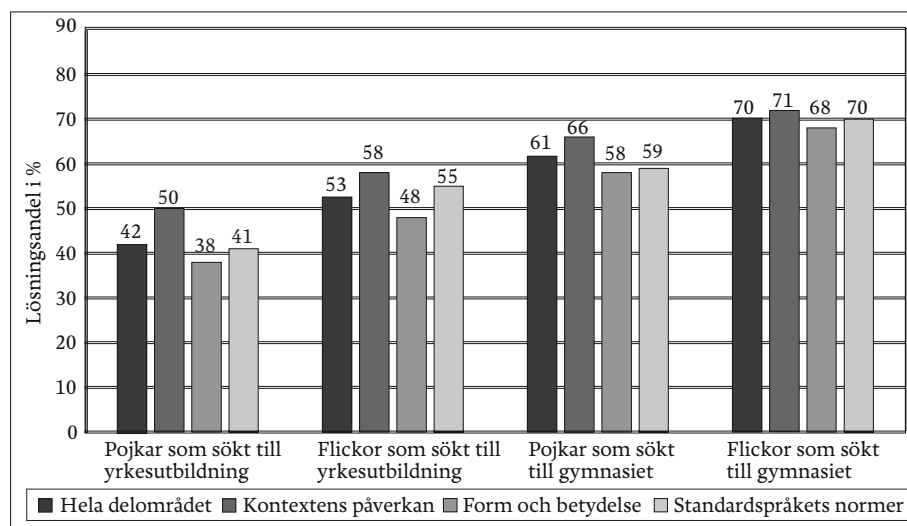
Intressant i fråga om resultaten i olika kommuntyper är framför allt flickors och pojkars resultat i samma typ av kommun. I språkkännedom var resultatskillnaden mellan könen 12 procentenheter i urbana kommuner, 11 procentenheter i tätortskommuner men hela 16 procentenheter i landsbygdskommuner. På landsbygden nådde pojkarna bara 48 % av de poäng de kunde få, mot flickornas 64 %.

I skrivande var skillnaderna mellan flickor och pojkars resultat generellt sett större, vilket också syns då resultaten grupperas enligt kommuntyp. Värt att notera är den mycket stora skillnaden mellan flickors och pojkars skrivresultat på landsbygden (22 procentenheter) i förhållande till de övriga kommuntyperna (15–16 procentenheter). Pojkarna på landsbygden nådde i snitt 49 % av poängen i skrivuppgifterna mot flickornas 71 %.

## 4.7 Resultat enligt planer på fortsatta studier

I den gemensamma elevansökan hade 65 % av de deltagande niondeklassarna sökt till gymnasiet och 35 % till yrkesutbildning. De bästa resultaten nådde de elever som hade siktet inställt på gymnasiet. Resultatet i **språkkännedom** var 20 procentenheter bättre för blivande gymnasister än för blivande yrkesstuderande. Skillnaden var statistiskt signifikant och stor ( $p < 0,001$ ;  $d = 1,8$ ). Den största skillnaden, 23 procentenheter, fanns i området Form och betydelse.

Figur 7 visar hur elever med olika framtidsplaner klarade uppgifterna i språkkännedom. Flickor som sökt till gymnasiet nådde i genomsnitt 70 % av poängen i hela delområdet, mot 61 % för pojkar som sökt till gymnasiet. Skillnaden mellan ytterlighetsgrupperna, flickor som sökt till gymnasiet och pojkar som sökt till yrkesutbildning, var här 28 procentenheter. Pojkar som sökt till yrkesutbildning nådde bara i området Kontextens påverkan på val av uttryck hälften av de poäng som de kunde ha nått. Särskilt området Form och betydelse var en svag punkt för pojkar med sikte på yrkesutbildning (lösningsandel 38 %). Värt att notera är också att lösningsandelen för området Standardspråkets normer bara var 41 % för den här elevgruppen.

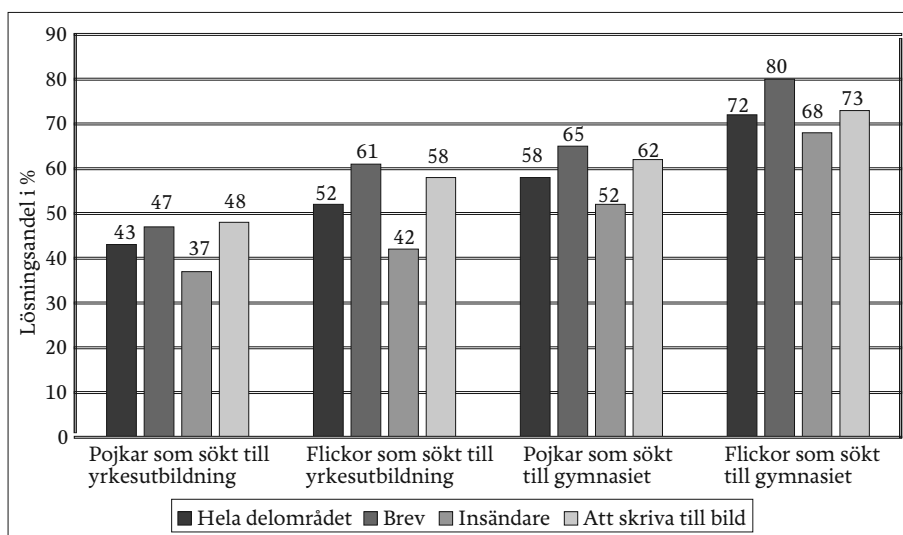


FIGUR 7. Resultat i språkkännedom för elever med olika planer för fortsatta studier.



I delområdet **skrivande** var skillnaden mellan elever som tänkte fortsätta i gymnasiet och i yrkesutbildning 17 procentenheter. Skillnaden var statistiskt signifikant och stor ( $p < 0,001$ ;  $d = 1,8$ ). Skillnaderna mellan elever med olika planer för fortsatta studier var något större i brev- och insändaruppgiften än i den uppgift som gick ut på att skriva till en bild.

Figur 8 visar att flickor med siktet inställt på gymnasiet hade ett skrivresultat som var 29 procentenheter bättre än resultatet för pojkar som tänkte fortsätta med yrkesutbildning. Särskilt i brevuppgiften nådde flickor som sökt till gymnasiet ett gott resultat (lösningsandel 80 %) i förhållande till de övriga grupperna. Också i insändaren var skillnaden mellan flickor som sökt till gymnasiet och pojkar som sökt till yrkesutbildning avsevärd, 31 procentenheter. I den här uppgiften uppkom också den största skillnaden mellan flickor och pojkar som sökt till gymnasiet, 16 procentenheter.



FIGUR 8. Resultat i skrivande för elever med olika planer för fortsatta studier.

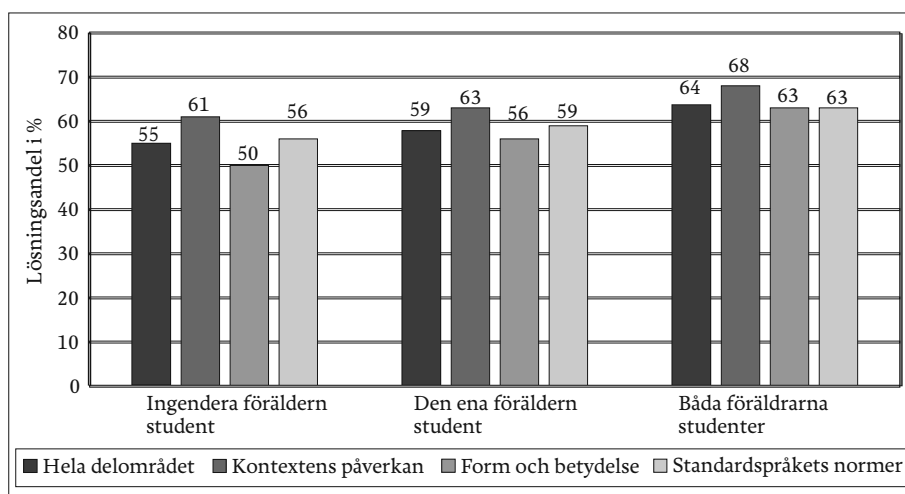
#### 4.8 Resultat i förhållande till föräldrarnas utbildningsbakgrund

Resultaten kan även granskas i ljuset av om elevernas föräldrar har avlagt studentexamen. Informationen bygger på de svar som eleverna gav i elevenkäten, där de uppgav om deras mamma och pappa hade avlagt studentexamen. De elever som inte visste om föräldrarna tagit studenten utelämnades. Siffrorna för de elever som kände till föräldrarnas utbildning visade att 72 % av mammorna avlagt studenten och 54 % av papporna. Det är ändå skäl att notera att 18–20 % av eleverna inte visste om föräldrarna avlagt studentexamen.

I figur 9 och 10 har informationen om föräldrarnas utbildning kombinerats. Figurerna visar resultatet i förhållande till om båda föräldrarna tagit studenten, om bara den ena tagit studenten eller om ingendera tagit studenten.

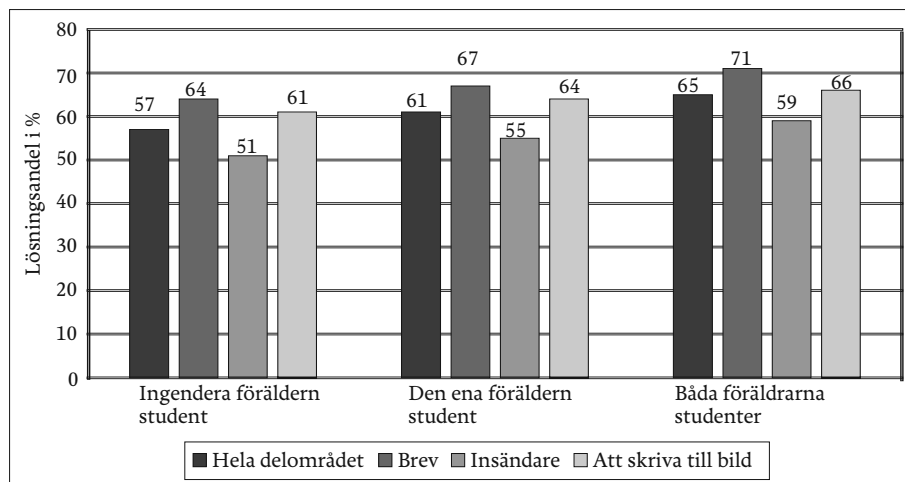
Både i språkkännedom och i skrivande är trenden den att resultaten var bäst om elevens båda föräldrar hade tagit studenten. Också elever med en förälder som avlagt studentexamen hade bättre resultat än elever vars föräldrar inte hade tagit studenten. Skillnaderna mellan alla tre grupper var statistiskt signifikanta i språkkännedom, också i alla tyngdpunktsområden ( $p < 0,001$ ). Effektstorleken var ändå liten.

I **språkkännedom** fanns den största skillnaden mellan ytterlighetsgrupperna i tyngdpunktsområdet Form och betydelse (63 % respektive 50 % av poängen). Resultaten i de tre tyngdpunktsområdena skiljer sig något mer från varandra i gruppen "ingendera föräldern student" än i de övriga grupperna.



FIGUR 9. Resultat i språkkännedom mot bakgrund av föräldrarnas utbildning.

I **skrivande** var skillnaderna också signifikanta ( $p < 0,001$ ). Alla skillnader var till sin effektstorlek måttliga, utom skillnaderna i den skrivuppgift som gick ut på att skriva till bild, där de var små. Av figuren framgår också tydligt att skillnaderna mellan föräldragrupperna var en aning mindre i den här uppgiften.



FIGUR 10. Resultat i skrivande mot bakgrund av föräldrarnas utbildning.

Resultaten kan även delas in enligt region. Tabellerna 13–14 visar hur resultaten ter sig i de tre regionerna då eleverna grupperats enligt föräldrarnas utbildning. I båda delområdena är det uppenbart att elever i Södra Finland med föräldrar som inte tagit studenten låg på en lägre nivå än motsvarande grupp i de två övriga regionerna.

TABELL 13. Resultat i språkkännedom i olika regioner enligt föräldrarnas utbildning (lösningsandel i %).

Föräldrarnas utbildning	Södra Finland		Västra och Inre Finland		Sydvästra Finland		p-värde	$\eta^2$
	Antal elever	Språkkännedom	Antal elever	Språkkännedom	Antal elever	Språkkännedom		
Ingendera föräldern student	74	50 %	174	56 %	13	61 %	p < 0,05	$\eta^2 = 0,03$
Den ena föräldern student	192	58 %	198	59 %	40	64 %	n.s.	
Båda föräldrarna studenter	277	64 %	126	64 %	61	68 %	n.s.	
p-värde		p < 0,001		p < 0,001		n.s.		
$\eta^2$		$\eta^2 = 0,07$		$\eta^2 = 0,03$				

TABELL 14. Resultat i skrivande i olika regioner enligt föräldrarnas utbildning (lösningsandel i %).

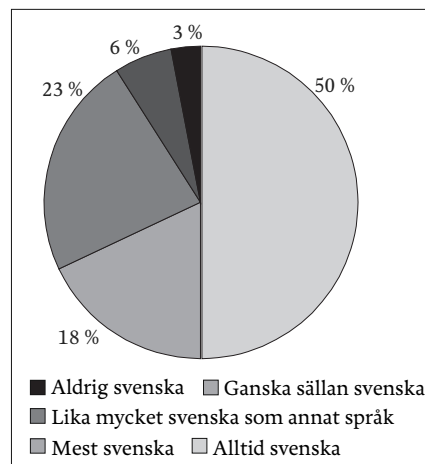
Föräldrarnas utbildning	Södra Finland		Västra och Inre Finland		Sydvästra Finland		p-värde	$\eta^2$
	Antal elever	Skrivande	Antal elever	Skrivande	Antal elever	Skrivande		
Ingendera föräldern student	74	51 %	169	60 %	13	56 %	p < 0,01	$\eta^2 = 0,04$
Den ena föräldern student	189	60 %	197	62 %	40	61 %	n.s.	
Båda föräldrarna studenter	276	65 %	124	65 %	61	62 %	n.s.	
p-värde		p < 0,001		n.s.		n.s.		
$\eta^2$		$\eta^2 = 0,06$						

#### 4.9 Resultat enligt språkanvändning med familjemedlemmar

För att få veta hur elever med olika språklig bakgrund klarade utvärderingsuppgifterna kan man närma sig resultaten på olika sätt. Det är bland annat möjligt att utgå ifrån elevernas egen uppgift om sitt modersmål. Av deltagarna uppgav 1 220 eller 91 % att de hade svenska som modersmål, medan 109 kryssade för finska som modersmål. Gruppernas resultat låg nära varandra. Elever med svenska som modersmål nådde resultatet 58 % i språkkännedom, elever med finska 59 %. I skrivuppgifterna var motsvarande resultat 60 % och 63 %. Skillnaderna var inte signifikanta.

Men eftersom många elever också talar ett annat språk än svenska hemma, även om deras modersmål är svenska, är det intressant att titta på resultaten ur en hemspråkssynvinkel. En sådan gruppering av materialet gav vid handen att en tredjedel av deltagarna talade *ett annat språk minst lika mycket som svenska* med sina familjemedlemmar (se Figur 11).

Figuren visar också att hälften av deltagarna *alltid* talade svenska med sin familj. Bland de övriga eleverna fanns en relativt stor grupp (18 %) som talade *mest svenska* hemma.



FIGUR 11. Deltagarnas användning av svenska med familjen.

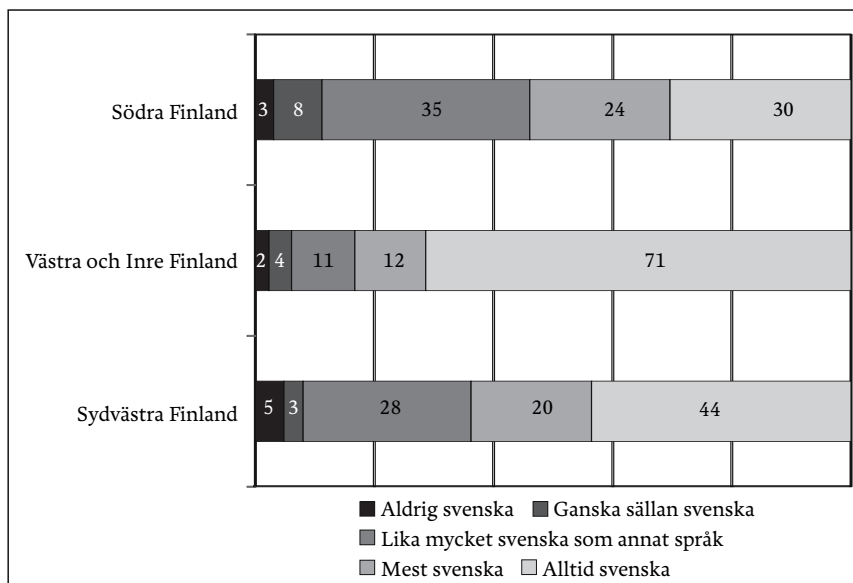
Då Utbildningsstyrelsen kartlade elevernas språkliga bakgrund i årskurs 1–6 i hela Svenskfinland hösten 2013 låg den procentuella andelen enspråkigt svenska elever mycket nära andelen i figur 11. I årskurs 1–6 i den grundläggande utbildningen fanns enligt Utbildningsstyrelsens kartläggning 51 % enspråkigt svenska elever (som alltså bara talade svenska hemma) och 40 % tvåspråkiga elever som talade både svenska och finska hemma (www.utbildningsstyrelsen.fi/lagesoversikt). I figur 11 är motsvarande andelar 50 % och 41 %.

Då elevernas resultat grupperades enligt språkanvändning med familjemedlemmar var skillnaderna inte signifikanta vare sig i språkkännedom eller i skrivande (Tabell 15).

TABELL 15. Resultat enligt språkanvändning med familjen (lösningsandel i %).

Språkanvändning med familjemedlemmar	Antal elever	Språkkännedom	Antal elever	Skrivande
Aldrig svenska	39	57 %	38	60 %
Ganska sällan svenska	82	54 %	80	58 %
Lika mycket svenska som annat språk	316	57 %	313	59 %
Mest svenska	242	58 %	238	58 %
Alltid svenska	674	59 %	664	61 %

Resultatet kan ytterligare studeras så att eleverna delas in i olika regioner. Figur 12 visar hur språkanvändningen i familjen såg ut bland deltagarna i de tre regionerna. I Södra Finland använde bara 30 % av deltagarna alltid svenska med familjen, mot 44 % i Sydvästra Finland och 71 % i Västra och Inre Finland. I Södra Finland var den största deltagargruppen (35 %) de elever som talade lika mycket svenska och ett annat språk (vanligen finska) hemma.



FIGUR 12. Deltagarnas användning av svenska med familjen i olika regioner (i %).

I Utbildningsstyrelsens kartläggning av språkbakgrunden för elever i årskurs 1–6 i finlands-svenska skolor var andelen enspråkigt svenska elever 70 % i Österbotten (motsvarar Västra och Inre Finland i figur 12), 41 % i Nyland (motsvarar Södra Finland) och 51 % för Egentliga Finland (motsvarar Sydvästra Finland). Situationen i Österbotten verkar enligt båda undersökningarna vara densamma, medan modersmålsutvärderingen i årskurs 9 ger något lägre procentuella andelar för elever som bara talar svenska hemma i Södra och Sydvästra Finland. Skillnaden kan ha att göra med samplingen i utvärderingen.

Den regionala jämförelsen av prestationerna i **språkkännedom** i tabell 16 visar att eleverna i Sydvästra Finland låg på en klart högre resultatnivå än eleverna i de övriga regionerna i varje grupp. De intressantaste resultaten finns i Västra och Inre Finland. Inom den här regionen var skillnaderna störst mellan grupper som talade svenska olika mycket med sina familjer. Majoriteten talade alltid svenska med familjen och hade också det bästa resultatet. Mellan den grupp som alltid talade svenska (58 %) och den som ganska sällan talade svenska (49 %) fanns i den här regionen en signifikant skillnad, som till effektstorleken var liten.

I de övriga regionerna var skillnaderna mellan grupperna inte lika stora som i Västra och Inre Finland. Inga skillnader mellan grupperna kunde säkerställas statistiskt i dessa regioner.

**TABELL 16. Resultat i språkkännedom enligt elevernas språkanvändning med familjen i olika regioner (lösningsandel i %).**

Språkanvändning med familjen	Södra Finland		Västra och Inre Finland		Sydvästra Finland	
	Antal elever	Språk-kännedom	Antal elever	Språk-kännedom	Antal elever	Språk-kännedom
Aldrig svenska	19	57 %	14	52 %	6	65 %
Ganska sällan svenska	50	56 %	23	49 %	4	59 %
Lika mycket svenska som annat språk	215	56 %	64	55 %	35	62 %
Mest svenska	145	59 %	72	52 %	25	66 %
Alltid svenska	187	60 %	432	58 %	54	65 %
p-värde		n.s.		p < 0,05		n.s.
$\eta^2$				$\eta^2 = 0,02$		

I **skrivande** upprepar sig trenden att skillnaderna i Södra Finland var ganska små mellan elever i olika grupper (58–64 %). Störst var skillnaderna mellan grupperna i Västra och Inre Finland (51–62 %). I den här regionen fanns en signifikant skillnad mellan den grupp som alltid talade svenska och den som ganska sällan talade svenska, men effektstorleken var liten.

Bäst var skrivresultatet i så gott som alla regioner för den grupp som använde bara svenska med familjemedlemmar. Men i Södra Finland och i Sydvästra Finland var skillnaderna mellan grupperna så små att de inte var statistiskt tillförlitliga.

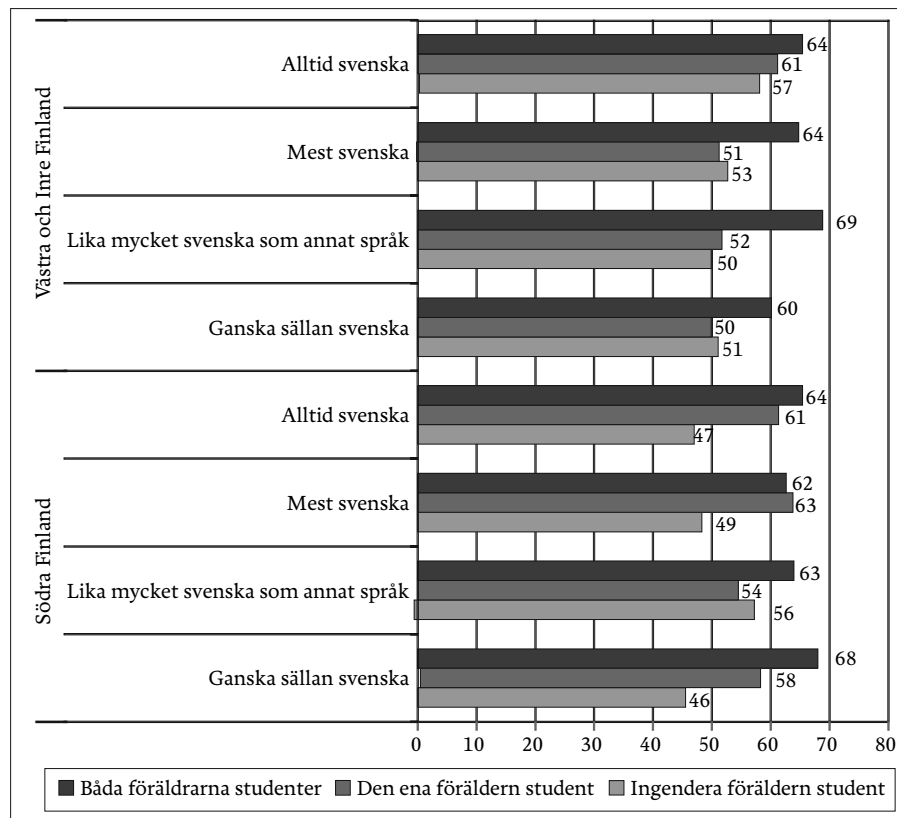
**TABELL 17. Resultat i skrivande enligt elevernas språkanvändning med familjen i olika regioner (lösningsandel i %).**

Språkanvändning med familjen	Södra Finland		Västra och Inre Finland		Sydvästra Finland	
	Antal elever	Skrivande	Antal elever	Skrivande	Antal elever	Skrivande
Aldrig svenska	18	64 %	14	56 %	6	57 %
Ganska sällan svenska	50	60 %	21	51 %	4	53 %
Lika mycket svenska som annat språk	213	58 %	63	59 %	35	58 %
Mest svenska	143	59 %	70	56 %	25	59 %
Alltid svenska	184	61 %	425	62 %	54	61 %
p-värde		n.s.		p < 0,05		n.s.
$\eta^2$				$\eta^2 = 0,02$		

Det är också möjligt att jämföra resultaten i förhållande till tre faktorer samtidigt, nämligen elevernas språk med familjen, region och föräldrarnas utbildning. För regionernas del jämförs bara resultaten i Södra Finland och i Västra och Inre Finland, på grund av att elevantalet delvis är för litet i den tredje regionen.

Figur 13 visar att kunskaperna i **språkkännedom** i båda regionerna nästan utan undantag var bättre om elevernas båda föräldrar tagit studenten, eftersom värdena för elever som har två föräldrar som tagit studenten ofta utgör de längsta balkarna i figuren. Användningen av svenska i hemmet hade inte lika stor betydelse. Om betydelsen av språkanvändningen med familjen vore lika stor, skulle balkarna för alltid och mest svenska vara klart längre än balkarna för de grupper som använder svenska mindre i hemmet.

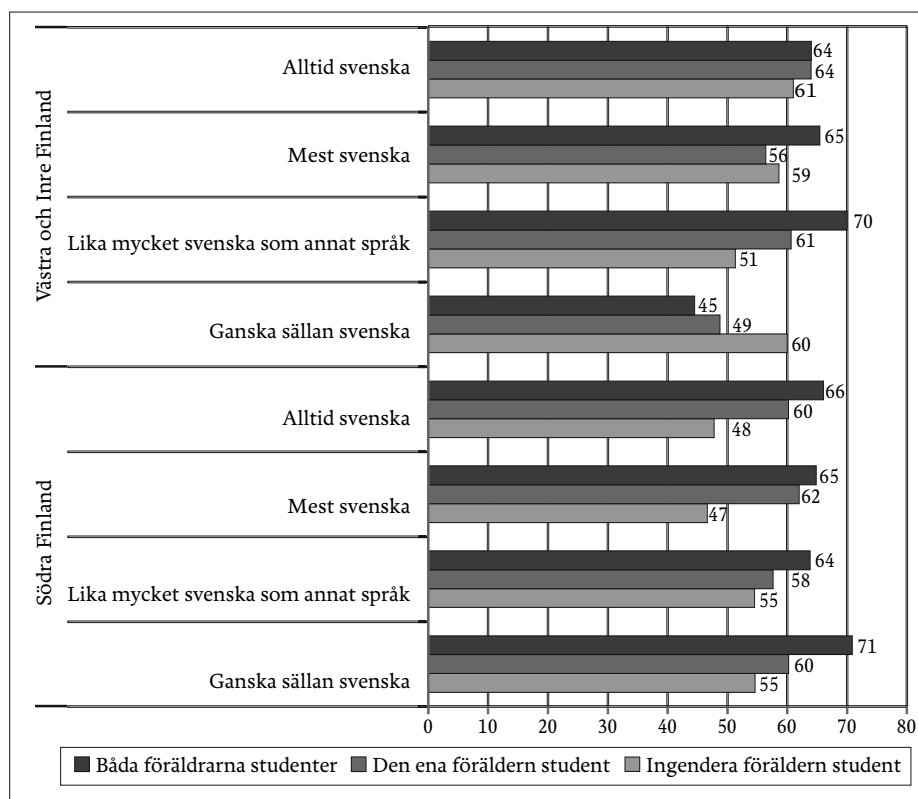
Figuren visar också att det i Södra Finland fanns större resultatskillnader bland elever som alltid talar svenska hemma (47 %-64 %) jämfört med dem som alltid talar svenska i Västra och Inre Finland (57 %-64 %).



FIGUR 13. Resultat i språkkännedom i förhållande till hemspråk och föräldrarnas utbildning i Södra Finland samt i Västra och Inre Finland (lösningsandel i %).



Trenderna i **skrivresultaten** är delvis liknande som i språkkännedom. Man kan se samma trend som i språkkännedom, nämligen att de elever som alltid talar svenska med familjen låg närmare varandra i Västra och Inre Finland (61–64 %) jämfört med dem som alltid talar svenska i Södra Finland (48–66 %). (Figur 14)



FIGUR 14. Resultat i skrivande i förhållande till hemspråk och föräldrarnas utbildning i Södra Finland samt i Västra och Inre Finland (lösningsandel i %).

I hela materialet fanns ingen korrelation mellan elevernas resultat i språkkännedom eller skrivande och deras användning av svenska i hemmet. Korrelationen mellan resultatet i språkkännedom och föräldrarnas utbildning var något starkare, 0,21. Däremot fanns det inget nämnvärt samband mellan skrivresultaten och föräldrarnas utbildning i hela materialet ( $r = 0,15$ ).

Korrelationsanalyserna visar på regionnivå samma sak som har framgått av figurerna ovan, nämligen att sambandet mellan föräldrarnas utbildning och resultaten i både språkkännedom och skrivande var starkare i Södra Finland än i Västra och Inre Finland. Korrelationerna rörde sig kring 0,25 i Södra Finland, men i Västra och Inre Finland fanns inga nämnvärda korrelationer ( $r = 0,17$  och  $0,09$ ). Vad beträffar graden av användning av svenska med familjen var korrelationerna med resultaten låga i båda regionerna.

#### 4.10 Resultattrender i motsvarande utvärdering i *äidinkieli ja kirjallisuus*

Utvärderingarna i modersmål och litteratur samt *äidinkieli ja kirjallisuus* (modersmål för elever i finskspråkiga skolor) baserar sig på läroplansgrunderna i respektive ämne. Trots allt är huvudlinjerna i läroplanerna desamma, vilket möjliggjorde ett givande samarbete kring riktlinjerna för utvärderingarna inom projektens gemensamma sakkunniggrupp.

Gemensamt för båda ämnena var att utvärderingen gällde delområdena språkkänedom och skrivande. Referensramarna utvecklades parallellt utgående från läroplansgrunderna och litteratur på området. I delområdet språkkänedom valdes samma tyngdpunktsområden i båda modersmålen, dvs. Kontextens påverkan på val av uttryck, Form och betydelse samt Standardspråkets normer. Också referensramen för skrivande innehåller mycket liknande element.

Inom delområdet **språkkänedom** var uppgifterna givetvis kopplade till fenomen i det språk utvärderingen gällde, vilket innebär att de konkreta uppgifterna inte kunde vara identiska, även om referensramen i stort sett var det. Därför finns det inte någon möjlighet att göra jämförelser mellan svenska och finska skolor.

I fråga om båda delområdena kan ändå konstateras att många resultattrender som finns i modersmålet svenska också förekom i modersmålet finska. Till exempel var skillnaden mellan flickors och pojkars resultat exakt lika stor i språkkänedom i svenska och finska skolor.

Också i delområdet **skrivande** var t.ex. könsskillnaden lika stor i båda modersmålsutvärderingarna. Här fanns dessutom en viss möjlighet till jämförelse mellan modersmålen. En av skrivuppgifterna var identisk i båda utvärderingarna, nämligen att skriva till bild. Brevuppgiften ingick bara i modersmålet svenska. Insändaruppgiften ingick både i modersmålet svenska och finska, men utgångstexten och ämnet för insändaren var annorlunda i de finska skolorna. Bedömningsanvisningarna var däremot desamma i modersmålet svenska och finska.

Även om man kan göra en jämförelse i den gemensamma skrivuppgiften bör man vara försiktig vid tolkningen av resultatet. Skrivresultatet baserar sig på den bedömning som gjordes av lärarna i svensk- respektive finskspråkiga skolor. Trots att bedömningskriterierna är desamma, är det mycket möjligt att det finns en variation i förståelsen av dem t.ex. på grund av den bedömningskultur som i övrigt präglar modersmålsundervisningen i finlandssvenska respektive finska skolor. Därför ska den här jämförelsen närmast ses som riktgivande.

Både i svenska och finska skolor nådde eleverna i snitt 62 % av poängen i beskrivningen. I de svenskspråkiga skolorna valde 45 % av eleverna att skriva en beskrivning, mot 37 % i finska skolor.

I nyhetstexten nådde eleverna i svenska skolor i medeltal lösningsandelen 65 % mot 59 % i finska skolor. Nyhetstexten valdes av 55 % i svenskspråkiga skolor och 63 % i finskspråkiga skolor. I de svenska skolorna saknades information om genren i fråga om 4 % av alla texter och i de finska skolorna om 3 %.

Alla utvärderingsresultat i modersmålet finska finns i Elina Harjunens och Juhani Rautopuros rapport *Kielenkäytön ajattelu ja ajattelun kielentämistä* (2015).

## 4.11 Resultatet i sammanfattning

TABELL 18. Resultat i språkkännedom och skrivande enligt kön, region och kommuntyp

	Elever	Lösningsandel (%)		Standardavvikelse		Skillnad jämfört med medeltalet (i procent-enheter)	
		Språkkännedom/ Skrivande	Språk- kännedom	Skrivande	Språk- kännedom	Skrivande	Språk- kännedom
<b>ALLA ELEVER</b>	1 357/1 337	<b>58</b>	<b>60</b>	18,9	19,6		
flickor	662/657	65	69	16,8	15,8	7	9
pojkar	695/680	52	51	18,7	19,2	-6	-9
<b>REGION</b>							
<b>Södra Finland</b>	617/609	<b>58</b>	<b>60</b>	19,2	20,1	0	0
flickor	320/316	64	68	18,5	16,6	6	8
pojkar	297/293	52	51	19,5	20,2	-6	-9
<b>Västra och Inre Finland</b>	607/595	<b>57</b>	<b>60</b>	18,7	19,2	-1	0
flickor	281/280	64	70	16,6	14,7	6	10
pojkar	326/315	51	52	19,8	18,8	-7	-8
<b>Sydvästra Finland</b>	125/125	<b>64</b>	<b>59</b>	16,9	19,6	6	-1
flickor	57/57	72	71	15,0	16,5	14	11
pojkar	68/68	58	50	17,3	16,8	0	-10
<b>KOMMUNTYP</b>							
<b>Urban</b>	739/736	<b>60</b>	<b>61</b>	18,2	18,9	2	1
flickor	364/364	66	69	16,2	15,2	8	9
pojkar	375/372	54	53	18,1	18,5	-4	-7
<b>Tätort</b>	339/332	<b>55</b>	<b>58</b>	19,3	23,2	-3	-2
flickor	166/162	61	66	18,5	17,8	3	6
pojkar	173/170	50	51	18,7	19,8	-8	-9
<b>Landsbygd</b>	279/269	<b>56</b>	<b>60</b>	19,4	20,7	-2	0
flickor	132/131	64	71	15,5	14,5	6	11
pojkar	147/138	48	49	19,5	20,1	-10	-11

## Närmare analys av resultaten av i språkkännedom

---

I det här kapitlet behandlas resultaten i språkkännedom mer ingående. Här ingår exempel på uppgifter samt resultat i uppgifter av olika svårighetsgrad. Uppgiftsanalysen följer indelningen i tyngdpunktsområden i referensramen i kapitel 3. Den kategorisering av uppgifterna enligt kognitiv nivå som presenterades i referensramen används också i resultatgenomgången. Ibland kompletteras de kvantitativa resultaten med resultat från en stickprovsanalys av 176 elevers svar på uppgifterna.

Uppgifterna inom ramen för delområdet språkkännedom kan något förenklat uttryckt sägas gälla elevernas känsla för användning av svenska i olika sammanhang. I bilaga 7 finns en förteckning där alla använda uppgifter beskrivs. Där ingår också uppgifternas resultat och klassificering.

Alla tre tyngdpunktsområden överlappar i viss mån varandra, men skillnaderna är ändå ganska tydliga om man håller vissa skiljelinjer i minnet. Två av tyngdpunktsområdena kan t.ex. ses som två olika sidor av samma sak. Inom området Kontextens påverkan på val av uttryck är utgångspunkten ett sammanhang, t.ex. en genre, som språkbrukaren anpassar sig till vid val av ord och uttryck. I området Form och betydelse utgår uppgifterna däremot från språkets form. Uppgifterna kan gälla att känna igen formen och reflektera över hur man kan skapa olika betydelser genom att välja en viss språklig form.

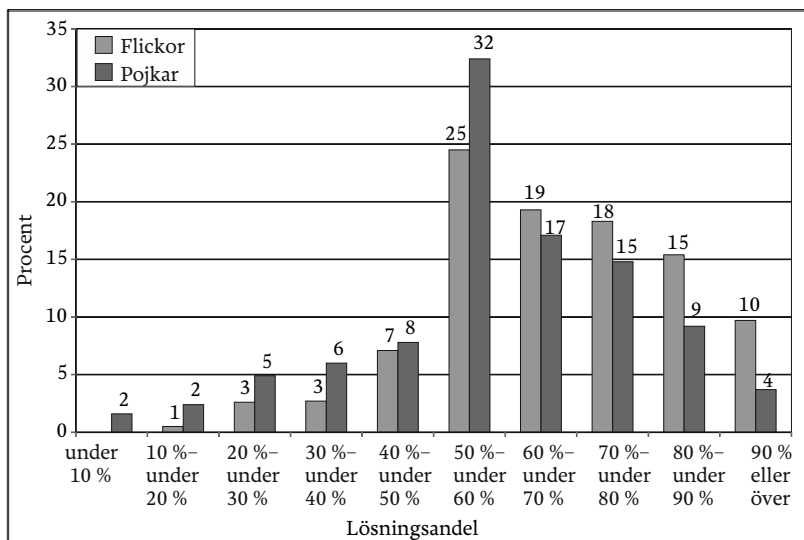
Standardspråkets normer innehåller i första hand uppgifter som gäller ett språkbruk som brukar uppfattas som korrekt. En del uppgifter ligger nära Kontextens påverkan på val av uttryck, särskilt den längre uppgift där eleverna överförde en text med talspråklig stil till standardspråk. Eftersom eleverna i uppgiften skulle visa att de kan anpassa sig till skriftspråkets normer, placerades uppgiften ändå inom området Standardspråkets normer.

### 5.1 Kontextens påverkan på val av uttryck

---

De uppgifter som gällde tyngdpunktsområdet Kontextens påverkan på val av uttryck testade hur väl eleverna har förstått att deras val av språkliga uttryck är beroende av situationen och syftet. Här ingick uppgifter som gällde elevens förmåga att skilja mellan standardspråkliga och talspråkliga uttryck, mellan sakprosastil och vardagsstil och mellan konkreta och abstrakta ord.

I genomsnitt nådde eleverna lösningsandelen 62 % (flickor 67 %, pojkar 58 %). Bland eleverna låg 10 % på en svag nivå (= färre än 40 % av poängen). Figur 15 visar att 15 % av pojkarna och 7 % av flickorna hade svaga resultat i tyngdpunktsområdet. Staplarna är höga till höger i bilden, vilket innebär att många elever klarade uppgifterna relativt bra.



FIGUR 15. Resultat i tyngdpunktsområdet Kontextens påverkan på val av uttryck enligt kön (lösningsandel i %).

Bland uppgifterna kan man se vissa tydliga grupper, t.ex. den grupp med två uppgifter som gällde situationer där eleverna skulle uttrycka sig artigt för att påverka andra personer i önskad riktning. Båda uppgifterna visade att eleverna klarar av att bland olika alternativ välja det artigaste sättet att närma sig mottagaren. I uppgiften i exemplet nådde eleverna 87 % av poängen.

### Uppgiftsexempel 1.

*Du har sett en stipendieannons i tidningen och du är i behov av en ny dator. Hur formulerar du dig i stipendieansökan? (1 p.)*

- Jag vill ha en dator. Den kommer att komma till stor användning i mitt liv och ...*
- Jag ansöker om ett stipendium för att ...*
- Tack för att ni vill köpa en dator till mig. Jag ...*
- Datorer är mitt liv, mitt liv är datorer ...*

Många av uppgifterna gällde elevernas stilkänsla. I vissa uppgifter valde eleverna utgående från ett visst sammanhang det alternativ som passade bäst bland närmast synonyma ord. I anvisningarna sades att eleverna ska anpassa sig till stilen i övrigt. De fick också i en ja/nej-uppgift ta ställning till om man kan skriva *dom*, *sej* och *nån* i alla slags texter, vilket var den lättaste stiluppgiften (lösningsandel 75 %).

De flesta uppgifter som gällde värdeladdning och stil var ändå rätt svåra för eleverna. Lösningsandelarna i fråga om värdeladdade ord i en webbtex var 32 % och 50 %. Också de flesta uppgifter som berörde andra stilfrågor låg resultatmässigt mellan 20 % och 60 %, förutom ja/nej-uppgiften som alltså gav lösningandelen 75 %.

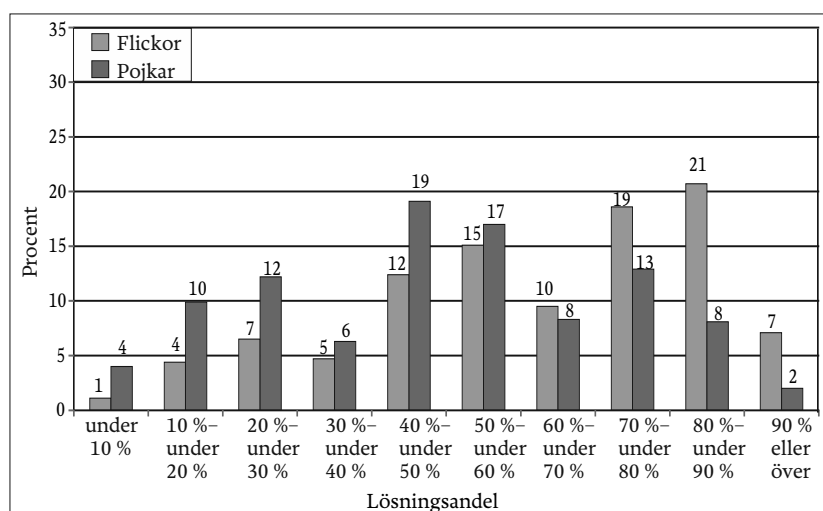
I några uppgifter skulle eleverna ta ställning till en längre text skriven i en viss genre med ett visst syfte (ett recept respektive en reklamtext). Utgående från sitt helhetsintryck fick eleverna i det första fallet ta ställning till vad som karakteriserade meningsbyggnaden i recepttexten (huvudsatsstil), vilket 46 % av eleverna klarade av. I fråga om den webbtext som marknadsförde Borgå kunde 61 % uppgge en tänkbar orsak till att Borgå stad använt så många värdeladdade ord på sin webbplats.

De öppna svar som innehöll en förklaring som tog fasta på syftet med texten gav poäng, t.ex. *för att få folk att intressera sig för Borgå* eller *för att locka turister och nya invånare*. Exempel på oklara eller alltför vaga svar som inte tog fasta på syftet med webbtexten var t.ex. "För att Borgå är en gammal stad", "Att alla kan förstå", "Det finns mycket gamla människor så att de kan också förstå" eller "För att de har tvåspråkighet".

## 5.2 Form och betydelse

I utvärderingen testades också om eleverna förstår att olika strukturer och uttryck kan få olika betydelse i olika kontexter. Här var utgångspunkten formen för ett visst uttryck. I en del fall gick uppgifterna in på om eleverna uppfattat vilken roll ett språkligt uttryck får i en viss kontext och hur det då påverkar kontexten.

Det här tyngdpunktsområdet var det svåraste i utvärderingens första del. Eleverna nådde i snitt 55 % av de poäng som de kunde nå (flickor 62 %, pojkar 49 %). Variationen bland eleverna var stor, vilket framgår av figur 16. Elevernas prestationer fördelade sig jämnare över hela figuren än i de andra tyngdpunktsområdena. Bland eleverna hade 25 % svaga resultat (= under 40 % av den poängsumma som de kunde nå). Figur 16 visar att en tredjedel av pojkarna och 17 % av flickorna låg på den här nivån.



FIGUR 16. Resultat i tyngdpunktsområdet Form och betydelse enligt kön (lösningandel i %).

Några av uppgifterna gällde att eleverna skulle reflektera över ord som till formen ser lika ut, men som ändå kan ha olika betydelser. Ett exempel var meningen *Det var en gång två bagare och en smet*. Under hälften av eleverna (47 %) kunde ge två betydelser för meningen. I de typiska svaren som gav poäng skrev eleverna att den ena betydelsen är att *det fanns två bagare som hade en deg/kaksmet*, och att den andra betydelsen är att *det fanns två bagare och den ena försvann*. Många elever besvarade frågan, men tog inte fasta på homonymen smet, utan på något annat i meningen. Exempel på andra typiska svar än de korrekta är:

*Det fanns två bagare som hade problem.*  
*Det var två som inte kom överens om en sak.*  
*Det är en saga.*  
*Två bagare tävlar med varandra.*  
*Kan betyda att det var två män och ett offer.*  
*Det var tre olika saker: en gång, två bagare och en smet.*  
*Att smeten skulle vara en levande person.*  
*Att två människor har blivit förälskade i varandra.*

Det fanns också uppgifter där eleverna skulle fundera på vilka ord som har liknande egenskaper och som därför hör till samma kategori. I en lätt uppgift, som 90 % klarade av, skulle eleverna dra slutsatsen att ordet *så* inte har samma egenskaper som de övriga orden.

### Uppgiftsexempel 2.

Våra öräkeliga skärgårdsöar och vikar utgör ett slags jätteväxthus. Trådalger lossnar och bildar flytande mattor. Mattorna kommer inseglade i min vik vid alla vindar utom de ostliga. Ibland finns det svavelväte under dem. Då stiger de till ytan och bildar öar som är så stabila att man kan stå på dem.

*Alla utom ett av orden nedan hör till samma ordklass. Vilket ord skiljer sig från de övriga?  
Du kan också studera orden i texten på föregående sida. (1 p.)*

- a) våra
- b) min
- c) alla
- d) dem
- e) så

Svårare var den uppgift där eleverna ringade in de fyra första predikaten. Lösningsandelen var 50 % (flickor 58 %, pojkar 42 %). Den här uppgiften krävde både att eleverna funderade på ordens funktion och att de kände till vad termen predikat står för.

En annan uppgift som också gällde att hitta ord med liknande egenskaper var däremot lättare. I en lista på ingredienser till en tårta fanns ett antal sammansatta substantiv, av vilka eleverna skulle hitta de flesta. I svaret krävdes fyra korrekta sammansatta substantiv. Lösningsandelen var 72 %. Det verkar alltså som om en majoritet av eleverna vet vad ett sammansatt substantiv är om de ställs inför en lista med många sådana ord.

Eleverna reflekterade också utgående från samma lista på ingredienser över en betydligt svårare fråga, nämligen varför det är lämpligt att ha många substantiv i en lista av den här typen. Eleverna uppmanades fundera på substantivets funktion då de svarade. Av svaren att döma är det uppenbart att eleverna är mycket ovana att reflektera över ordklassernas funktion i en text. Lösningandelen var 24 % och uppgiften hörde till de svåraste. Bland de svar som gav poäng finns t.ex. *Substantiv är sådant som vi kan röra på, alltså alla ingredienser är substantiv*. Bland de svar som inte gav poäng finns t.ex. ”Det är lämpligt att använda många substantiv så att det inte sker några missförstånd”.

Ovanan att göra iakttagelser om språket ger sig också till känna i en öppen uppgift om hur författaren Gunnar Ekelöf i sin dikt *blommorna sover i fönstret* hanterar satser, meningar och skiljetecken. Det här var en av omgångens allra svåraste uppgifter (lösningandel 33 %). Meningsbyggnaden i texten kännetecknas av att huvudsatser radas efter varandra utan att skiljetecken och stor bokstav används. Bland de eleviakttagelser som gav poäng fanns t.ex.:

*Det finns inga skiljetecken i dikten (förutom en punkt på slutet), inte heller stora bokstäver. Det finns bara några få bisatser i dikten.*

*Han använder inte stor bokstav någon gång. Han har inga punkter efter meningarna. Han använder mest huvudsatser och bara ibland bisatser.*

Uppgiften gav också upphov till en rad iakttagelser, som inte gav poäng, t.ex. för att de innehöll någon missuppfattning eller inte utgjorde svar på frågan. Många elever ville dessutom ge råd till författaren, analysera texten ur litterär synvinkel eller värdera författarens sätt att skriva.

*Författaren använder många prepositioner.*

*Författaren skriver om de olika föremålen som om de hade ett eget liv.*

*Dikten berättar om blommor.*

*Kom ihåg styckeindelning, skriv inte för många satser/verser.*

*Författaren kan inte svenska. Författaren sätter ihop meningar som inte passar. Författaren blandar ihop meningar.*

*Författaren är ensam. Hon/han tycker om att vara i sina egna tankar och se runtomkring vad som händer. Det känns som tiden har stannat i texten.*

*Författaren använder gammalmodiga ord såsom barnena och tingenas*



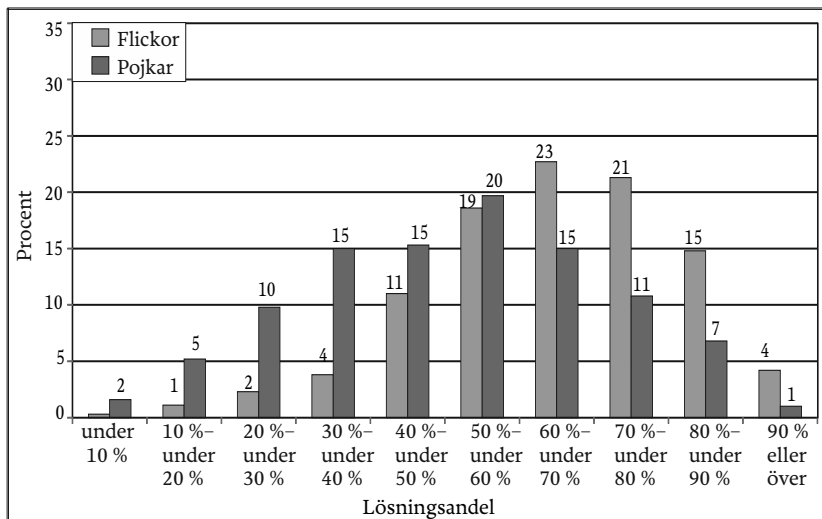
### 5.3 Standardspråkets normer

I vissa kontexter innebär förståelse av kommunikationssituationen att skribenten följer standard-språkets normer. Av den här orsaken är det viktigt att testa hur väl eleverna känner till standard-språkets normer. Elevernas uppfattning om språklig korrekthet kommer givetvis också till uttryck då de skriver egna texter. Därför jämförs resultatet i Standardspråkets normer också med elevernas poäng för språklig korrekthet i de texter som de själva skrev. Jämförelsen finns i avsnitt 6.6.

Eleverna nådde i genomsnitt 58 % av de poäng som de skulle ha kunnat nå i uppgifter som prövade kunskaper om språkliga normer. Flickorna nådde i medeltal 65 % av poängen, pojkarna 51 %. Könsskillnaden var alltså 14 procentenheter i genomsnitt.

Bland eleverna hade 20 % svaga resultat. Figur 17 avslöjar att poängen fördelade sig ganska varierande mellan könen. Bland pojkarna låg 32 % på en svag nivå (= under 40 % av de poäng som kunde nås). Bland flickorna var motsvarande grupp ganska liten, bara 7 %.

Den slutsats man kan dra av figuren är närmast att det bland pojkarna fanns en stor grupp som hade relativt stora svårigheter med uppgifter som gäller språklig korrekthet. En analys på uppgiftsnivå ger vid handen att pojkarnas hade de största svårigheterna i de öppna uppgifterna. De gällde t.ex. att utarbeta en skriftspråklig version av en talspråklig text, att skapa fungerande meningar genom att kombinera vissa givna ord och att skapa en sammanhängande text av fem meningar som gavs i slumpmässig ordning (se även avsnitt 5.6).



FIGUR 17. Resultat i tyngdpunktsområdet Standardspråkets normer enligt kön (lösningssandel i %).

En av de lättaste uppgifterna i tyngdpunktsområdet gällde pronomensyftning. Många elever brukar ha svårigheter med att välja mellan *sin* och *hans/hennes* då de vill syfta på subjektet i en sats. Fel val av pronomen leder till en annan betydelse. Av deltagarna valde 74 % att plocka in pronomenet *sin* i luckan i exemplet. Det näst vanligaste svaret var *hennes*, som 25 % valde.

### Uppgiftsexempel 3.

Har du läst Martrådar av Mia Franck? Mati är på väg att bli en av stadens bästa fotbollsspelare. Med sitt strålande taktiska spelsätt missar hon aldrig målen.

Mot \_\_\_ vilja måste hon ibland passa till de andra spelarna eftersom det är vad lagsporten kräver.  
(1 p.)

- a) hennes
- b) hans
- c) sin
- d) dess

I en uppgift om gällde sammanskrivning av sammansatta ord skulle eleverna hitta fyra ord som i en kort text var särskrivna och ändra dem så att de följde svenskans regler för sammanskrivning. Orden var *lördagsmorgonen*, *ljushårig*, *båtbryggan* och *jättenervös*. Eleverna fick maximalt 2 poäng om de hittade alla fyra orden. Om de rättade två eller tre ord, fick de 1 poäng. Lösningandelen i uppgiften var 48 %.

En analys av stickprovet med 176 elevsvar visade att långt över 80 % av eleverna korrigerade *ljushårig* och *båtbryggan*, medan bara 44 % korrigerade *lördagsmorgonen* och 25 % *jättenervös*. Enstaka elever ville sammanskriva *modernt café* och *nästa vecka*, vilket medförde poängavdrag.

I motsvarande uppgift där det gällde att särskriva uttryck var lösningandelen 51 %. Enligt stickprovsanalysen hittade eleverna bäst *den där*. Av 176 elever korrigerade 80 % sammanskrivning i det här fallet. Också ganska många (77 %) korrigerade det sammanskrivna *under tiden*. Intressant var att 19 % av eleverna ville särskriva det sammanskrivna *sommardagar*. Det här tyder på en tämligen stor osäkerhet på hur sammansatta substantiv skrivs bland en femtedel av eleverna.

De uppgifter som gällde meningsbyggnad och ordföljd var genomgående ganska svåra för eleverna. I flera av uppgifterna fick eleverna ett antal ord som de skulle bilda meningar av, utan att lägga till andra ord eller låta bli att använda något ord. Av orden var det möjligt att skapa huvudsatser och bisatser, vilket innebar att uppgiften inte bara prövade förmågan att skapa en innehållsligt logisk mening, utan också känslan för ordföljdsprinciper.

#### Uppgiftsexempel 4.

Bilda en logisk sammanhängande mening av orden i A och B, så att du börjar med orden i A och sedan fortsätter meningen med orden i B. (2 p.)

A) som/ den extra näring/ viktig/ får/ tranorna/ på åkrar/ är

B) eftersom/ klarar av/ tranorna/ att flytta/ med hjälp av den/ till nästa rastställe.

En vanlig lösning på uppgiften var: *Den extra näring som tranorna får på åkrar är viktig eftersom tranorna med hjälp av den klarar av att flytta till nästa rastställe.* Av deltagarna klarade 56 % av att placera ordleden i A-delen rätt och 51 % bildade en korrekt sats av orden i B-delen. Enligt stickprovsanalysen placerade eleverna t.ex. adverbialen fel i B-delens bisats. Det förekom bl.a. varianter som \*eftersom med hjälp av den klarar tranorna av att flytta till nästa rastställe eller \*eftersom tranorna klarar av med hjälp av den att flytta till nästa rastställe. Många elever förlorade dessutom poäng eftersom de skrev en mening som inte innehöll alla de givna orden, eller ändrade orden för att kunna skapa en mening.

En annan öppen uppgift gick ut på att göra en stiltransponering utgående från en talspråklig bloggtext, så att den blev mer skriftspråklig. Här var det lättast för eleverna att ändra talspråkligt stavade ord till skriftspråk, t.ex. *de* till *det* och *va* till *var*. Lösningsandelen var 70 %. Eleverna låg också på en genomsnittlig nivå (63 %) i fråga om att sätta ut korrekta skiljetecken i de fyra meningarna. Under den genomsnittliga nivån i uppgifterna låg eleverna i fråga om att korrigera felaktiga begynnelsebokstäver och meningsbyggnaden (lösningsandel 51 %).

## 5.4 Resultaten enligt kognitiva nivåer och uppgiftstyp

Alla uppgifter som användes inom delområdet språkkännedom kunde också klassificeras med utgångspunkt i vilken kognitiv förmåga de krävde (se kapitel 3). Vissa uppgifter var mer inriktade på att eleverna skulle förstå vad de lärt sig, medan andra i första hand handlade om att tillämpa kunskaper. Mest krävande var de uppgifter som krävde ett analyserande och värderande angreppssätt. Tabell 19 visar att de uppgifter som krävde mindre, dvs. de uppgifter som mätte elevens förmåga att förstå ett språkligt fenomen eller tillämpa sina kunskaper om språket, gick klart bättre än analysuppgifterna för både pojkar och flickor.

Att analysera och värdera språket visade sig vara svårast (lösningsandel 47 %). I dessa uppgifter var också standardavvikelseerna relativt höga, vilket betyder att elevernas resultat varierade mycket.

Skillnaderna mellan flickors och pojkars resultat var statistiskt signifikanta. Effektstorleken var måttlig.

TABELL 19. Resultat i språkkännedom på olika kognitiva nivåer (lösningsandel i %).

	Alla elever		Flickor		Pojkar		p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
	Lösning- andel	Stand. avu.	Lösning- andel	Stand. avu.	Lösning- andel	Stand. avu.		
Totalt	58 %	18,9	65 %	16,8	52 %	18,7	p < 0,001	0,71
Att förstå	60 %	20,2	65 %	19,5	56 %	20,7	p < 0,001	0,49
Att tillämpa	60 %	20,0	67 %	20,9	53 %	19,9	p < 0,001	0,71
Att analysera och värdera	47 %	25,9	55 %	25,0	43 %	24,5	p < 0,001	0,62

Vid granskningen av resultaten är det även skäl att notera att också uppgiftstypen har betydelse för resultatet. Av bilaga 7 framgår för varje uppgift om den gick ut på att välja eller kombinera alternativ, eller om den förutsatte att eleverna formulerade egna svar. Då resultatet i dessa två uppgiftstyper jämfördes framgick att eleverna, liksom i tidigare utvärderingar, klarade de uppgifter som gick ut på att välja och kombinera bättre (65 %) än de öppna uppgifterna (57 %). Bland flickor var skillnaden 7 procentenheter (jfr 70 % och 63 %), bland pojkar 10 procentenheter (jfr 59 % och 49 %).

## 5.5 Resultaten enligt hemspråk

Resultaten i tyngdpunktsområdena inom delområdet språkkännedom kunde också analyseras utgående från elevernas användning av svenska med familjen. Tabell 20 visar att resultaten i tyngdpunktsområdet Form och betydelse låg på ungefär samma nivå för alla elevgrupper, oberoende av hur mycket svenska användes hemma. I de två andra områdena var resultaten svagare för den elevgrupp som ganska sällan använde svenska med familjen. Skillnaderna i Kontextens påverkan på val av uttryck och i Standardspråkets normer var signifikanta, men små vad beträffar effektstorleken.

TABELL 20. Resultat i tyngdpunktsområdena i språkkännedom enligt användning av språk med familjen (lösningsandel i %).

Språkanvändning med familjen	Antal elever	Kontextens påverkan på val av uttryck	Form och betydelse	Standardspråkets normer
Aldrig svenska	39	60 %	54 %	57 %
Ganska sällan svenska	82	58 %	53 %	53 %
Lika mycket svenska som annat språk	316	61 %	55 %	56 %
Mest svenska	242	62 %	55 %	57 %
Alltid svenska	674	64 %	56 %	60 %
p-värde		p < 0,05	n.s.	p < 0,05
$\eta^2$		$\eta^2 = 0,01$		$\eta^2 = 0,01$

Materialet gav en möjlighet att på uppgiftsnivå få fram vilka uppgifter som var svåra för elever som ofta använde ett annat hemspråk än svenska. Man kan tänka sig att det finns specifika områden som är särskilt svåra för elever som ofta använder finska i familjen.

Bland de uppgifter som visade sig vara lättare för elever som mest eller ofta använde svenska i familjen fanns en öppen uppgift där eleverna skapade meningar eller t.ex. tidningsrubriker med orden *avgå* och *gå av*. Meningarna skulle bildas så att betydelseskilnaden framgår. Tanken var att eleverna skulle visa att *gå av* förekommer i mycket konkreta sammanhang, medan *avgå* används i klart mer abstrakta kontexter. Av alla deltagare klarade 79 % av att i sin mening ge en korrekt användning av verbet *avgå*, medan 82 % klarade av detsamma för partikel verbet *gå av*.

Typiska svar som gav poäng var bland annat följande:

*Tåget till Åbo avgår från spår ett.  
Regeringen ska avgå.  
Gitarrsträngen gick av.  
Kvastskaftet gick av vid vårstädningen.  
En man i svart kavaj skulle gå av tåget.*

I fråga om användningen av *avgå* hade särskilt de elever som ganska sällan använde svenska hemma svagare resultat än de övriga (bara 56 % av poängen). Exempelen nedan visar att eleverna t.ex. blandade samman verbet med andra verb, t.ex. *begå* och *avlida*. De elever som mest eller alltid talade svenska i familjen visade en klart bättre känsla för i vilket sammanhang ordet är lämpligt (75 % och 88 % av poängen).

*\* Han avgick den här kursen.  
\* En kniv hittades som avgår mordet.  
\* Författaren John Green har avgått.  
\* Han avgick av olyckan.  
\* Man kan avgå ett brott.  
\* Kriget har avgått.  
\* När sista busshållplatsen kommer måste man avgå.*

En liknande tendens, om än något mindre, fanns också i fråga om *gå av*. De som ganska sällan använde svenska nådde 67 % av poängen mot 80 % och 89 % av poängen för dem som alltid eller mest använde svenska hemma. Skillnaden mellan hemspraksgrupperna är kanske framför allt ett tecken på att det tar mer tid att erövra standardspråket om man har två hemspråk.

Också i fråga om den uppgift som gick ut på att ge två betydelser för homonymen *smet* fanns en klar skillnad till enspråkigt svenska elevers fördel, så att en fjärdedel av dem som ganska sällan använde svenska hemma klarade uppgiften, medan hälften av dem som alltid talade svenska hemma gjorde det.

De flesta övriga uppgifter där det uppkom en klar skiljelinje utifrån elevernas språk med familjen gällde standardspråkets normer. Uppgifterna handlade om meningsbyggnad och huvudsats-ordföljd (1 uppgift), meningsbyggnad och bisatsordföljd (1 uppgift), bisatsordföljd (1 uppgift), prepositionsanvändning vid verbet *köpa* (1 uppgift) och menings- och satsstruktur (2 uppgifter). Att skillnaderna visade sig på dessa områden är inte någon överraskning, eftersom det här finns grundläggande skillnader mellan finskan och svenskan. Resultaten i de nämnda uppgifterna var signifikant svagare för de elever som ganska sällan använde svenska hemma i förhållande till de elever som mest eller alltid använde svenska hemma.

Av intresse är naturligtvis också vilka områden elever med två hemspråk klarade bra i utvärderingen. I de uppgifter som gällde ords stilnivå och användningsområde fanns t.ex. oftast inga klara skillnader mellan elever med olika hemspråksmiljö. Detsamma gällde sär- och sammanskrivning av ord och användning av pronomina *sin*, *sitt* och *sina*. De uppgifter som ingick i Form och betydelse och som prövade kategorisering av t.ex. satsdelar eller ordklasser gav inte heller skillnader mellan elever med olika språklig bakgrund, troligen för att skolans undervisning här har en större betydelse för kunskaperna än hemspråket.

## 5.6 Sammanfattning av resultaten i — språkkännedom: starka och svaga sidor

Resultaten i alla enskilda uppgifter sammanfattas i en tabell som ingår i bilaga 7, där innehållet i varje uppgift finns beskrivet. Följande sammanfattning baserar sig på hur uppgifterna placerar sig på fyra olika resultatnivåer enligt lösningsandel.

Resultat på **hög nivå** (= mer än 80 % av poängen) nådde eleverna i de uppgifter som gällde att välja ett artigt sätt att närma sig en mottagare. Också den uppgift som gällde att skriva en mening som visar betydelsen hos uttrycket *gå av* löstes på den här nivån, liksom en uppgift där eleverna fick klassificera pronomen och adverb genom att studera ordens form och funktion, utan att begreppen pronomen och adverb användes.

Kännetecknade för många av de uppgifter som eleverna behärskade på **en nivå över eller nära genomsnittet** (60 % – nästan 80 % av poängen) var bl.a. att många var flervalsuppgifter eller ja/nej-påståenden. Den här typen av uppgifter kan vara lättare att hantera för eleverna, eftersom antalet möjliga svar då är begränsat. Klart över 60 % låg eleverna i uppgifter som gällde att identifiera sammansatta substantiv i en lista, att ge exempel på hur det abstrakta verbet *angå* kan användas (i jämförelse med det mer konkreta *gå av*) samt att tolka mångtydighet i en kontext. Då uppgifterna innehöll en bestämning (*också*) som kunde flyttas i samma mening och eleverna fick förklara vad de olika meningsvarianterna betydde var resultatnivån också klart över 60 %.

En iakttagelse som man kan göra om de uppgifter där resultatet ligger på **en nivå under eller nära genomsnittet** (40 % – nästan 60 % av poängen) är t.ex. att det här finns mer uppgifter som krävde svar som eleven formulerar själv. Många uppgifter på den här resultatnivån gällde menings- och satsstruktur. Här återfinns t.ex. de uppgifter som gällde att bilda logiska meningar med korrekt

ordföljd utgående från givna ordled eller att ordna givna meningar i en sådan ordningsföljd att en text med innehållslig logik skapas. Också många uppgifter som tog fasta på stilistiska frågor och ord som förmedlar värderingar verkade höra till det som var svårt för eleverna.

På **svag nivå** (= under 40 % av poängen) kan man hitta uppgifter som gällde meningsbyggnad respektive stil och värdeladdning.

En jämförelse på uppgiftsnivå mellan flickors och pojkars resultat visar att flickorna hade bättre resultat i varje uppgift. I delområdet språkkännedom var den genomsnittliga skillnaden mellan könen 13 procentenheter. De uppgifter där det fanns en klart större skillnad än 13 procentenheter finns listade i tabell 21.

**TABELL 21. Flickors och pojkars resultatnivå i ett urval enskilda uppgifter i språkkännedom (lösningsandel i %).**

Uppgift	Flickor	Pojkar
Att ta ställning till vilket skiljetecken som sätts ut efter en indirekt fråga	91 %	76 %
Att syfta på subjektet i en sats genom att välja pronomenet <i>sin</i>	81 %	66 %
Att anpassa talspråklig stavning i fyra ord till skriftspråksnormen	79 %	62 %
Att förklara hur betydelsen i en mening förändras enligt placering av bestämningen <i>också</i> , uppgift 2	79 %	61 %
Att förklara hur betydelsen i en mening förändras enligt placering av bestämningen <i>också</i> , uppgift 1	78 %	62 %
Att sätta ut korrekta skiljetecken i en text med fyra meningar	75 %	52 %
Att bilda en logisk mening av givna ordled och reflektera över ordföljd i en mening som består av två huvudsatser	71 %	48 %
Att reflektera över och välja rätt beskrivning av verben i en text	69 %	51 %
Att bilda en logisk huvudsats av givna ordled och reflektera över ordföljden i satsen	65 %	48 %
Att anpassa slarvig stavning av begynnelsebokstäver i t.ex. ett egennamn och andra ord till skriftspråksnormen	64 %	38 %
Att bilda en logisk bisats som följer på en given huvudsats och reflektera över ordföljden	60 %	43 %
Att identifiera predikatsverb i en text	58 %	42 %
Att ordna fem meningar i en logisk ordningsföljd med tanke på textens betydelse och textbindningssignaler	57 %	39 %
Att göra iakttagelser om sats- och meningsbyggnad samt användning av skiljetecken i en text	42 %	23 %

## 5.7 Jämförelse med tidigare resultat och annan forskning

I utvärderingen användes sex uppgifter som också har förekommit i en eller flera tidigare modersmålsutvärderingar. Uppgifterna har förekommit i utvärderingarna 2003, 2005 och/eller 2010.

En jämförelse av resultaten i fyra ja/nej-påståenden som ingick åren 2003 och 2014 visar att nivån var densamma i två påståenden som gällde användning av talspråkliga uttryck respektive skilje-tecken i indirekt fråga. Däremot var nivån nu lägre i ett påstående där eleverna skulle ta ställning till om bisatsordföljden i ett exempel är korrekt. År 2003 visste 85 % att ordföljden i exemplet inte var korrekt, år 2014 var resultatet 71 %. Skillnaden är signifikant ( $p < 0,001$ ).

Nivån var också lägre än år 2003 i ett påstående som gällde bisatser i fullständiga meningar. År 2003 gav 74 % korrekt svar, år 2014 66 %. Skillnaden är signifikant ( $p < 0,01$ ).

En resultatjämförelse i fråga om predikatet tyder på att resultatet har sjunkit. När det gällde att ringa in de fyra första predikatsverben i en text var lösningsandelen år 2005 65 %, år 2010 63 % men år 2014 bara 50 %. Tabell 22 visar att andelen flickor som inte hittar ett enda av de fyra predikaten har ökat. Att över en tredjedel av pojkarna inte hittade ett enda predikat måste också betraktas som en hög andel.

**TABELL 22. Andel flickor och pojkar som hittat mellan noll och fyra predikat i en text under perioden 2005–2014 (i %).**

Antal predikat	2005	2010	2014	2005	2010	2014
	<i>Flickor</i>	<i>Flickor</i>	<i>Flickor</i>	<i>Pojkar</i>	<i>Pojkar</i>	<i>Pojkar</i>
Inget predikat	16	17	27	29	37	37
1 predikat	3	3	3	9	6	8
2 predikat	6	7	11	9	8	13
3 predikat	17	17	19	18	17	18
4 predikat	58	56	41	35	33	23

Däremot låg eleverna år 2014 på exakt samma nivå som år 2005 i den flervalsuppgift där det gällde att kategorisera givna ord enligt funktion, utan att termerna pronomen och adverb användes (se Uppgiftsexempel 2 i avsnitt 5.2).

Ett utvecklingsområde är enligt den här utvärderingen stil och värdeladdning i texter. Samma områden är också en utmaning för många elever i deras egna texter (se bl.a. avsnitt 6.1 om elevernas brev). Mer information om framför allt hur eleverna hanterar värdeladdade ord finns i Anna Ingves artikel om elevernas egna brev. (Ingves 2015)

Ett annat utvecklingsområde är också elevernas förmåga att analysera fenomen i språket och att uttrycka sina iakttagelser, också med hjälp av termer. Bland annat i den utvärderingsuppgift där eleverna iakttog satser och meningar i en dikt var det uppenbart att eleverna dels var osäkra och



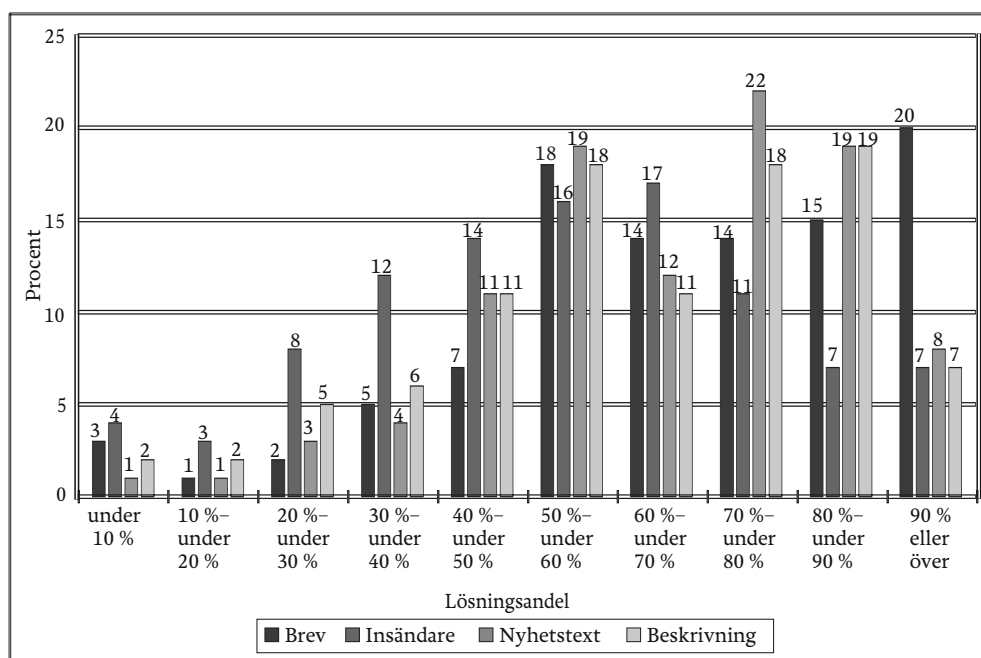
kommenterade texten ur synvinklar som frågan inte berörde, dels ofta inte hade ett språk för att uttrycka sina iakttagelser. Samma iakttagelse har gjorts redan i modersmålsutvärderingen i årskurs 9 år 2005. Elevernas öppna svar om en författares användning av språkliga medel i sin text visade enligt utvärderingen att eleverna var ovana att kommentera språket och att de verkade hamna i värderande svar av typen "texten är svårläst". (Silverström 2006, 33)

Annan forskning (Hansson 2011) som pekar i samma riktning visar t.ex. att det finns brister i det språkvetenskapliga metaspråket också när man jobbar med texter på gymnasieskolan i Sverige. Elevers bedömning av språket i t.ex. en roman ger ett intryck av att det ofta är fråga om subjektiva värderingar. En allmän slutsats i samma doktorsavhandling är att idén om ett implicit lärande är framträdande när det gäller språkdelen i svenskämnet. (Hansson 2011, 152–159) Även Parmenius Swärd tangerar tanken om implicit lärande i sin doktorsavhandling om gymnasieelevers skrivande. Hon ställer sig kritisk till föreställningen om att elever automatiskt och på egen hand kan utveckla sitt språk och sitt skrivande. (Parmenius Swärd 2008, 225)

## Närmare analys av skrivresultaten

I det här kapitlet analyseras skrivuppgifterna närmare och här ingår också en del exempel på elevprestationer. Uppgiftsanalysen bygger på de bedömningskriterier som gjorts upp. I dessa låg fokus tydligt på genrekompentens och i alla uppgifter bedömdes även språklig korrekthet. Vid resultatgenomgången är det därför fruktbart att analysera hur väl eleverna behärskade genretypiska drag och språklig korrekthet i skrivuppgifterna. Resultatgenomgången kompletteras med iakttagelser ur ett stickprovsmaterial som omfattade 176 elevers skrivhäften. Eleverna i materialet representerade alla deltagande skolor i pappersversionen. Flickor och pojkar var jämnt fördelade i materialet.

I figur 18 presenteras hur eleverna fördelade sig på olika poänggrupper i uppgifterna. Längst till vänster är staplarna högre för den svåraste skrivuppgiften, insändaren. Värt att notera är den dryga fjärdedel av eleverna som låg på en svag nivå (= under 40 % av poängen) i insändaren. Allra längst till höger kan man notera stor grupp elever (20 %) som nått mycket höga poäng i brevuppgiften (90 % av poängen eller högre) jämfört med de övriga uppgifterna.

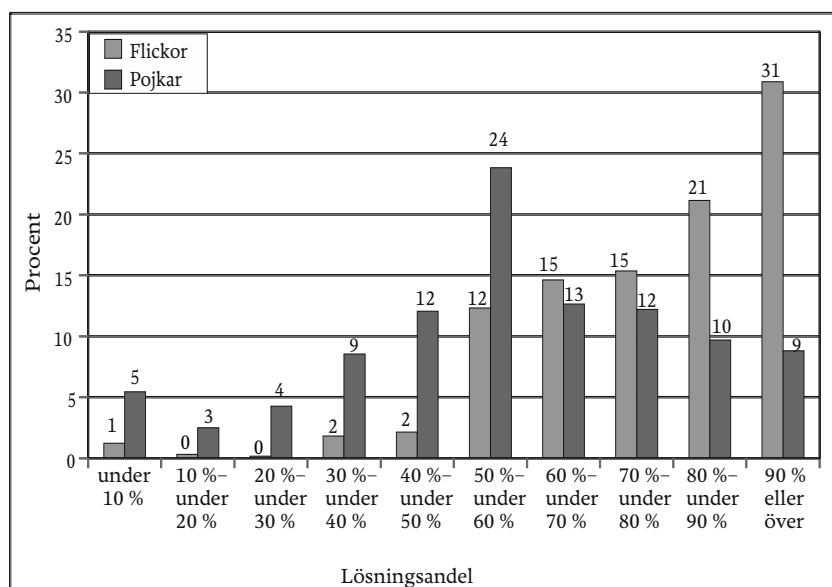


FIGUR 18. Fördelningen av lösningsandelarna i de olika skrivuppgifterna.

## 6.1 Brevet

I den första skrivuppgiften fick varje elev skriva ett brev till en finlandssvensk person som han eller hon ville bjuda in som talare till våravslutningen i årskurs 9. Uppgiften gav totalt 12 poäng. Den ingår i bilaga 1.

Eleverna nådde i genomsnitt 66 % av de poäng som de kunde ha nått i uppgiften (flickor 76 %, pojkar 58 %). Det här var den lättaste av skrivuppgifterna och det allmänna intrycket är att många elever, särskilt flickor, klarade uppgiften mycket bra. Figur 19 visar hur lösningsandelarna fördelade sig över hela skalan. Pojkarnas poäng fördelade sig jämnare över hela skalan, medan flickorna finns till höger i figuren. Värt att notera är att en tredjedel av flickorna nådde en lösningsandel på minst 90 %.



FIGUR 19. Resultat i brevuppgiften enligt kön (lösningsandel i %).

Breven bedömdes med hjälp av fyra kriterier, som vart och ett gav högst 3 poäng. I tabell 23 framgår lösningsandelarna för varje kriterium.

TABELL 23. Resultat i brevuppgiften (lösningsandel i %).

	Alla elever		Flickor		Pojkar		p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
	Lösning- andel	Stand. avv.	Lösning- andel	Stand. avv.	Lösning- andel	Stand. avv.		
A. Brevets syfte och kännetecken	68 %	27,6	79 %	23,1	58 %	27,6	p < 0,001	0,83
B. Att informera om avslutningen	69 %	29,0	80 %	24,0	59 %	29,9	p < 0,001	0,76
C. Att närma sig och övertyga mottagaren	62 %	28,7	71 %	26,1	53 %	28,3	p < 0,001	0,66
D. Språklig korrekthet	66 %	28,6	76 %	23,7	55 %	29,2	p < 0,001	0,78
Hela uppgiften sammanlagt	66 %	23,5	77 %	18,3	56 %	23,7	p < 0,001	0,99

I fråga om **brevets syfte och kännetecknen för genren** hade eleverna lösningsandelen 68 %. Här bedömdes hur texten motsvarade de yttre kännetecknen för ett brev, t.ex. i fråga om inledning och avslutning, och om brevet innehöll ett klart syfte.

Stickprovsanalysen av 176 brev visade att en tredjedel av eleverna inledde sitt brev med *Hej NN* och ytterligare närmare en tredjedel (28 %) med bara *Hej*. Andra tillvägagångssätt som fler än en elev använde i stickprovsmaterialet var *Kära NN*, *Hejsan*, *Goddag*, *Bästa NN* och *Morjens*. En del elever började också bara med mottagarens för- och efternamn.

I fråga om avslutningarna var kutymen brokigare. Det vanligaste var att eleverna skrev *Mvb NN*. Det här gjorde en fjärdedel, medan 13 % bara undertecknade med sitt namn och 11 % skrev ut hela *Med vänliga hälsningar NN*. En rätt stor grupp elever skrev inte alls någon avslutning.

Brevet till Kaj Korkea-Aho i Exempeltext 1 inleds med den vanliga inledande hälsningen *Hej NN* och avslutas med *Hör av dig så fort du binner, hoppas du kommer!* I exempeltexten får brevmottagaren också den **information om skolavslutningen** som han behöver för att kunna ta ställning till anbudet. För eleverna var det över lag relativt lätt att informera om avslutningen (lösningsandel 69 %).

**Exempeltext 1. (3 + 3 + 3 + 2 poäng = 11 av 12 poäng)**

5.4.2014

Hej Kaj Korkea-Abo!

*På hösten var jag på biblioteket där du höll ett föredrag om din bok "gräset är mörkare på andra sidan". Jag blev alldeles fascinerad av att du var så otroligt bra på att berätta. Alla lyssnade och följde med. Ditt föredrag var suveränt samtidigt som det fanns en viss humor i det.*

*Avslutningen närmar sig och jag har fått den ultimata möjligheten att bjuda in en festtalare. Jag tror alla skulle uppskatta om du höll ett tal för oss, både eleverna samt publiken. Det skulle vara något som vi länge skulle vara tacksamma för. Speciellt niorna som alla går åt skilda vägar efter grundskolan.*

*Jag är själv Elevkårens ordförande och vänelev i skolan, och är väldigt aktiv i olika föreningar. Böcker och skrifter är något som intresserar mig.*

*Avslutningen hålls den 31 maj kl: 10 i X skola. Programmet består av uppträdanden och tal. Mycket musik, samt kreativa program av eleverna.*

*Hör av dig så fort du hinner, hoppas du kommer!*

NN

*tel. 04003333444*

Fler iakttagelser om bl.a. tilltalet i texterna men också om hur eleverna känner till brevgenren i dagens läge finns i Nordlund-Laurents utförliga artikel i den publikation som ges ut i samband med den här utvärderingsrapporten (Nordlund-Laurent 2015)

Enligt den kvantitativa analysen var det svåraste i brevuppgiften att **närma sig och övertyga mottagaren** (lösningsandel 62 %). Det här kriteriet inbegrep bl.a. att eleven klagade vem han eller hon själv var, och att det också var klart vem mottagaren var. Här var det också fråga om ett slags kommunikativ kompetens och förmåga att sätta sig in i mottagarens situation. Lärarna fick i lärarenkäten en ja/nej-fråga om huruvida eleverna fått undervisning i att beakta mottagaren till en text (t.ex. ett brev). En femtedel uppgav att de inte hade gett sådan undervisning. De elever som fått den här undervisningen hade ändå inte bättre resultat i uppgiften.

Av intresse är givetvis vem niondeklassarna ville bjuda in som talare på våravslutningen. För att det skulle vara möjligt att få en helhetsbild av vilka personer eleverna ville bjuda in gjordes undantagsvis en analys av alla brev, både handskrivna och datorskrivna. Sammanlagt skrevs 1 693 brev. De personer som nämnts minst fyra gånger finns med i den lista som ingår i tabell 24.

Förteckningen visar framför allt att 367 elever (22 %) valde att skriva till en släkting eller bekant. En nästan lika stor andel ville att en lärare eller rektorn skulle fungera som talare på niornas våravslutning. I 91 brev (5 %) var det oklart vem eleverna vände sig till, alternativt var personen påhittad, t.ex. "herr citron".

**TABELL 24. Populära brevmottagare i materialet (n = 1 693 brev).**

Mottagare	Antal brev	Mottagare	Antal brev
Släkting/bekant	367	Eva Wahlström	15
Lärare/rektor	362	Elisabeth Rehn	13
Oklart	91	Maria Sid	13
Kaj Korkea-aho	67	Jonathan Åstrand	13
Krista Siegfriids	62	Mikael Granlund	12
André Wickström	57	Annika Luther	12
Redrama	55	Staffan Bruun	11
Alexander Stubb	44	Isac Elliot	9
Ted Forsström	38	Leo Komarov	9
Stefan Wallin	38	Thomas Lundin	9
Janne Grönroos	37	Tarja Halonen	8
Carl Haglund	36	Nicke Aldén	6
Tove Jansson	35	Robert Helenius	5
Sauli Niinistö	33	Kristian Westerling	5
Sara Forsberg	32	Peter Östman	5
Kaj Kunnas	22	Sami Hedberg	4
Teemu Selänne	22	Hjallis Harkimo	4
Mark Levensgood	19	Stan Saanila	4
Joakim Strand	19	Maria Turtschaninoff	4

Namnigvna personer i Svenskfinland som mer än 50 elever skrev till var Kaj Korkea-aho, Krista Siegfriids och André Wickström. Hit hör också artisten Redrama. En klar trend var att många elever ville bjuda in artister, komiker, politiker, författare och idrottare. En annan trend var att en stor andel av dem som fick många brev var män. Elever i alla skolor skrev till de finlandssvenskar som ligger i tabelltoppen. Till Joakim Strand och Jonathan Åstrand skrev elever i österbottniska skolor. Carl Haglund fick fler brev av elever i sin hemstad än i andra områden.

En viktig del av brevet var också att marknadsföra talaruppdraget så att det blev attraktivt för mottagarna. I sina försök till övertalning använde eleverna ofta beröm eller lyfte fram talarens betydelse.

*Jag valde just dig för att jag har hört dig på radio och du är grym. Vi sågs också på sommaren på Åland på rockoff om du minns.* (brev till Janne Grönroos)

*Vår hela skola tycker din språk-video på Youtube är strålande, och tänkte att du klarar nog lätt av att göra ett litet tal.* (brev till Sara Forsberg)

*Du har alltid hjälpt mig i nöd och du finns här alltid när jag behöver dig. Det här är mitt sista år på X skola och jag skulle bli otroligt nöjd om min egen pappa skulle få hålla ett tal vid min sista dag på den här underbara skolan. Jag vet att du kommer bli perfekt, du har ju förr hållit tal och jag tycker de var underbara. (brev till elevens pappa)*

*Jag valde dig eftersom du är en bra talare och för att jag tror att eleverna vill och behöver veta mera om kyrkan, församlingen och också kristendomen. (brev till lokal präst)*

*Jag tycker du är en bra förebild som politiker åt dagens ungdomar och särskilt åt oss nior som lämnar skolan i år. Dessutom representerar du svenska folkpartiet i riksdagen och är finlandssvensk. (brev till Carl Haglund)*

*Vi skulle vara ytterst hedrade om Ni ville närvara som festtalare på vår skolavslutning. Ni är en stor förebild för eleverna i vår skola och ett tal ifrån Er skulle vara väldigt uppskattat av både lärare och elever liksom föräldrar och syskon och vi antar att Er stora visdom skulle leda ungdomarna på rätt väg i livet. (brev till Krista Siegfriids)*

I brevutdragen är det uppenbart att tilltalet och stilen varierar beroende på hur bekanta eleverna är med brevmottagaren. Den skribent som hade träffat radioredaktören Grönroos skrev ett brev i ledig stil. Också det brev där en elev skriver till sin egen pappa har personlig färg. Brevet till artisten Krista Siegfriids känns å andra sidan överdrivet artigt. Skribenten inleder med Bästa Krista Siegfriids, avslutar med Med vår yttersta respekt och niar också artisten genomgående. Exempler visar på att det inte alltid är lätt för eleverna att hitta rätt tilltal och stilnivå i brevet.

I Exempeltext 2, som utgör ett helt brev till Hjallis Harkimo, finns också flera motiveringar till att Harkimo vore en lämplig talare. Till dem hör Harkimos karriär inom handeln, att han är finlandssvensk och att många elever gärna lyssnar på Harkimo eftersom han är känd genom medierna.

### **Exempeltext 2. (3 + 2 + 3 + 3 poäng = 11 av 12 poäng)**

*Helsingfors 10.4.2014*

*Hej Hjallis,*

*Jag NN, representant för eleverna i årskurs 9 i X skola bjuder in dig som talare till vår skolas våravslutning. Avslutningen äger rum den 31. maj i X skolas festsal. Vi i skolan kom fram till att vi vill ha dig till talare, eftersom du gjort en fin karriär inom handeln och du är dessutom finlandssvensk. Vi i skolan anser att du kunde vara den rätta personen att motivera skolans ungdomar inför deras framtid. Vi vet att du är en person de skulle lyssna på, eftersom största delen har sätt dig i TV eller i tidningar. Det vore fint om du kom till vår våravslutning och berättade lite om din ungdom och skolgång samt hur du nått den ställning du har idag. Det skulle också vara trevligt att höra om din seglingsresa runt världen. Jag hoppas att du kunde bekräfta ditt deltagande före den 1. maj genom att ringa mig (0503334444) eller skicka e-post till adressen fornamn.efternamn@något.fi.*

*Med vänliga hälsningar NN*

Den **språkliga korrektheten** låg i genomsnitt på nivån 66 % i breven, vilket var högre än i insändaruppgiften som bedömdes med samma kriterium.

Ett allmänt intryck efter genomläsningen av stickprovsmaterialet på 176 brev är att många elever skrev texter som i huvudsak var fungerande brev, även om alla inte klarade av att anpassa sig till samtliga tekniska krav på ett brev eller till den stilnivå som brevet förutsatte. Det är uppenbart att uppgiften var rätt inspirerande och att också ganska svaga elever skrev kortfattade brev. Ett brev lydde kanske bara: *Hej NN! Kan du komma och tala på vår våravslutning i X skola den sista maj klockan 10? Hälsningar X*, men visade ändå att eleven hade en uppfattning om det allra väsentligaste i genren och uppgiften. I hela materialet fick 2 % av eleverna inte några poäng alls för sina brev. De flesta av dessa elever var pojkar.

Eleverna hade möjlighet att disponera sin text i uppgiftshäftet. Hälften av eleverna i stickprovet utnyttjade möjligheten. Av dem hade 32 % planerat ganska kortfattat med några stickord, medan 18 % hade gjort en mer utförlig disposition, t.ex. med hjälp av punktuppställning eller tankekarta. En del elever hade också först skrivit ett utkast till brevet, och efter det skrivit en förbättrad version av brevet på den sida i häftet där det egentliga brevet skulle skrivas. Något fler flickor än pojkar utnyttjade möjligheten att planera på förhand.

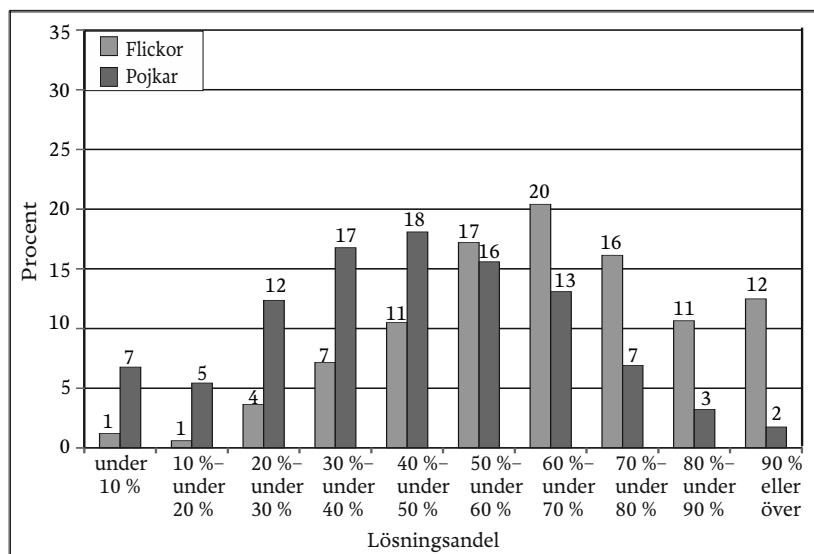
## 6.2 Insändaren

I insändaruppgiften var tanken att eleverna skulle skriva om sommarlovets placering efter att de hade läst en kolumn av Juha Ruusuvuori. Kolumnen ingick i provhäftet. Eleverna skulle utforma sin text som en insändare till Vasabladet. Uppgiften ingår i bilaga 3.

Eleverna nådde i genomsnitt 54 % av de poäng som de kunde ha nått i uppgiften (flickor 64 %, pojkar 45 %). Det här var den mest omfattande skrivuppgiften och också den svåraste uppgiften.

Figur 20 visar hur lösningsandelarna fördelade sig över hela skalan. Poängen fördelade sig mycket jämnare över skalan än i brevuppgiften. Flickornas topp låg mellan 60 % och 70 % av poängen, medan pojkarnas topp fanns lite längre till vänster i figuren, mellan 40 % och 50 % av poängen. Bland pojkarna låg drygt 40 % på en svag nivå i insändaren (= under 40 % av poängen).





FIGUR 20. Resultat i insändaruppgiften enligt kön (lösningsandel i %).

Totalt gav uppgiften 21 poäng. Eleverna kunde få maximalt 3 poäng för vart och ett av de sju kriterierna (se tabellen).

TABELL 25. Resultat i insändaruppgiften (lösningsandel i %).

	Alla elever		Flickor		Pojkar		p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
	Lösningssandelen	Stand. avv.	Lösningssandelen	Stand. avv.	Lösningssandelen	Stand. avv.		
A. Att uttrycka sin åsikt	85 %	25,8	89 %	21,4	80 %	28,8	p < 0,001	0,37
B. Att motivera sin åsikt	58 %	28,9	68 %	27,0	49 %	27,7	p < 0,001	0,67
C. Att beakta uppfattningar som strider mot den egna uppfattningen	27 %	30,0	35 %	33,1	19 %	24,5	p < 0,001	0,54
D. Att använda utgångstexten	37 %	31,9	47 %	32,7	27 %	27,6	p < 0,001	0,67
E. Att skriva en strukturerad och följdriktig text	58 %	32,0	70 %	27,4	46 %	31,6	p < 0,001	0,82
F. Att uttrycka sig korrekt	59 %	28,2	70 %	25,3	49 %	26,9	p < 0,001	0,81
G. Att uttrycka sig mångsidigt	56 %	27,7	66 %	24,4	46 %	27,0	p < 0,001	0,79
Hela uppgiften sammanlagt	54 %	22,2	64 %	19,7	45 %	20,7	p < 0,001	0,92

Tabellen visar att de flesta elever kunde **uttrycka sin åsikt**, alltså ett slags tes, i sin text. Lösningandelen var här 85 % (flickor 89 %, pojkar 80 %). Men det fanns ändå texter där eleverna tvekade mellan två olika ståndpunkter – och motsade sig själva och ändrade åsikt, t.ex. så här:

**Inledande stycke:**

*/.../ Om jag skulle bestämma så skulle sommarlovet börja lite senare och sluta lite senare. /.../*

**Avslutande stycke:**

*/.../ Jag tycker det inte skulle vara så hämsket skoj att midsommar börjar genast då sommarlovet börjat. Mina tankar går i kors, för att en hel varm sommarlov låter super. Så jag tycker sommarlovet skall hållas så här som det är nu.*

Eleverna skulle enligt anvisningen ta ställning till om sommarlovet borde flyttas eller inte. I den kolumn som ingick som material argumenterade Juha Ruusu vuori för att sommarlovet ska flyttas framåt så att eleverna kan vara lediga längre in i augusti. En analys av stickprovsmaterialet på 172 texter visade att 35 % av skribenterna ville flytta sommarlovet så att det börjar och slutar senare. Ungefär lika många (33 %) var av motsatt åsikt. Dessutom uppgav 7 % ingen åsikt i frågan i sina texter. Resten lanserade en egen modell av något slag. Rätt populärt var bl.a. förslaget att förlänga sommarlovet, i stället för att flytta det.

Många elever fick också poäng för att de **motiverade sin åsikt**. Lösningandelen var 58 % (flickor 68 %, pojkar 49 %). För att få fulla tre poäng krävdes mångsidiga och övertygande motiveringar. Enligt lärarenkäten hade samtliga lärare i modersmålsundervisningen tagit upp hur man motiverar sin åsikt. I Exempeltext 3 använder skribenten en del motiveringar som stöd för sin uppfattning om att sommarlovet borde skjutas framåt. Hon tar fasta på Ruusu vuoris huvudargument som går ut på att det är varmare i augusti och lägger till två egna tankar, nämligen att det är bättre för pollenallergiker att studera i början av sommaren samt att det behövs sommarjobbare i augusti med tanke på turismen.

**Exempeltext 3. (3 + 2 + 1 + 1 + 2 + 2 + 2 poäng = 13 av 21 poäng )**

*Augusti är ju sommartidernas kung!*

*Att sommarlovet börjar i maj-junimånadsskiftet är en bekant verklighet för mig, men det kunde vara annorlunda om 5 år. Finland måste vara beredd på att kunna ändra sig när fördelarna väger tyngre för den nya möjligheten än för den gamla.*

*Som Juha Ruusuvaori påpekar i sin insändare (Vasabladet, 8.2.2013), är det inte varmare i augusti jämfört med maj? I Finland är det inte varmt någon längre tid av året, så att eleverna borde sitta inne när solen lyser där ute. Annars kunde ju skapa några ute-klassrum, för lektioner på utsidan med frisk luft. Pollenallergiker skulle få det betydligt lättare att leva om de studerade under största delen av blomningsperioden och fick vara ute i augusti när det är mindre pollen. Och turisterna, vill inte de vara här när det är varmare och skönare augusti, i stället för början av juni med växlande vindar? Det är ju lättare att skaffa arbetskraft till sommarjobb om ungdomarna har sommarlov.*

*Om baken för att sluta skolan vid midsommar och börja i september helt enkelt är att man bestämde sig för det andra. Då borde man sätta igång med en förändring. Det är ju trots allt det tiden handlar om.*

*Till sist, känner ni till månadsvisan där det sjungs "...juli, augusti och september härlig sommaren det då..."*

*Underskrift*

Det som visade sig vara oerhört svårt för eleverna var **att beakta uppfattningar som stred mot den egna uppfattningen**. Lösningsandelen var i genomsnitt bara 27 % (flickor 35 %, pojkar 19 %). Närmare hälften av deltagarna (45 %) tog över huvud taget inte upp uppfattningar som stred mot deras egen uppfattning, fastän de uppmanades göra det i anvisningen till uppgiften. Det här är en svaghet också i Exempeltext 3. Så gott som alla lärare (49 av 51) uppgav att beaktande av andra åsikter än den egna hade behandlats i undervisningen.

I kriteriet **att använda utgångstexten** var den genomsnittliga lösningsandelen bara 37 %. Utgångstexten, kolumnen *I väntan på en bättre augusti*, användes ibland, men ganska bristfälligt. En dryg fjärdedel av eleverna (29 %) beaktade inte alls kolumnen och drygt två femtedelar (44 %) hade beaktat utgångstexten t.ex. genom att använda något påstående utan att ange källa eller alternativt genom att enbart ange källa. Enligt lärarenkäten hade 18 % av lärarna inte behandlat hur man gör enkla källhänvisningar, men deras elever hade ändå inte sämre resultat i det här kriteriet. Exempeltext 3 innehåller en enkel hänvisning till kolumnen som fungerar bra i elevens egen text.

Den textuella kompetensen bedömdes genom ett kriterium som mätte förmågan **att skriva en strukturerad och följdriktig text**. Den genomsnittliga lösningsandelen var 58 %. Här var könskillnaden till sin effektstorlek stor och hela 24 procentenheter. Flickorna nådde i snitt 70 % av poängen medan pojkarna nådde 46 %. Man kan även notera att det fanns stora inbördes skillnader mellan pojkars poäng i fråga om textstruktur (standardavvikelse 31,6). En femtedel av pojkarna

skrev texter som bedömdes vara antingen mycket korta texter eller odisponerade och svåra att överblicka. De fick därför inga poäng för det här kriteriet. Också stickprovsanalysen visade att en typisk orsak till låga poäng för textstruktur var mycket korta texter, ofta skrivna i ett enda stycke. Av flickorna nådde 36 % fulla poäng i fråga om textstrukturen, av pojkarna 12 %. Fulla poäng innebar att rubriken var träffande, att texten hade en klar inledning, behandling av ämnet och en avslutning, samt att den var indelad i stycken och innehöll sambandssignaler. Exempeltext 4 visar hur en välstrukturerad text kunde se ut i materialet.

#### **Exempeltext 4. (3 + 3 + 2 + 2 + 3 + 3 + 3 poäng = 19 av 21 poäng)**

*Vi gillar svala vårdagar*

*Sommarlovet är det längsta och viktigaste lovet för eleverna, men tydligen är inte alla överens om när det borde infalla. I Juba Ruusu vuoris insändare i Vasabladet (8.2.2013) "I väntan på en bättre augusti" argumenterar han om att flytta sommarlovet längre in på hösten. Detta kan jag verkligen inte hålla med om.*

*Skolåret består av två halvår med ett lite längre jullopp emellan. Den senare vårhalvan är redan som det är längre än den på hösten. Om sommarlovet skulle flyttas skulle den ena halvan bli mycket längre än den andra. Detta skulle bli väldigt uttröttande för både elever och lärare. Loven måste komma med jämna mellanrum så att man orkar.*

*Då maj närmar sig känner man redan hur det blir varmare, solen tittar fram och det börjar bli grönt igen efter vintern. Då börjar eleverna automatiskt längta till sommarlovet. Under den sista slutspurt kan man känna hur vårens vindar lovar att snart, snart är det slut.*

*Det är sant att junidagar kan vara svala, men vi gillar svala vårdagar. Att få vara ledig redan de första veckorna av sommaren är bland det skönaste som finns. I slutet av sommarlovet börjar det också vara för varmt för att fara till stranden. Då är man nästan trött på lovet redan, och längtar tillbaka till vännerna och det meningsfulla studerandet.*

*Att skolan börjar i augusti har alltid varit passligt för mig. Då går man snart med höstrock men hinner ännu med lite sommaraktiviteter t.ex. i gymnastiken, medan man redan i april börjar vara ute på våren.*

*Även längre upp i norr är det varmt nog att påbörja sommarlovet i juni. Om man tycker att det är kallt kan man fortfarande värma bastun då man simmar.*

*Det att den finska byråkratin långsamt till förbättringar kan jag ändå bra hålla med om, men jag tycker inte att det gäller i det här fallet. Jag bara väntar på kommande somrar då jag får ta ett kallt dopp i havet och njuta av de första värmande solstrålarna.*

*Underskrift*

Lösningandelen för **att uttrycka sig på ett korrekt språk** var 59 % (flickor 70 %, pojkar 49 %). Könsskillnaden var 21 procentenheter och till sin effektstorlek stor. Fulla poäng förutsatte att eleven visade sin behärskning av skriftspråksnormen och uttryckte sig i stort sett korrekt. Av flickorna nådde 32 % fulla poäng, av pojkarna 10 %.

Också lösningandelen för **att uttrycka sig mångsidigt** låg ungefär på samma nivå (56 %) som språklig korrekthet, vilket kanske framför allt visar att språklig korrekthet och mångsidighet går hand i hand i elevtexterna. Flickorna nådde 66 % av poängen, pojkarna 46 %. Könsskillnaden var 20 procentenheter och dess effektstorlek var måttlig, nästan stor. För fulla poäng var kriteriet att språkbruket skulle vara nyanserat och vittna om ett stort ordförråd och/eller stilkänsla samt innehålla träffande formuleringar och mångsidiga strukturer. Av flickorna nådde 24 % fulla poäng, av pojkarna 7 %.

Det fanns alltså en stor variation mellan eleverna i fråga om språket. Nedan följer exempel på inledande stycken ur tre elevtexter på en lägre språklig nivå än Exempeltext 4, som fick fulla poäng för båda kriterierna som gällde språket.

*Sommar lovet flyttas !, nej det tror jag inte. Varför skulle man flytta sommar lovet om den är redan på ett sådant ställe var den passar bra. Det kommer inga klagomål av för äldrarna eller barnen som går i skolan.*

*Dethär med sommarlov är något som alltid har väckt starka känslor och åsikter även beta debatter, oftast om ifall tidpunkten är rätt eller fel och orsaken till allt detta är givetvis att sommar lovet, d.v.s. känslan av frihet och njutandet av en varm och fin period utan skolgångsstressen är väldigt viktigt för både unga och vuxna. Trots att man borde njuta av att man har möjlighet till en sådan ledighet som sommarlov 2 månader varje år, finns det massor av klagomål på, för det mesta tidsperioden av sommarlovet som många påstår borde vara från ett Senare Juni längre in på Augusti för att man skall ha möjlighet att vara ledig omringad av ett varmare klimat.*

*Jag läste din artikel och visa saker höll jag me om och vissa int. Att börja sommarlovet vid midsommarn är en dolig idee. Barnen vill slippa tidigare på sommarlov och mid sommar är nogot dom väntar på. Det skulle inte kännas som Midsommar om lovet skulle börja just då. Augusti har okej väder men före det är det ennu bättre.*

Genomläsningen av insändarna i stickprovsmaterialet visade också att enstaka elever inte skrev någonting alls. Alternativt skrev de bara ett meddelande till läsaren av typen: *ja vet in va ja ska skriva eller jag vill ha sommarlov nu strax (smiley) Hittar inte på nåt till skriva för att jag har dålig fantasi (smiley)*. Andelen elever i hela materialet som inte fick några poäng alls för sina insändare var 2 % (26 pojkar och 5 flickor).

Genomläsningen bekräftade också det intryck som den statistiska analysen ger, nämligen att det ofta är större inbördes spridning mellan pojkars texter än mellan flickors. De elever som bara skrev ner sin åsikt i en eller två meningar var ofta pojkar, liksom många av de elever som skrev en text på mindre än tio rader, en textlängd som innebar att argumentationen var mycket knapp eller saknades helt, t.ex.

### Exempeltext 5.

*Vi borde flytta sommarlovet*

*Sommarlåvet borde flyttas en månad framåt*

Elevens text visar att han hade uppfattat det mest centrala i uppgiften, nämligen att uttrycka sin åsikt om sommarlovet placering, men texten innehåller ingenting annat. Samtidigt fanns det pojkar som med liv och lust argumenterade för sin åsikt, eller beskrev sina egna sommarminnen med ett enormt flyt i språket, och som också bemödade sig om att planera sin text på förhand. Följande utdrag är taget ur en sådan pojktext:

*Blöta klippor, kära återseenden*

*/.../ De första veckorna av lovet brukar innebära varma soldagar och gråa dagar med konstant regn om vartannat. Jag föreställer mig det så väl. Hur man går in i sommarstugan för första gången och möts av den välbekanta doften. Man går och lägger sig under de kalla väldoftande täckena och vaknar till en grå himmel, havet suckar då det kastar sig mot klipporna. Det är dessa dagar som är lovet bästa. Allt har precis vaknat till liv och att inte stiga upp halv sju varje morgon känns absurt. /.../*

Om insändaren kan sammanfattningsvis sägas att läsaren slås av att genren är betydligt mer problematisk för eleverna än brevet. Ett allmänt intryck vid textläsningen var ändå att många elever hade en klar åsikt om sommarlovet placering. I den artikelsamling som publiceras i samband med den här utvärderingsrapporten fördjupar sig Silén i elevernas argumenterande texter och gör iakttagelser som ytterligare kompletterar de kvantitativa resultaten (se Silén 2015).

Eleverna hade möjlighet att kort disponera sin insändare i uppgiftshäftet. Av eleverna i stickprovet använde 40 % sig av den här möjligheten. Av dem hade 30 % planerat ganska kortfattat med några stickord, t.ex. sin egen åsikt samt några argument, medan 10 % hade gjort en mer utförlig disposition med hjälp av punktuppställning eller tankekarta. Flickor och pojkar planerade ungefär lika mycket på förhand.

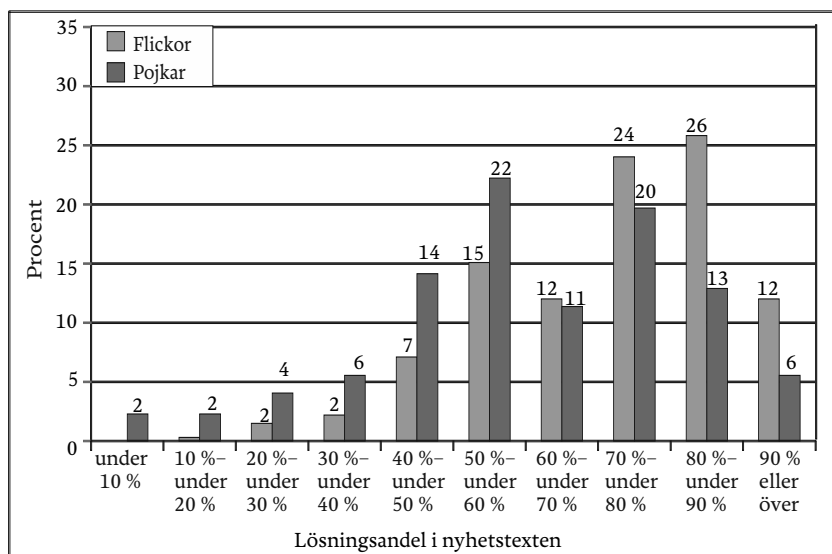
### 6.3 Nyhetstexten

I den tredje skrivuppgiften fick eleverna välja om de ville skriva en nyhet eller en beskrivning. Majoriteten av eleverna valde att skriva en nyhet utgående från bilden i skrivuppgiften. Uppgiften ingår i bilaga 5.

Sammanlagt var 721 eller 56 % av de texter som skrevs nyheter, medan resten var beskrivningar. I 4 % av texterna gick det inte att avgöra vilkendera genren de tillhörde. Av dem som valde nyhetstexten var 55 % pojkar och 45 % flickor. Det här betyder att många pojkar hellre valde att skriva en nyhetstext än en beskrivning.

Eleverna nådde i genomsnitt 65 % av de 17 poäng som de kunde få i nyhetstexten. Flickorna nådde 72 % av poängen och pojkarna 60 %. Spridningen mellan pojkarnas totalpoäng var större (20,8) än mellan flickornas i hela materialet (17,2). Flickornas topp låg mellan 80 % och 90 % av poängen, medan pojkarnas låg mellan 50 % och 60 %.

Figur 21 visar hur elevernas totalpoäng för nyhetstexten fördelar sig på olika grupper.



FIGUR 21. Resultat i nyhetstexten enligt kön (lösningandel i %).

Många av de kriterier som användes vid bedömningen hade anknytning till genren nyhetstext, och gav alltså en bild av elevernas genrekompetens. I dessa kriterier hade eleverna över lag en aning lägre resultat än i de övriga (45 %–65 %). Ofta angav eleverna inte tidpunkt och plats för händelserna i texten. Behandlingen av orsak och följd samt en klar situationsbeskrivning låg på en lägre nivå, medan många klarade av att anpassa sitt språk till genrens sakliga karaktär (lösningandel 77 %). Lösningandelen för utkast, tankekarta eller disposition var bara 57 %, medan resultatet var klart över genomsnittet för t.ex. rubriksättning, 74 %.

Könsskillnaderna i nyhetstexten var klart mindre än i fråga om beskrivningarna också då enskilda kännetecken studeras. Alla skillnader förutom två var mindre än 15 procentenheter. Bland flickorna var lösningsandelen 66 % för tankekartor eller dispositioner mot 50 % bland pojkarna. Deras uppställning av texten samt handstil var också klart bättre än pojkarnas (lösningsandel 83 % mot 62 %).

Genomläsningen av ett antal texter visade att det var vanligt med notiser som gällde olyckor eller brott, men uppgiften gav även upphov till andra lösningar. Genren var inte alltid lätt för eleverna. Texterna kunde ibland mer likna reportage eller reklam.

Följande elevtext uppfyller många av de kriterier som i bedömningskriterierna ställts på nyhetstexterna. Texten har en tydlig karaktär av kort nyhet, inte minst pga. att texten innehåller en replik och bildar en avvägd helhet med en lämplig rubrik. Läsaren kan tänka sig att text och bild skulle bilda en helhet i en dagstidning. En del formuleringar visar på en viss språklig osäkerhet.

#### **Exempeltext 6. (totalt 15 av 17 poäng)**

*Museét öppnar till sommaren*

*Bergbacka museum öppnar sina dörrar den 21.6.2014. Bergbacka museum har under en två-års period renoverats och är nu klart för sommarens utställning. Passligt till öppningen av museét, visas utställningen "Anne Franks barndom" där åskådarna får se bilder från Annes barndom.*

*-Vi är väldigt spänningsfulla för öppningen, berättar Lovisa Berg, chef för musét. Under musé-renoveringen har de ställt igång med utställningen för att den skulle bli klar till sommaren. Samtidigt som man bekantar sig med det nya musét, kan man ta sig en titt på utställningen. Utställningen visas under hela juli månad.*

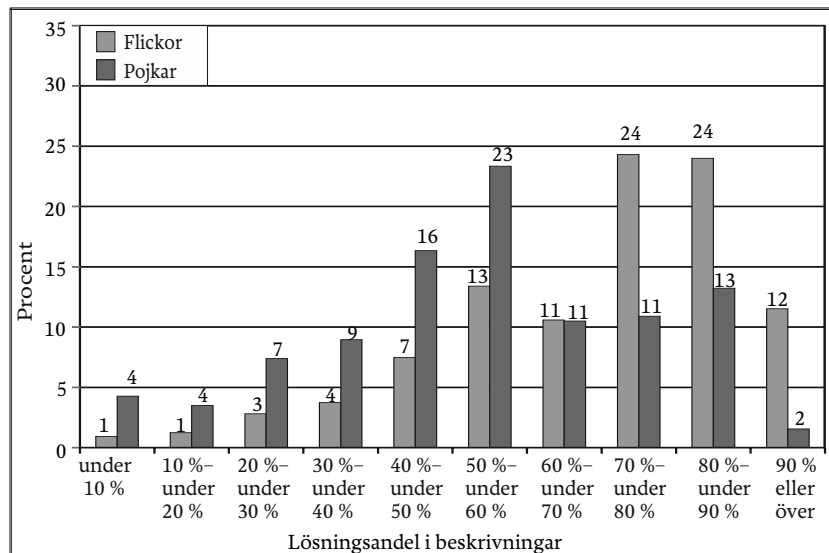
## **6.4 Beskrivningen**

Eleverna nådde i genomsnitt 62 % av de 17 poäng som de kunde få i beskrivningen. Sammanlagt skrevs 578 beskrivningar. Av dessa texter var 56 % skrivna av flickor.

Generellt var resultatet i beskrivningarna något lägre än i nyhetstexterna, särskilt för pojkarnas del. Flickorna nådde 69 % av poängen och pojkarna 54 %. Könsskillnaden var 15 procentenheter, något större än i nyhetstexten, där den var 12 procentenheter.



Figur 22 visar att en större grupp pojkar (24 %) låg på en svag nivå i beskrivningen jämfört med nyhetstexten (14 %, se figur 21).



FIGUR 22. Resultat i beskrivningen enligt kön (lösningssandel i %).

Svagheterna syntes även här i genrekompetensen, t.ex. i fråga om att använda två olika slags sinnesintryck (lösningssandel 51 %). Texterna låg på en genomsnittlig nivå i fråga om att de var skrivna i nutid, inte berättelser (60 %), eller i fråga om användningen av beskrivande ord och uttryck (60 %). Också lösningssandelen för den personliga stilen låg på den här nivån (65 %). Lösningssandelen för utkast, tankekarta eller disposition var 57 % och för rubriksättning 48 %.

I beskrivningen var könsskillnaderna större än i nyhetstexten. I fråga om nästan alla kriterier fanns en skillnad på 15–20 procentenheter mellan pojkars och flickors texter. Pojkarna klarade av att anknyta till bilden lika bra som flickorna och också att skriva en beskrivande text i nutid.

Genren beskrivning var svår för många elever. Stickprovet visade att eleverna lätt gled över i en mer berättande text, som inte bara stannade upp och beskrev bilden, utan redogjorde för längre händelseförlopp. I den artikelsamling som innehåller kompletterande kvalitativa analyser av elevtexterna kategoriserar Westerlund texterna enligt texttyp och gör bl.a. en liknande iakttagelse om att beskrivningarna lätt blir berättelser (se närmare Westerlund 2015).

Följande text har en stark bildanknytning och innehåller många synintryck som bidrar till en mångsidig beskrivning av bilden.

#### **Exempeltext 7. (totalt 16 av 17 poäng)**

*Pojken i svartvit*

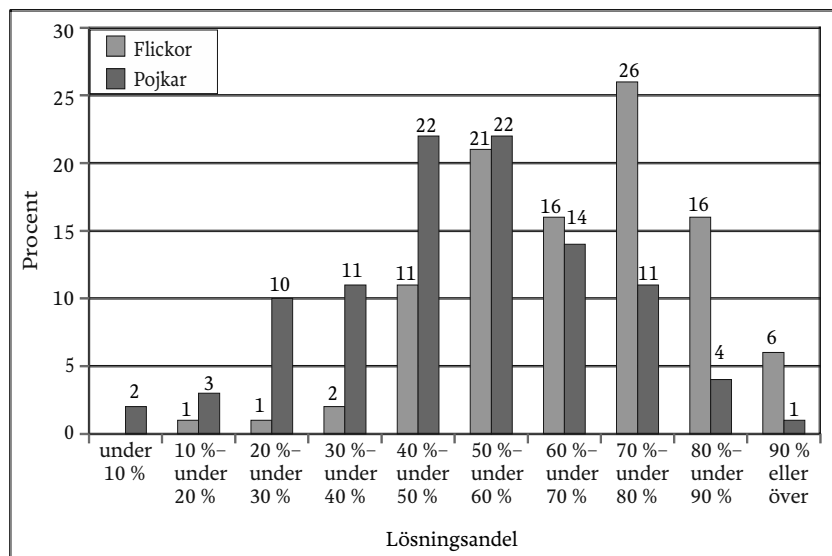
*På bilden ser vi en pojke som är på en sparkstötning. Bilden måste vara gammal eftersom den är svartvit och pojken har kläder som ser gammaldags ut. På bilden ser vi att solen skiner. Solen måste skina från höger eftersom pojkens skugga blir på hans vänstra sida. Pojken är på en trottoar och pojken har ryggen mot kameran så pojkens ansikte syns inte. Vi ser också en väg på pojkens högra sida. Vägen ser gammal ut eftersom det ser ut som en massa tegelstenar bredvid varandra. Fastän pojkens ansikte inte syns ser han ändå lycklig och lugn ut.*

Andelen elever som inte alls fick poäng för den tredje skrivuppgiften var 3 % i hela materialet. Bland de här eleverna var de flesta pojkar (33) men också några flickor (9).

Uppgiften som gick ut på att skriva till bild gav en möjlighet att studera elevernas planering på flera sätt. Dels gjorde eleverna utkast och tankekartor i uppgiftshäftet, dels kunde alla deltagare få poäng för sin planering i den här uppgiften. Det här gjorde det möjligt att jämföra poängen för utkastet med poängen för själva texten i fråga om alla deltagare. I artikelsamlingen som ges ut i samband med den här rapporten analyseras elevers utkast närmare bl.a. i relation till hur de lyckades med den slutliga texten (se Stolt 2015).

## **6.5 Genrekompetens i texterna**

I varje skrivuppgift ingick kriterier som gällde genretypiska drag. Figur 23 visar hur eleverna sammantaget behärskade de genretypiska dragen i de olika uppgifterna. Flickornas topp låg mellan 70 % och 80 % av poängen, pojkarnas mellan 40 % och 60 % av poängen. Bland pojkarna låg en fjärdedel på en svag nivå i genrekompetens. Bland flickorna låg 22 % och bland pojkarna 5 % på en hög nivå i genrekompetens (= 80 % eller mer av poängen).



FIGUR 23. Sammanlagd genrekompetens enligt kön (lösningsandel i %).

Materialet möjliggör en jämförelse av hur väl eleverna behärskade genretypiska drag som kännetecknade de fyra olika genrerna. Bäst behärskade eleverna brevgenren. I genomsnitt nådde eleverna 67 % av de poäng som de kunde nå för de tre kriterier som var utformade för att fånga upp centrala kännetecknen för ett brev. Kriterierna gällde brevs syfte och mer tekniska utformning, den typ av information som brevet borde innehålla samt mottagaranpassningen.

Enligt jämförelsen i tabell 26 var genrekompetensen sämst i beskrivningen och insändaren (52 % och 57 %). Könsskillnaden var särskilt stor i genren brev. För flickornas del var det tydligt att de behärskade brevgenren mycket väl (77 %). I de övriga genrerna låg de på en lite lägre nivå. Bland pojkarna låg genrekompetensen i brevet och nyhetstexten på en högre nivå (57–58 %) än i insändaren och beskrivningen (44–50 %).

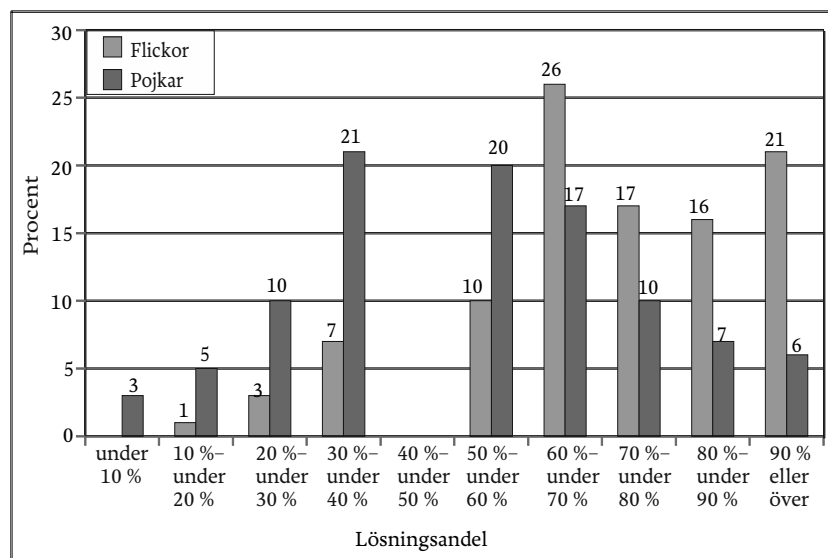
TABELL 26. Genrekompetens i olika skrivuppgifter och sammanlagt (lösningsandel i %).

	Alla elever		Flickor		Pojkar		p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
	Lösningssandelen	Stand. avv.	Lösningssandelen	Stand. avv.	Lösningssandelen	Stand. avv.		
Brev	67 %	24,1	77 %	19,2	57 %	24,3	p < 0,001	0,91
Insändare	52 %	21,9	60 %	20,7	44 %	20,0	p < 0,001	0,79
Nyhet	62 %	26,0	67 %	24,4	58 %	26,5	p < 0,001	0,36
Beskrivning	57 %	29,1	63 %	28,7	50 %	28,1	p < 0,001	0,44
Genrekompetens sammanlagt	58 %	19,2	66 %	16,3	50 %	18,4	p < 0,001	0,93

## 6.6 Språklig korrekthet i texterna

Alla skrivuppgifter innehöll kriterier som gällde hur väl texten var anpassad till skriftspråkets normer. I brevet och insändaren var dessa kriterier exakt desamma och gav högst 3 poäng, och också i beskrivningen och nyheten användes ett kriterium som var likadant i båda genrerna. Det gav högst 2 poäng. I figur 24 är dessa kriterier sammanslagna och figuren visar fördelningen av pojkars och flickors sammanlagda poäng för språklig korrekthet. Totalt kunde eleverna få 8 poäng för språklig korrekthet i skrivuppgifterna.

En fjärdedel av flickorna nådde mellan 60 % och 70 % av poängen. I det här intervallet låg flickornas topp. Noteras bör att pojkarnas topp låg mellan 30 % och 40 % av poängen. Bland pojkarna låg 39 % på en svag nivå i språklig korrekthet. På en hög nivå låg 37 % av flickorna och 13 % av pojkarna.



FIGUR 24. Sammanlagd språklig korrekthet enligt kön (lösningandel i %).

Tabell 27 visar hur eleverna klarade av att skriva enligt skriftspråkets normer i olika genrer. Lösningandelen för språklig korrekthet var högst i brevuppgiften och lägst i insändaren. Exakt samma bedömningskriterier användes i båda texterna.

För flickornas del var det lättast att skriva språkligt korrekta brev (76 %) jämfört med de tre andra genrerna (68–71 %). Pojkarna lyckades ungefär lika bra i alla genrer (53–55 %) utom insändaren (49 %).

**TABELL 27. Språklig korrekthet i olika skrivuppgifter och sammanlagt (lösningsandel i %).**

	Alla elever		Flickor		Pojkar		p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
	Lösning- andel	Stand. avv.	Lösning- andel	Stand. avv.	Lösning- andel	Stand. avv.		
Brev	66 %	28,6	76 %	23,7	55 %	29,2	p < 0,001	0,78
Insändare	59 %	28,2	70 %	25,3	49 %	26,9	p < 0,001	0,81
Nyhet	61 %	29,3	68 %	28,6	55 %	28,7	p < 0,001	0,44
Beskrivning	63 %	30,1	71 %	29,1	53 %	28,4	p < 0,001	0,64
Språklig korrekt- het sammanlagt	62 %	24,9	72 %	21,4	52 %	24,1	p < 0,001	0,87

Språklig korrekthet är en naturlig beröringsyta mellan de två delområdena som ingått i utvärderingen. Inom delområdet språkkännedom ingick 17 uppgifter som mätte språklig korrekthet. Dessa uppgifter utgjorde delområdet Standardspråkets normer och gav maximalt 19 poäng.

Resultatjämförelsen i tabell 28 visar att pojkarna låg på ungefär samma nivå i fråga om språklig korrekthet i båda delområdena. Både då de fick explicita frågor som gällde språkliga normer och då de använde sina kunskaper om språkliga normer i sitt eget skrivande, var nivån densamma. För flickornas del var skillnaden större (65 %–72 %). I båda delområdena fanns en mycket tydlig skillnad mellan flickors och pojkars resultat i fråga om språklig korrekthet. Den var 14 procentenheter i språkkännedom och 20 procentenheter i skrivande.

I utvärderingen i modersmålet finska var kriterierna desamma i fråga om språklig korrekthet i skrivuppgifterna. Resultaten var också mycket liknande i skrivuppgifterna i finska skolor: alla elever 65 %, flickor 72 % och pojkar 50 % (Harjunen & Rautopuro 2015, 81).

**TABELL 28. Språklig korrekthet i delområdena språkkännedom och skrivande (lösningsandel i %).**

	Alla elever		Flickor		Pojkar		p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
	Lösning- andel	Stand. avv.	Lösning- andel	Stand. avv.	Lösning- andel	Stand. avv.		
Språklig korrekthet (språkkännedom)	58 %	20,8	65 %	17,8	51 %	21,0	p < 0,001	0,77
Språklig korrekthet (skrivuppgifter)	62 %	24,9	72 %	21,4	52 %	24,1	p < 0,001	0,87

De två delområdena, språkkännedom och skrivande, korrelerade också som helhet rätt starkt med varandra ( $r = 0,71$ ). Korrelationen var densamma för flickor och pojkar (flickor 0,68, pojkar 0,67). Det här innebär att de elever som hade höga poäng i språkkännedom också nådde högre poäng i skrivuppgifterna.

## 6.7 Resultaten enligt hemspråk

Tabellen visar att resultaten i skrivuppgifterna låg på ungefär samma nivå för elevgrupper med varierande användning av svenska hemma. Ett undantag var nyhetstexten. Den elevgrupp som ganska sällan använde svenska med familjen låg på en signifikant svagare nivå (54 %) än de elever som alltid använde svenska hemma (65 %). I tabellen anges totalresultaten för varje skrivuppgift.

**TABELL 29. Resultat i olika skrivuppgifter enligt användning av språk med familjen (lösningsandel i %).**

Språkanvändning med familjen	Antal elever	Brev	Insändare	Nyhetstext	Beskrivning
Aldrig svenska	39	63 %	55 %	59 %	71 %
Ganska sällan svenska	82	65 %	51 %	54 %	63 %
Lika mycket svenska som annat språk	316	64 %	53 %	61 %	64 %
Mest svenska	242	65 %	53 %	58 %	65 %
Alltid svenska	674	68 %	55 %	65 %	67 %
p-värde		n.s.	n.s.	p < 0,01	n.s.
$\eta^2$				$\eta^2 = 0,02$	

Materialet gav även en möjlighet att studera genrekompetens och språklig korrekthet enligt hemspråk. I fråga om genrekompetens fanns inga skillnader mellan hemspråksgrupperna. Men det fanns signifikanta skillnader i fråga om språklig korrekthet vid produktion av egna texter. De elever som talade svenska ganska sällan med sin familj nådde 54 % av poängen, medan de som alltid talade svenska nådde 66 % av poängen.

**TABELL 30. Skrivkompetenser enligt användning av språk med familjen (lösningsandel i %).**

Språkanvändning med familjen	Antal elever	Genrekompetens	Språklig korrekthet
Aldrig svenska	38	62 %	57 %
Ganska sällan svenska	80	59 %	54 %
Lika mycket svenska som annat språk	313	60 %	57 %
Mest svenska	238	59 %	60 %
Alltid svenska	664	62 %	66 %
p-värde		n.s.	p < 0,001
$\eta^2$		n.s.	$\eta^2 = 0,03$

Också på uppgiftsnivå (brev, insändare, skrivuppgift till bild) fanns signifikanta skillnader i samma riktning mellan dem som alltid talade svenska hemma och dem som ganska sällan gjorde det i fråga om språklig korrekthet i egna texter. Dessutom fanns en signifikant skillnad i nyhetstexten och beskrivningen som gällde textlängden.

## 6.8 Sammanfattning av skrivresultaten: starka och svaga sidor

Här sammanfattas resultaten i de enskilda uppgifterna. Sammanfattningen bygger på den tabell som ingår i bilaga 8. Elevernas resultat låg på **hög nivå** (= mer än 80 % av de poäng som kunde nås) i fråga om att skapa ett samband mellan fotografiet i uppgiften och den egna beskrivningen eller nyheten. De allra flesta hade också relativt lätt att uttrycka en tydlig åsikt i sin insändare, utan att t.ex. vackla mellan fler åsikter så att det skulle ha varit svårt att urskilja skribentens egen åsikt.

Kännetecknade för de kriterier där resultatet låg på **en nivå över eller nära genomsnittet** (60 % – nästan 80 % av poängen) var att de gällde kännetecknen för de kortare texterna, alltså breven, nyheterna och beskrivningarna. Eleverna överskred inte 60 % av poängen i något kriterium som gällde insändartexten. Klart över genomsnittet låg eleverna då det gällde att anpassa den egna nyhetstexten eller beskrivningen till de anvisningar om längd som givits, att skriva nyheter på ett sakligt språk och att ställa upp nyheterna och beskrivningarna på ett lämpligt sätt samt skriva med tydlig handstil. Närmare genomsnittet befann sig eleverna ofta i fråga om språklig korrekthet och personlig stil och många genretypiska drag i breven, nyheterna och beskrivningarna.

Resultatet låg framför allt på **en nivå under eller nära genomsnittet** i insändaruppgiften (40 % – nästan 60 % av poängen). Nära genomsnittet (men ändå under det) låg eleverna i insändaren då det gällde korrekt och mångsidigt språk, fungerande struktur och användning av motiveringar för att övertyga läsaren. Resultat klart under genomsnittet fick eleverna då det gällde genretypiska drag som var kopplade till textens mångsidighet så att eleven t.ex. använde flera sinnesintryck i sin beskrivning eller kom ihåg att ange tidpunkt och plats i sin nyhet. Också rubriksättningen var problematisk i beskrivningen.

Det allra svåraste för eleverna var att i insändaren använda de tankar som ingick i utgångstexten för insändaren och att hänvisa till texten. Eleverna låg här på en svag nivå (= under 40 % av poängen). För de flesta elever var det också svårt att sätta sig in i hur en person som inte är av samma åsikt resonerar och att föra en diskussion som beaktar en avvikande uppfattning.

En jämförelse på kriterienivå mellan flickors och pojkars resultat visade att flickorna nådde bättre resultat i så gott som alla kriterier i skrivuppgifterna. I hela delområdet skrivande var den genomsnittliga skillnaden mellan könen 18 procentenheter. De kriterier där det fanns en klart större skillnad än den genomsnittliga ingår i tabell 31. Förteckningen visar framför allt att könskillnaderna var större än genomsnittet i brevet och insändaren samt över huvud taget i kriterier som gällde språklig kompetens.

**TABELL 31. Flickors och pojkars resultatnivå i ett urval enskilda bedömningskriterier i skrivuppgifterna (lösningsandel i %).**

Bedömningskriterium	Flickor	Pojkar
BREV: Att kunna uppge syftet med brevet och använda typiska kännetecken för genren	79 %	58 %
BREV: Att kunna informera om avslutningen	80 %	58 %
BREV: Att skriva en språkligt korrekt text	76 %	55 %
INSÄNDARE: Att använda utgångstexten	47 %	27 %
INSÄNDARE: Att skriva en strukturerad och följdriktig text	70 %	46 %
INSÄNDARE: Att uttrycka sig språkligt korrekt	70 %	49 %
INSÄNDARE: Att uttrycka sig med hjälp av ett mångsidigt språk	66 %	46 %
NYHET: Att använda en tydlig uppställning och handstil	83 %	62 %
BESKRIVNING: Att använda en tydlig uppställning och handstil	78 %	54 %
BESKRIVNING: Att skriva en text med personlig stil	74 %	53 %

## 6.9 Jämförelse mellan år 2001 och 2014

Nyheten och beskrivningen hade tidigare ingått i den modersmålsutvärdering som genomfördes i årskurs 9 våren 2001. Uppgiften upprepades år 2014 både i utvärderingen i modersmålet finska och svenska. Bedömningskriterierna var desamma i båda omgångarna.

Tabell 32 visar de centrala resultaten år 2001 och 2014. Jämförelsen visar framför allt att det inte finns någon skillnad då de genomsnittliga resultaten i de två omgångarna jämförs. Man kan alltså inte på basis av den här uppgiften säga att det skulle ha skett förändringar i skrivförmågan över tid.

**TABELL 32. Jämförelse mellan resultat i skrivuppgiften till bild år 2001 och 2014 (lösningsandel i %).**

	Nyhhet				Beskrivning			
	Antal elever	Alla	Flickor	Pojkar	Antal elever	Alla	Flickor	Pojkar
År 2001	419	66 %	72 %	61 %	465	62 %	69 %	51 %
År 2014	721	65 %	72 %	60 %	578	62 %	69 %	54 %



Också tidigare har det varit möjligt att jämföra skrivförmåga över tid i modersmålsutvärderingar. År 2005 och 2010 ingick ett mejl som eleverna skrev till en turistbyrå för att be om information inför en skolutflykt. Det genomsnittliga resultatet var båda gångerna detsamma i uppgiften. (Hellgren 2011, 52)

## 6.10 Jämförelse med annan forskning och andra utvärderingar

I motsvarande utvärdering i modersmålet finska från år 2014 framgår samma trender i insändartexten som i det finlandssvenska materialet. I modersmålet finska användes samma bedömningskriterier som i modersmålet svenska, men ämnet för de finska elevernas insändare var behovet av prov i skolan. Analysen av de finska elevernas texter visade också att eleverna inte hade problem med att uttrycka sina åsikter, men att det däremot var svårt att beakta motsatta åsikter eller motargument samt använda och hänvisa till källan. Poängen var ändå högre i den finska utvärderingen för de här kriterierna (Harjunen & Rautopuro 2015, 69–71; se även Sääskilähti 2015).

Övrig forskning om argumenterande texter visar på uppenbara utmaningar för undervisningen, t.ex. i Sverige. Nyström Höög har t.ex. gjort en jämförelse av insändare skrivna i årskurs 5 och debattartiklar i årskurs 9. Hon visar att det är kännetecknande för elevtexterna i båda årskurserna att de egentligen inte är särskilt argumenterande (jfr även liknande intryck i Silén 2015). Hon skriver: "Argumentation är ett specialfall av diskursiv text och det kräver specifika strategier. För att kunna skriva argumenterande behöver man såväl kunskap om texttypen som kunskap om hur man genomför de olika dragen i texterna. Möjligen är de svaga argumenterande dragen i de insändare och debattinlägg som undersökts här vittnesbörd om en alltför implicit skrivundervisning." (Nyström Höög 2010, 58)

Också i Norge visade KAL-projektet som gällde elevtexter som skrevs i samband med nationella prov, att många elever hade problem med argumenterande texter. Över huvud taget valde 80 % av de ungefär 3 300 eleverna i undersökningen genrer som gav möjlighet till en narrativ textstrategi. Det här var en textstrategi som de flesta elever behärskade enligt KAL-forskarna. Men bara de goda skribenterna behärskade argumenterande textstrategier. I de argumenterande texterna hade eleverna skiftande förmåga att bygga en överordnad struktur, och också svårigheter att frigöra sig från den muntliga, expressiva stil som är typisk för dagbokstexter och personliga berättelser (Hertzberg 2006, 298, 301, 304).

Forskningen visar alltså på liknande problematik 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 utvärderingen att det finns ett klart behov av en utveckling i liknande riktning.

Argumenterande texter har över huvud taget väckt större intresse bland de forskare som studerat elevtexter än övriga genrer som ingick bland skrivuppgifterna. Vad gäller brevgenren visar tidigare modersmålsutvärderingar att många elever i stort sett behärskar formatet och genren. De tidigare brevuppgifterna är det e-postbrev som ingick i modersmålsutvärderingen år 2010 (Hellgren 2011, 38) och det brev som eleverna skrev utgående från en litterär text i utvärderingen i årskurs 7 år 2002 (Silverström 2003, 56–61). Könsskillnaderna var ändå relativt stora i båda brevuppgifterna.



# 7

## Elevfaktorer

---

I den enkät som eleverna besvarade i samband med utvärderingen fanns bl.a. frågor om elevernas användning av svenska i vardagssituationer och om deras bokläsning och skrivande på fritiden. Ett stort antal påståenden rörde elevernas attityder till modersmålsämnet och särskilt till skrivande inom modersmålsundervisningen.

I det här kapitlet sammanfattas den information som beskriver de deltagande eleverna. Mot slutet av kapitlet behandlas även det senaste vitsordet i ämnet modersmål och litteratur. All information analyseras i förhållande till läroresultaten.

### 7.1 Användning av svenska i vardagssituationer utanför skolan

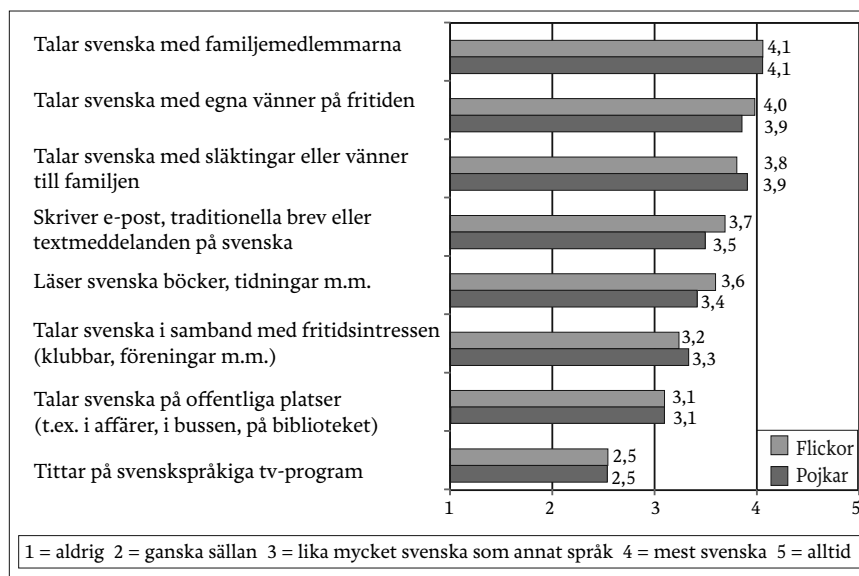
---

Av deltagarna i utvärderingen uppgav 91 % att de hade svenska som modersmål. De övriga hade finska (8 %) eller något annat språk som modersmål (1 %). Endast åtta av de elever som deltog i den pappersbaserade utvärderingen hade något annat modersmål än svenska eller finska. I de senaste utvärderingarna i årskurs 9 har den procentuella fördelningen varit ungefär densamma (Hellgren 2010, 59; Silverström 2006, 40). Bland de modersmål som nämndes utöver svenska och finska återfanns t.ex. thailändska, bosniska och teckenspråk.

Elevernas användning av svenska med familjemedlemmar och dess samband med läroresultaten behandlades redan i avsnitt 4.9 bland de centrala resultaten. Här behandlas dessutom i vilken mån eleverna har möjlighet att använda svenska i sju andra vanliga vardagliga situationer utanför skolan. 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 t.ex. 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*.

Svenska användes i genomsnitt mest tillsammans med familjen, med egna vänner på fritiden samt med släktingar och vänner till familjen (genomsnitt 4,1–3,9). Av figur 25 framgår medeltalen för pojkar och flickor i alla situationer. Medeltalen för flickor och pojkar låg nära varandra i de flesta situationer. Flickor uppgav i något högre grad att de använder svenska då de läser och skriver på fritiden.

Viktigt att notera vid tolkningen av figur 25 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.

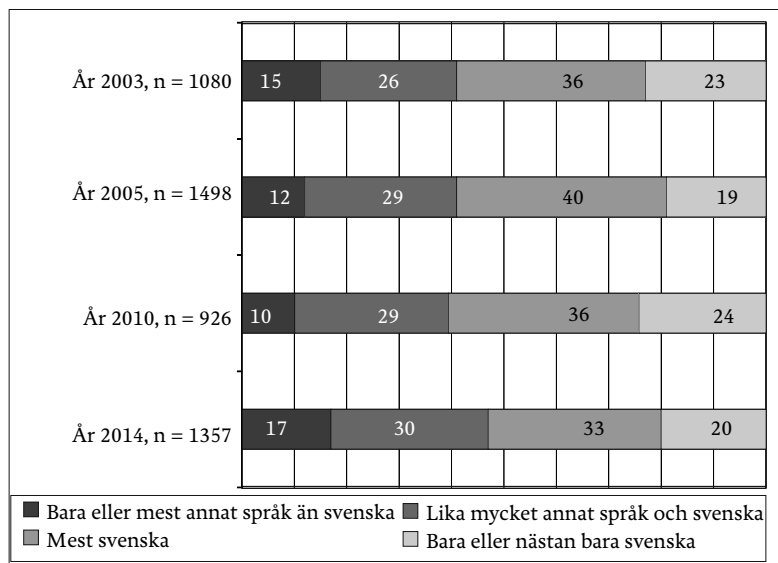


FIGUR 25. Deltagarnas språkanvändning i olika vardagssituationer.

Utgående från alla åtta situationer som presenteras i figuren delades eleverna in i grupper enligt språkindex. Vid denna indelning kunde 20 % av de deltagande eleverna placeras i den grupp som använde *bara eller nästan bara svenska* i sitt vardagsliv (index 4,5–5,0). Till den grupp elever som uppgav sig använda *mest svenska* i sitt dagliga liv hörde 33 % (index 3,5–4,4). I den grupp som använde *lika mycket svenska som något annat språk* (index 2,5–3,4) ingick 30 % av eleverna. Bland deltagarna använde 17 % *bara eller mest ett annat språk än svenska* i sitt dagliga liv utanför skolan (index < 2,5).

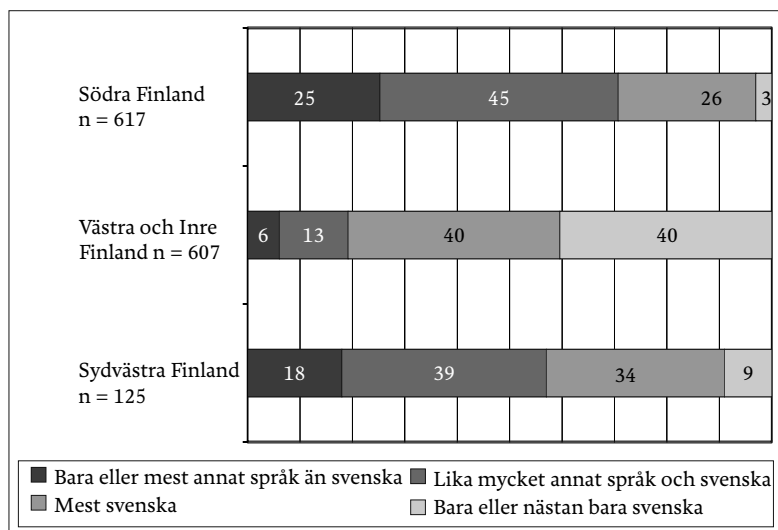
Eftersom frågan om elevernas användning av svenska i vardagssituationer har ställts fyra gånger i årskurs 9 under perioden 2003–2014, går det att göra en jämförelse mellan i hur hög grad eleverna i de fyra samplen uppgett sig använda svenska utanför skolan. Inga större förskjutningar verkar ha skett över tid.

Den viktigaste trenden som kan utläsas i figur 26 är att andelen elever som *mest, nästan bara eller enbart använde svenska* i sitt dagliga liv utanför skolan låg stadigt kring 60 % under perioden 2003–2010. År 2014 hade andelen fallit till 53 %, samtidigt som andelen elever som *bara eller mest använde ett annat språk än svenska* utanför skolan var den högsta hittills, 17 %. (Silverström 2004, 104; Silverström 2006, 41; Hellgren 2011, 60)



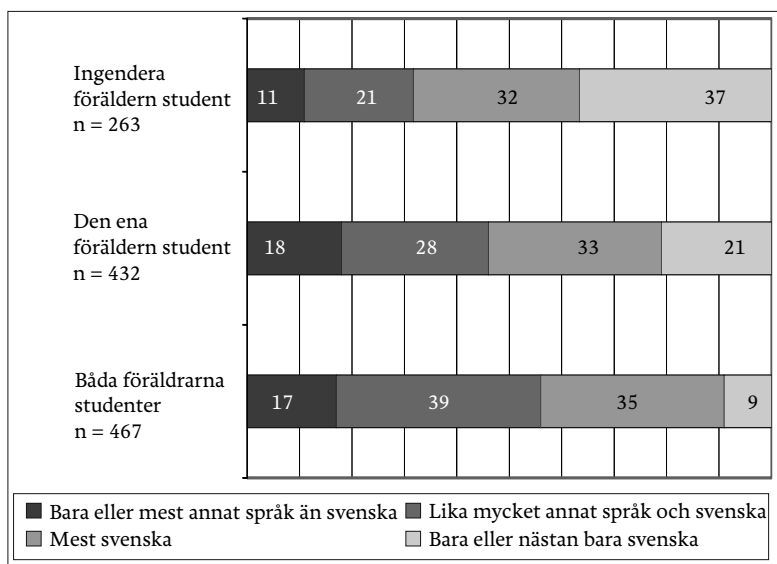
FIGUR 26. Deltagarnas användning av svenska i vardagssituationer utanför skolan under perioden 2003–2014 (i %).

I följande diagram presenteras elevernas användning av svenska i tre regioner år 2014 enligt språkindex. Av figuren framgår de stora skillnaderna i användningen av svenska utanför skolan mellan de tre regionerna. En fjärdedel av eleverna i Södra Finland använde *bara eller mest ett annat språk än svenska* utanför skolan. I Sydvästra Finland var motsvarande andel ungefär en femtedel, i Västra och Inre Finland bara 6 %. Västra och Inre Finland skiljer sig från de andra regionerna genom att andelen elever som *bara eller nästan bara använde svenska* i vardagssituationer utanför skolan var 40 %.



FIGUR 27. Deltagarnas användning av svenska i vardagssituationer utanför skolan i olika regioner år 2014 (i %).

Följande figur ingår av den anledningen att den tydligt visar att de elever som har både en mamma och en pappa som tagit studenten använder svenska mindre i sin vardag än övriga elever. Av deltagarna med två föräldrar som tagit studenten använde 44 % *mest eller endast svenska i sin vardag* utanför skolan. Motsvarande siffra för deltagare vars föräldrar inte tagit studenten var 69 %. Ofta bor den här gruppen i svenskdominerade områden, kanske på landsbygden.



FIGUR 28. Deltagarnas användning av svenska i vardagsituationer utanför skolan i förhållande till föräldrarnas utbildning (i %).

### Samband med lärresultaten

I tabell 33 sätts resultaten i språkkännedom och skrivande i relation till elevernas språkindex. I fråga om **språkkännedom** framgår att de elever som *enbart eller mest använde ett annat språk än svenska* utanför skolan hade ett sämre resultat (53 % av poängen) än många andra grupper. I språkkännedom var denna elevgrupp signifikant svagare än de som använde lika mycket svenska som ett annat språk eller de som använde mest svenska. Skillnaden var till sin effektstorlek liten. Dessutom fanns det en signifikant skillnad mellan dem som mest använde svenska i vardags-situationer och dem som alltid gjorde det. De som använde mest svenska (index 3,5–4,4) hade ett bättre resultat, men effektstorleken var liten.

De elever som *enbart eller mest använde ett annat språk än svenska* utanför skolan hade ett signifikant svagare resultat i **skrivande** (55 % av poängen) än alla övriga grupper. Skillnaden var till sin effektstorlek liten.

**TABELL 33. Elevernas resultat i språkkännedom och skrivande enligt användning av svenska i vardagen (lösningsandel i %).**

Språkanvändning i vardagssituationer	Antal elever	Språkkännedom	Antal elever	Skrivande
Enbart eller mest annat språk än svenska (index < 2,5)	226	53 %	221	55 %
Lika mycket svenska som annat språk (index 2,5–3,4)	409	59 %	404	60 %
Mest svenska (index 3,5–4,4)	446	61 %	441	62 %
Alltid svenska (index 4,5–5,0)	275	57 %	270	61 %

Både år 2005 och år 2010 var skrivresultatet signifikant svagare för dem som hörde till den lägsta indexgruppen jämfört med dem som mest använde svenska i sin vardag. År 2005 var också resultatet i språkkännedom svagare för den här gruppen i förhållande till dem som mest använder svenska i sin vardag (Silverström 2006, 53; Hellgren 2011, 73–74).

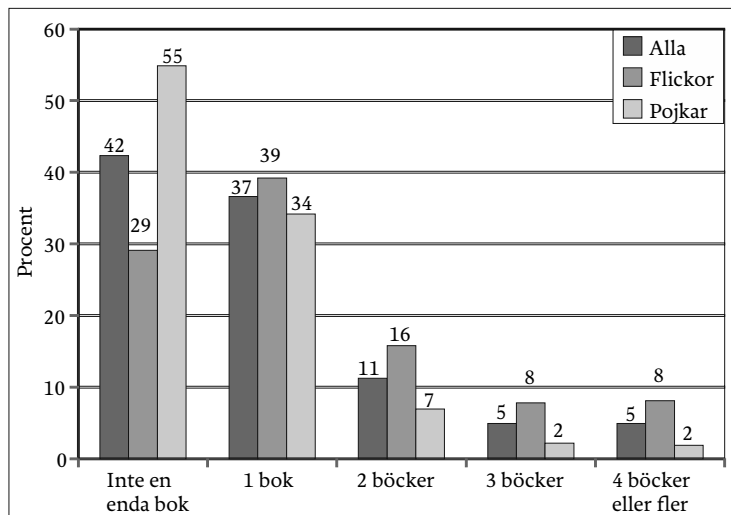
Skillnaderna är inte helt systematiska på så sätt att elever med stigande språkindex skulle ha bättre resultat. Till exempel i språkkännedom nådde eleverna med de högsta indexen (4,5–5,0) inte bättre resultat än de elever som hade närmast lägre index.

Det är alltså skäl att notera att också andra bakgrundsfaktorer än frekvent användning av svenska i vardagen har en stor betydelse. En sådan faktor är t.ex. föräldrarnas utbildning. Elevernas lärresultat steg i båda delområdena lineärt i förhållande till föräldrarnas utbildning, medan sambandet inte var lineärt i förhållande till användningen av svenska i vardagssituationer (se även avsnitt 4.8 och 4.9).



## 7.2 Bokläsning på fritiden

Av deltagarna läste 58 % minst en bok på sin fritid varje månad. Det här betyder att 42 % av eleverna inte läste en enda bok under en månad. Av pojkarna läste bara 45 % minst en bok per månad, av flickorna 71 %. Om eleverna läste böcker på fritiden, var det vanligast att de läste en bok i månaden, både bland pojkar och flickor.



FIGUR 29. Antal böcker som eleverna läste varje månad på sin fritid (andra än läroböcker).

Eleverna i Sydvästra Finland verkade i något högre grad läsa böcker på fritiden än eleverna i de övriga regionerna. I Sydvästra Finland var andelen elever som läste minst en bok per månad totalt 62 %, i Södra Finland 57 % och i Västra och Inre Finland 58 %. Fortfarande var trenden ändå den att elever i landsbygdsskolor i högre grad läste böcker på fritiden. På landsbygden läste 76 % minst en bok per månad på sin fritid jämfört med 56 % i stadsskolor och 53 % i tätortsskolor.

Det framkom en viss skillnad vid en jämförelse av elevernas bokläsning per månad enligt föräldrarnas utbildning. Av elever med två föräldrar som tagit studenten läste 63 % minst en bok per månad. I den grupp elever vars föräldrar inte tagit studenten läste 54 % lika mycket.

Jämfört med utvärderingarna i årskurs 9 år 2005 och 2010 har läsningen av böcker minskat. Minskningen är klart större bland flickor än bland pojkar. Bland flickor läste de flesta (85 %) år 2005 minst en bok per månad. År 2014 var andelen 71 % bland flickorna. Pojkarnas andel har hela tiden hållit sig ganska konstant. (Silverström 2006, 39; Helligren 2011, 58)

**TABELL 34. Andel flickor och pojkar (%) i årskurs 9 som läste minst en bok på sin fritid under perioden 2005–2014.**

	åk 9 år 2005	åk 9 år 2010	åk 9 år 2014
Alla elever	67 %	64 %	58 %
Flickor	85 %	78 %	71 %
Pojkar	49 %	48 %	45 %

Följande tabell gäller läsningen i olika regioner. För att informationen ska kunna jämföras har NCU:s äldre datamaterial grupperats om, eftersom länsindelningen som använts i tidigare modersmålsrapporter inte längre används i Finland. Tabellen visar att bokläsningen minskat ungefär lika mycket i Södra Finland samt i Västra och Inre Finland, men mindre i Sydvästra Finland.

**TABELL 35. Andel elever (%) i årskurs 9 i olika regioner som läste minst en bok på sin fritid under perioden 2005–2014.**

	åk 9 år 2005	åk 9 år 2010	åk 9 år 2014
Alla elever	67 %	64 %	58 %
Södra Finland	68 %	65 %	57 %
Västra och Inre Finland	71 %	64 %	58 %
Sydvästra Finland	66 %	60 %	62 %

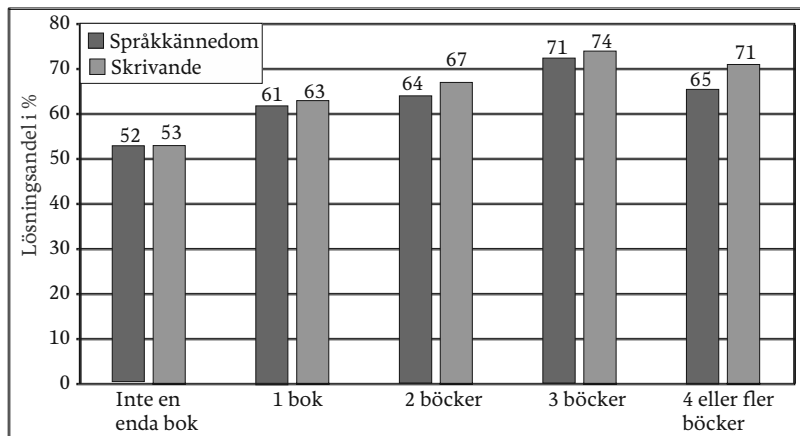
Också i finska skolor går den traditionella läsningen av böcker ner (Lappalainen 2011, 29; Harjunen & Rautopuro 2015, 101). År 2014 läste 45 % av deltagarna i den motsvarande finska modersmålsutvärderingen minst en bok på fritiden under en månad. Siffran är betydligt lägre än 58 % för de finlandssvenska eleverna.

Orsakerna till att bokläsningen går ner är säkert många. Det är ett faktum att läsningen har förändrat karaktär på 2000-talet och att den unga generationen, liksom den äldre, läser mer kortare texter, t.ex. på webben. Samtidigt måste man komma ihåg att det finns många fritidssysselsättningar som konkurrerar om elevernas tid, särskilt i tonåren.

### **Samband med lärresultaten**

Det framkom ett klart samband mellan elevernas läsning av böcker på fritiden och deras lärresultat. Figuren visar att de som under en månad inte läste en enda bok hade ett svagare resultat i båda delområdena jämfört med dem som läste böcker på sin fritid. Skillnaden mellan dem som inte läste en enda bok och dem som läste minst en bok var statistiskt signifikant i båda delområdena och måttlig ( $\eta^2 = 0,10$  för språkkännedom och  $0,12$  för skrivande). De som läste tre böcker per månad hade dessutom klart bättre resultat än de som bara läste en bok på sin fritid under en månad.

Sambandet mellan läsning av böcker på fritiden och bättre resultat i delområdena gäller för både flickor och pojkar. De flickor och pojkar som inte läste alls hade signifikant svagare resultat i både språkkännedom och skrivande.

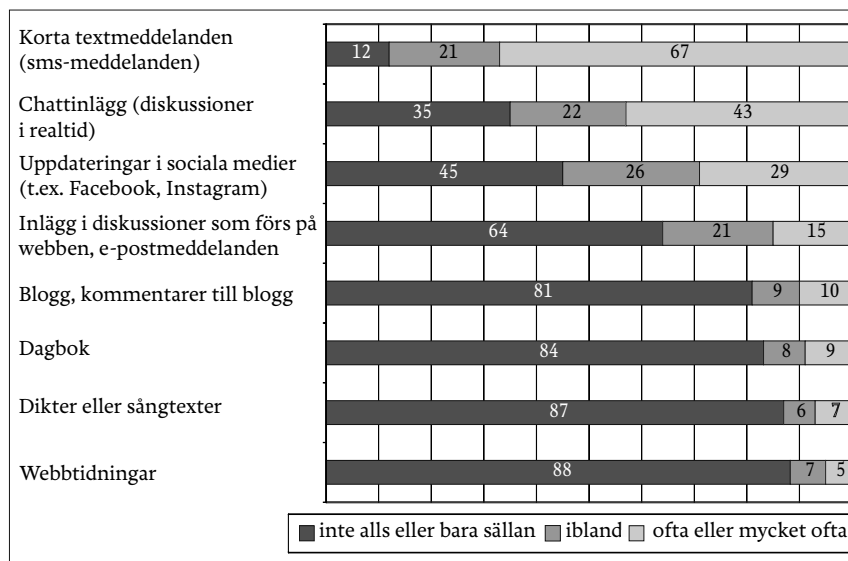


FIGUR 30. Elevers resultat i förhållande till deras bokläsning.

Om sambandet uttrycks med hjälp av en korrelation hör det till de starkare sambanden (0,28 för språkkännedom och 0,32 för skrivande). Däremot fanns ingen nämnvärd korrelation mellan lärresultaten och det antal böcker som modersmålsläraren hade bett eleven läsa inom ramen för modersmålsundervisningen under årskurs 9 (se närmare avsnitt 8.1.4).

### 7.3 Skrivande som fritidssysselsättning

Eleverna fick ta ställning till olika slags texter och uppge hur ofta de skrev sådana på sin fritid på svenska. Mest skrev eleverna korta textmeddelanden och chattinlägg i realtid (figur 31). Två tredjedelar uppgav att de ofta eller mycket ofta skrev textmeddelanden och två femtedelar att de ofta eller mycket ofta skrev chattinlägg. Närmare en tredjedel gjorde också ofta eller mycket ofta uppdateringar i sociala medier på svenska.

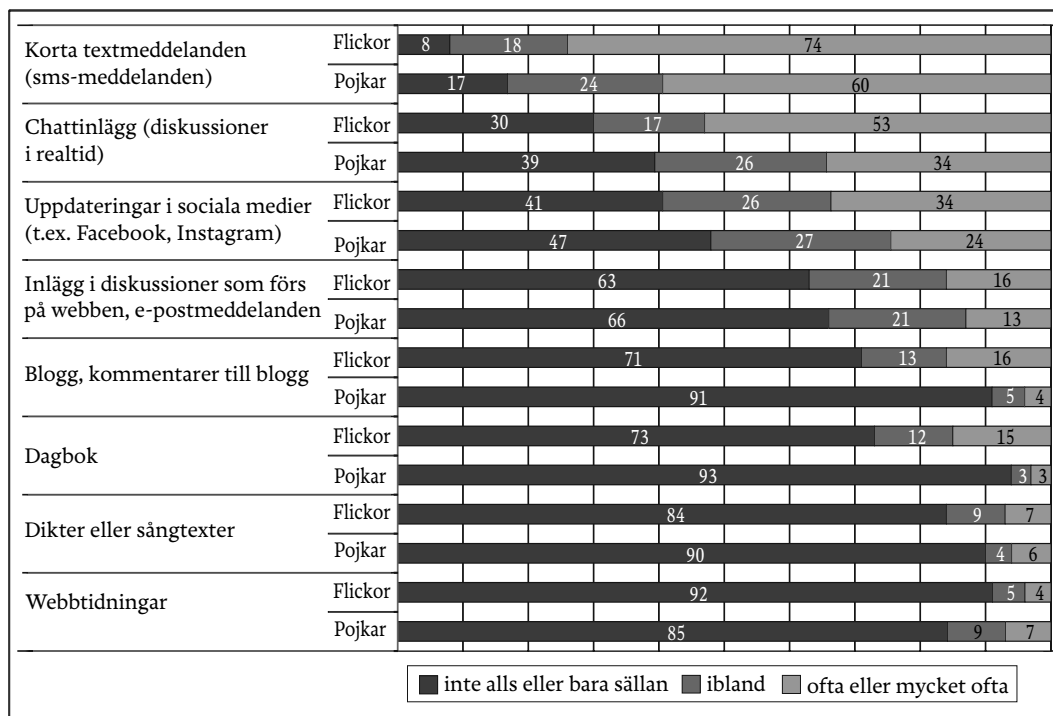


FIGUR 31. Olika slags texter som elever skrivit på sin fritid på svenska (i %).

Eleverna fick själva uppge om de skrev någonting annat på sin fritid än de alternativ som ingår i figuren. Bland deltagarna skrev 13 % ofta eller mycket ofta andra textslag än de givna alternativen. Dessa elever uppgav att de t.ex. skrev noveller, böcker, berättelser, listor/planeringar, texter på spelsidor, fan fiction, tweets och träningsdagbok.

Det förekom relativt stora könsskillnader bland eleverna i fråga om hur ofta de skrev olika slags svenska texter på fritiden. Figur 32 visar att flickor skrev alla textslag klart oftare än pojkar, utom inlägg i diskussioner som förs på webben eller e-postmeddelanden samt dikter eller sångtexter. Här fanns nästan ingen skillnad. Allra störst var skillnaden i fråga om chattinlägg och diskussioner i realtid på webben. Drygt hälften av flickorna och en tredjedel av pojkarna skrev den här typen av inlägg ofta eller mycket ofta.

Av de mindre vanliga textslagen skrevs webbtidningar något oftare av pojkar än flickor. Att skriva dagbok och bloggar verkade främst tilltala flickor.



FIGUR 32. Olika slags texter som flickor och pojkar skriver på sin fritid på svenska (i %).

Undersökningen av niondeklassarnas skrivvanor på fritiden tyder på att flickor skriver de flesta genrer oftare än pojkar, men i fråga om inlägg i diskussioner som förs på webben eller e-postmeddelanden är könsskillnaden ganska liten. En i viss mån jämförbar undersökning av skrivvanor genomfördes år 2008 bland 571 finlandssvenska elever som gick andra året i gymnasiet. Petas konstaterade utifrån materialet från 2008 att flickorna verkade skriva mer personliga texter, som t.ex. bloggar, dagböcker och berättelser, medan pojkarna levde i en mer diskuterande textvärld (Petas 2011, 386, 397–398)

Många elever skrev också på andra språk än svenska på sin fritid. Eleverna fick ta ställning till om de skrev de textslag som ingår i figuren ovan på något annat språk på sin fritid. Ordningsföljden mellan textslagen blev då densamma som i figur 32, men eleverna skrev oftare vissa textslag på t.ex. finska eller engelska. Bland de textslag som skrevs en aning oftare på ett annat språk än svenska ingår uppdateringar i sociala medier (32 % ofta eller mycket ofta), inlägg i diskussioner som förs på webben eller e-postmeddelanden (19 %) samt dikter eller sångtexter (10 %). Svaren som gäller textslag som skrivs på andra språk ingår i bilaga 9.

## Samband med lärresultaten

De olika genrer som eleverna skrev på svenska på fritiden kunde delas in i två grupper: *kortare texter och meddelanden* samt *längre texter*. Till den första gruppen hörde sms-meddelanden, chattinlägg, uppdateringar i sociala medier och diskussionsinlägg på webben samt e-postmeddelanden. Till gruppen längre texter hörde bloggtexterna, dagböckerna, dikter eller sånger samt webbtidningar. Skrivvanorna på fritiden hade inte något nämnvärt samband med elevernas lärresultat. Mellan de kortare texterna och skrivresultaten var korrelationen bara 0,12. Det fanns ingen korrelation alls mellan skrivande på fritiden och resultaten i språkkännedom. Sambandet mellan läsning på fritiden och elevernas lärresultat var alltså mycket starkare än sambandet mellan skrivande på fritiden och resultaten (se avsnitt 7.2).

## 7.4 Attityder till ämnet modersmål och litteratur

Med hjälp av femton påståenden kartlades elevernas inställning till ämnet modersmål och litteratur i årskurserna 7–9. Samma påståenden har använts i tidigare modersmålsutvärderingar och också i utvärderingar av andra ämnen. Påståendena delades in i dimensionerna *att tycka om ämnet*, *att behärska ämnet* och *att ha nytta av ämnet*, så att det i varje grupp fanns fem påståenden.

I tabell 36 presenteras de använda påståendena, reliabiliteten för varje dimension samt korrelationen mellan påståendena i varje dimension. Stjärnor betecknar att ett nekande påstående har konverterats så att ett högt värde betyder att attityden är positiv.

TABELL 36. Elevenkätens påståenden om ämnet modersmål och litteratur indelade i tre attityddimensioner.

Att tycka om ämnet	Att behärska ämnet	Att ha nytta av ämnet
*Modersmål och litteratur är ett tråkigt ämne.	Modersmål och litteratur är ett lätt ämne.	Jag behöver kunskaper i modersmål och litteratur i mina fortsatta studier.
Jag tycker om lektionerna i modersmål och litteratur.	*Det är omöjligt för mig att få goda resultat i det här ämnet.	Kunskaper i modersmål och litteratur behövs i vardagliga situationer.
Modersmål och litteratur är ett av mina favoritämnen.	Jag är bra på det här ämnet.	*I framtiden kommer jag egentligen inte alls att behöva det som jag hittills lärt mig i modersmål och litteratur.
I allmänhet har vi intressanta uppgifter i modersmål och litteratur.	*Det finns mycket som är svårt i modersmål och litteratur.	Jag tror att jag behöver kunskaper i modersmål och litteratur i arbetslivet.
Jag studerar gärna modersmål och litteratur.	Jag klarar också av svåra uppgifter i modersmål och litteratur.	Enligt min åsikt är kunskaper i modersmål och litteratur viktiga.
Cronbachs alfa = 0,85 Genomsnittlig korrelation mellan påståendena = 0,53	Cronbachs alfa = 0,74 Genomsnittlig korrelation mellan påståendena = 0,37	Cronbachs alfa = 0,84 Genomsnittlig korrelation mellan påståendena = 0,52

Eleverna var i genomsnitt relativt positivt inställda till ämnet, i och med att den genomsnittliga inställningen var 3,2 på skalan 1–5. Värdet 3,2 utgör ett medeltal av resultaten i samtliga femton påståenden. På skalan 1–5 anger ett värde under 3 en negativ attityd, medan ett värde som klart överstiger 3 innebär att attityden är positiv.

**TABELL 37. Attityder till modersmålsämnet indelade enligt attityddimension och kön.**

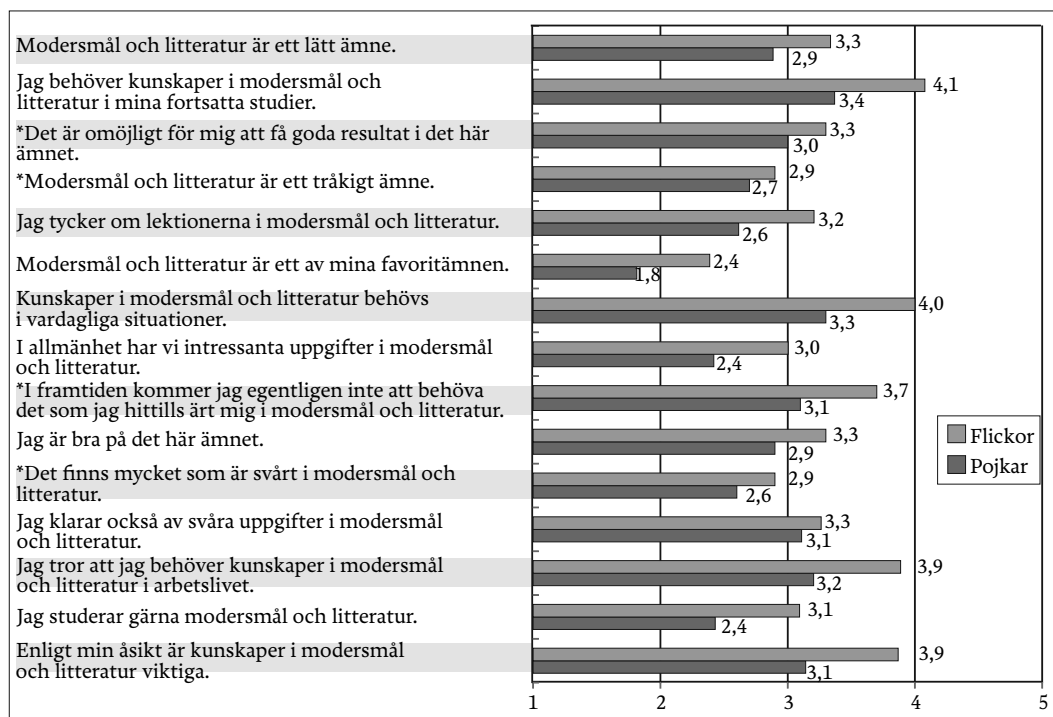
	Alla elever	Flickor	Pojkar	p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
Alla attitydpåståenden	3,2	3,5	3,0	p < 0,001	0,63
Att tycka om ämnet	2,7	3,1	2,4	p < 0,001	0,66
Att behärska ämnet	3,3	3,4	3,1	p < 0,001	0,33
Att ha nytta av ämnet	3,7	4,0	3,3	p < 0,001	0,69

Siffrorna i tabell 37 visar att eleverna ansåg sig ha nytta av ämnet och att de åtminstone till en viss grad upplevde att de behärskar ämnet. Däremot var eleverna inte lika positiva till de påståenden som gällde hur mycket de tycker om ämnet. I denna dimension låg medelattityden under tre (2,7).

Figur 33 visar elevernas inställning till varje attitydpåstående. Den skala som används är 1 = *helt av annan åsikt*, 2 = *delvis av annan åsikt*, 3 = *osäker eller ingen klar uppfattning*, 4 = *delvis av samma åsikt* och 5 = *helt av samma åsikt*.

Eleverna hade den mest positiva inställningen till påståendena *Kunskaper i modersmål och litteratur behövs i vardagliga situationer* (flickor 4,0, pojkar 3,3). Den mest negativa inställningen hade eleverna till påståendet *Modersmål och litteratur är ett av mina favoritämnen* (flickor 2,4, pojkar 1,8).

Flickorna var mer positiva än pojkarna i alla enskilda påståenden. Särskilt stora var skillnaderna t.ex. i påståendena *Jag behöver kunskaper i modersmål och litteratur i mina fortsatta studier* och *Kunskaper i modersmål och litteratur behövs i vardagliga situationer*. Också i de påståenden som gällde hur mycket eleverna tyckte om ämnet fanns ofta stora skillnader mellan könen, t.ex. i *Modersmål och litteratur är ett av mina favoritämnen*, *Jag tycker om lektionerna i modersmål och litteratur* samt *I allmänhet har vi intressanta uppgifter i modersmål och litteratur*.



FIGUR 33. Flickors och pojkars attityder till ämnet modersmål och litteratur.

I motsats till tidigare utvärderingar tog eleverna av praktiska skäl ställning till attitydpåståendena efter att de hade besvarat uppgifterna i den första delen av utvärderingen. Tidigare har eleverna vanligen besvarat enkäten innan de fått tillgång till uppgifterna. Det här kan ha varit en av många faktorer som bidragit till att attityderna den här gången var något mer negativa i vissa påståenden, t.ex. *Jag är bra på det här ämnet*, i relation till bland annat omgången år 2010 (jfr Hellgren 2011, 63).

Attitydmedeltalet har under de senaste tio åren legat på mer eller mindre samma nivå (se tabell 38). Om man betraktar de tre attityddimensionerna i det mätinstrument som använts har den dimension som gäller uppfattningen om nyttan med ämnet legat stabilt på medeltalet 3,7 under det senaste decenniet. En svag signal som skulle tyda på en nedgång kan man se i den dimension som gäller hur mycket eleverna tycker om ämnet. Medeltalet var nu 2,7 mot 2,9 för tio år sedan.

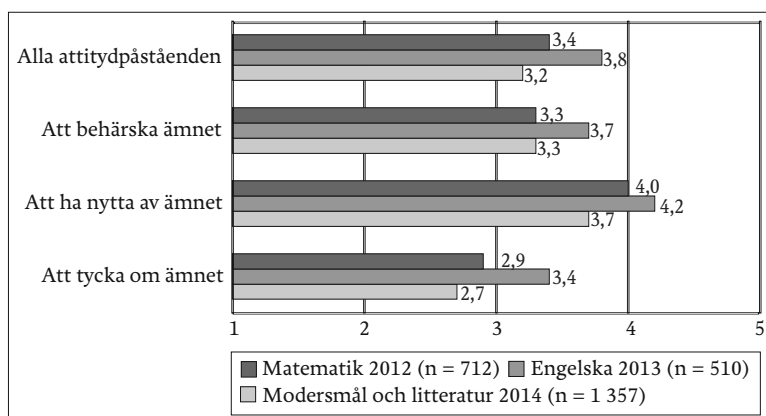
TABELL 38. Attityder till modersmålsämnet under perioden 2005–2014.

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



Eftersom samma attitydpåståenden används i utvärderingar av alla ämnen, var det bl.a. möjligt att göra en jämförelse med elevers attityder till modersmålet finska. Motsvarande värden för modersmålet finska våren 2014 var 2,9 för att tycka om ämnet, 3,4 för att behärska ämnet och 3,6 för att ha nytta av ämnet. (Harjunen & Rautopuro 2015, 88) Den största skillnaden mellan attityderna till modersmålen svenska och finska gällde hur mycket eleverna tyckte om ämnet (2,7 i svenska skolor, 2,9 i finska skolor).

En jämförelse av finlandssvenska elevers inställning till olika ämnen görs i figur 34. Här jämförs attityderna till modersmålet, engelska och matematik. Finlandssvenska elever i 15 skolor tog våren 2013 ställning till motsvarande attitydpåståenden i A-lärokursen i engelska. Dessutom tog elever i 22 finlandssvenska skolor ställning till motsvarande påståenden i matematik våren 2012. Figuren visar att de finlandssvenska eleverna genomgående är mer positiva till engelska än till de två övriga ämnena.



FIGUR 34. Finlandssvenska elevers attityder till matematik, engelska (A-lärokursen) och modersmål och litteratur.

Följande tabell visar framför allt att de genomsnittliga könsskillnaderna i uppfattningarna om modersmålsämnet är större än i engelska och matematik. Skillnaden i medelattityden var 0,5 i modersmålet, men i de två andra ämnena fanns det knappt någon skillnad alls. Vid jämförelsen med de två andra ämnena blir pojkarnas attityd särskilt iögonfallande i fråga om hur mycket de tycker om modersmålet och vilken nytta de upplever att de har av modersmålet (Härmälä m.fl. 2014, 80; NCU:s datamaterial i matematik och Rautopuro m.fl. 2013).

TABELL 39. Finlandssvenska flickors och pojkars attityder till matematik, engelska (A-lärokursen) och modersmål och litteratur.

	Matematik 2012		A-engelska 2013		Modersmål och litteratur 2014	
	Flickor (n = 336)	Pojkar (n = 376)	Flickor (n = 265)	Pojkar (n = 245)	Flickor (n = 662)	Pojkar (n = 695)
Alla attitydpåståenden	3,3	3,3	3,8	3,7	3,5	3,0
Att tycka om ämnet	2,9	2,9	3,5	3,4	3,1	2,4
Att behärska ämnet	3,1	3,4	3,6	3,8	3,4	3,1
Att ha nytta av ämnet	4,0	3,9	4,3	4,0	4,0	3,3

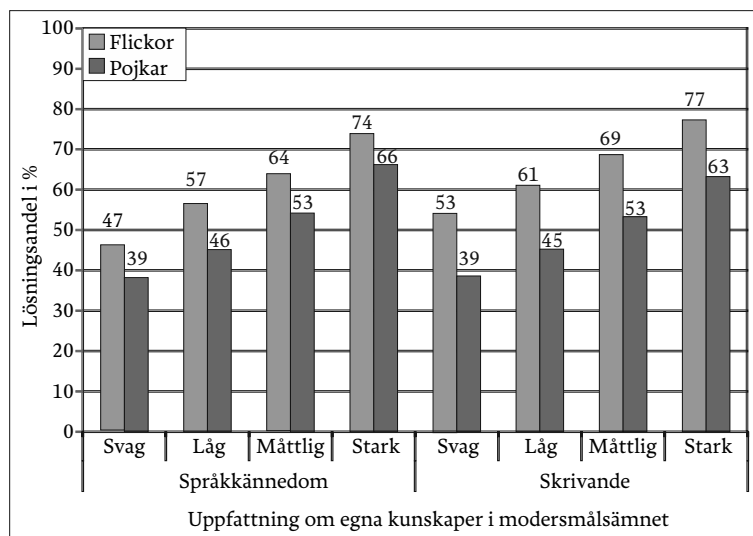
Attityderna till modersmålsämnet analyserades även i förhållande till den utbildningsbakgrund som elevernas föräldrar hade. Elever vars båda föräldrar tagit studenten hade de mest positiva attityderna: att tycka om ämnet 2,9, att behärska ämnet 3,5 och att ha nytta av ämnet 4,0. Motsvarande attitydmedeltal för elever vars föräldrar inte tagit studenten var 2,7, 3,1 och 3,4. Framför allt i fråga om synen på nyttan med ämnet fanns en stor attitydskillnad beroende på föräldrarnas utbildning.

### Samband mellan lärresultaten och attityderna till ämnet

I materialet fanns ett samband mellan elevernas attityder till modersmålsämnet och deras resultat i både språkkännedom och skrivande. Korrelationen mellan faktorn *att tycka om ämnet* och delområdena var svagare (ca 0,35) än de andra korrelationerna. Motsvarande korrelation för *att behärska ämnet* var 0,50 för språkkännedom och 0,46 för skrivande. Också *att ha nytta av modersmålsämnet* korrelerade med båda delområdena (ca 0,40). Över lag kan sägas att korrelationerna var en aning starkare för flickor än för pojkar.

Den starkaste korrelationen för båda könen gällde att behärska ämnet. Här verkade det ändå som om flickornas uppfattning om hur väl de behärskade ämnet hade ett starkare samband med lärresultaten än pojkarnas uppfattning. Därför jämfördes flickors och pojkars uppfattning i förhållande till deras resultat i uppgifterna.

I figur 35 syns tydligt att flickors och pojkars lärresultat varierade, även om deras uppfattning om kunskaperna var densamma. Särskilt i skrivande fanns stora skillnader. Elever med en måttlig uppfattning om sina egna kunskaper nådde t.ex. mycket olika skrivresultat, 69 % av poängen för flickorna och 53 % av poängen för pojkarna. Resultaten kanske kan tolkas så att det finns en tendens bland pojkar att överskatta nivån på sina modersmålskunskaper.



FIGUR 35. Flickors och pojkars uppfattning om hur väl de behärskar ämnet i förhållande till deras läroresultat.

## 7.5 Attityder till skrivundervisningen

Vid planeringen av utvärderingen stod det klart att det behövdes mer information inte bara om skrivundervisningen i skolorna, utan också om elevernas inställning till att skriva. Elevernas attityder till skrivande inom modersmålsämnet kartlades därför med hjälp av 13 påståenden, som framgår av följande tabell. Påståenden märkta med en stjärna har vid analysen konverterats så att ett högre värde innebär att attityden är mer positiv.

TABELL 40. Elevenkätens påståenden om skrivundervisningen indelade i fyra attityddimensioner.

Att tycka om skrivundervisningen	Att behärska skrivande	Att ha nytta av skrivundervisningen	Skrivängslan
Jag tycker om att lära mig mer om skrivande.	Jag är bra på att skriva.	Jag behöver skrivfärdigheter i mina studier.	När jag försöker skriva känns mitt huvud tomt och jag kan inte tänka klart.
Jag vill bli en bättre skribent.	*Det är svårt för mig att bli bättre på att skriva.	Mina kompisar uppskattar goda skribenter.	Jag blir orolig då vi ska skriva.
I allmänhet har vi intressanta skrivuppgifter.	Jag får vanligen positiv respons och höga vitsord för mina texter.	Skrivfärdigheter är viktiga för mig, eftersom de behövs i arbetslivet.	Jag är rädd för att få låga vitsord för mina texter.
		Jag har nytta av att jag kan skriva enligt reglerna för svenska språket.	
Cronbachs alfa = 0,76 Genomsnittlig korrelation mellan påståendena = 0,51	Cronbachs alfa = 0,65 Genomsnittlig korrelation mellan påståendena = 0,38	Cronbachs alfa = 0,78 Genomsnittlig korrelation mellan påståendena = 0,47	Cronbachs alfa = 0,51 Genomsnittlig korrelation mellan påståendena = 0,27

Eleverna var i snitt relativt positivt inställda till skrivundervisningen. Genomsnittet var 3,3 på skalan 1–5, där ett värde under 3 anger en negativ attityd, medan ett värde som ligger klart över 3 kan uppfattas som en positiv attityd.

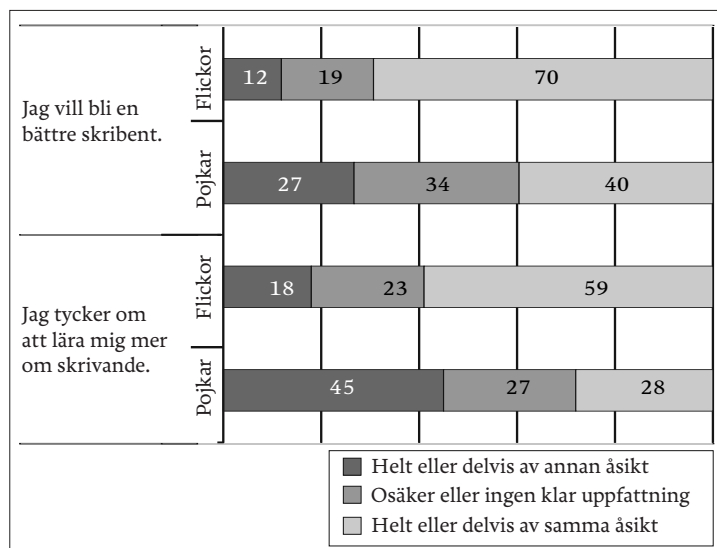
Flickorna hade en klart mer positiv inställning till skrivundervisningen än pojkarna. Skillnaderna mellan könen var statistiskt signifikanta i alla dimensioner förutom skrivängslan. Skillnaden var stor i fråga om att tycka om skrivundervisningen och måttlig i de två andra områdena (se tabellen).

**TABELL 41. Attityder till skrivundervisningen i modersmålsämnet enligt attityddimension och kön.**

	Alla elever	Flickor	Pojkar	p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
Alla attitydpåståenden	3,3	3,6	3,1	p < 0,001	0,81
Att tycka om skrivundervisningen	3,0	3,5	2,6	p < 0,001	0,80
Att behärska skrivande	3,3	3,6	3,1	p < 0,001	0,50
Att ha nytta av skrivundervisningen	3,3	3,6	3,0	p < 0,001	0,64
Skrivängslan	2,3	2,4	2,3	n.s.	

I figur 36 jämförs elevernas inställning till två särskilt intressanta påståenden. Dessa var *Jag vill bli en bättre skribent* och *Jag tycker om att lära mig mer om skrivande*.

En majoritet av flickorna, 70 %, ville utvecklas som skribenter, men bara 40 % av pojkarna svarade på liknande sätt. Nästan hälften av pojkarna (45 %) ansåg att det inte är intressant att lära sig mer om att skriva. Bland flickorna höll 59 % med om att de tycker om att lära sig mer om hur man skriver.



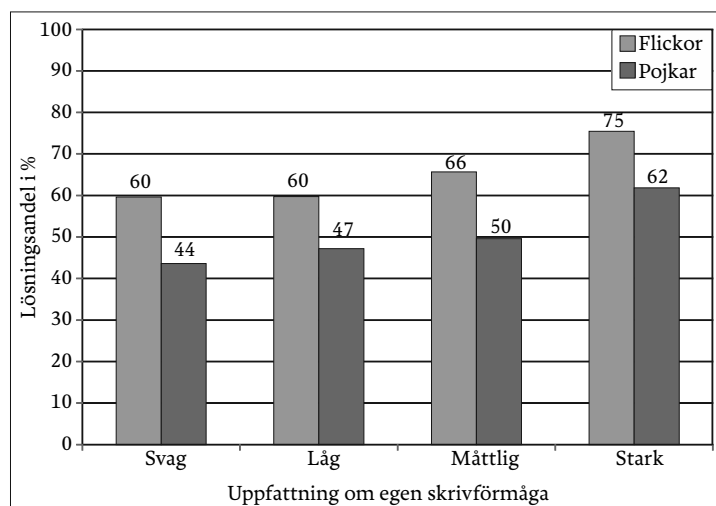
**FIGUR 36. Flickors och pojkars intresse för och vilja att utvecklas i fråga om skrivande (i %).**

Ett annat påstående om skrivande där könsskillnaden också var ganska stor lydde: *Mina kompisar uppskattar goda skribenter*. Av pojkarna höll 38 % inte med, av flickorna 21 %. Av pojkarna hade 13 % kompisar som uppskattar att någon är en god skribent, av flickorna 24 %.

### Samband mellan lärresultaten och attityderna till skrivande

Det fanns ett samband mellan elevernas attityder till skrivundervisningen och deras resultat i både skrivande och språkkännedom. Korrelationen mellan faktorn *att tycka om skrivundervisningen* och delområdena var 0,41 i båda fallen. Motsvarande korrelation för elevernas uppfattning om *hur väl de behärskar skrivande* var 0,41 och 0,43 för språkkännedom respektive skrivande. Också *nyttan av skrivundervisningen* korrelerade på samma nivå med båda delområdena (0,44 och 0,42). Stor skrivängslan korrelerade negativt med lärresultaten.

Också i fråga om uppfattningen om det egna skrivandet fanns en skillnad mellan flickor och pojkar om man jämför med resultatet i skrivuppgifterna. Till exempel nådde de flickor som uppfattade sig som starka skribenter 75 % av poängen i skrivuppgifterna. Motsvarande grupp pojkar nådde 62 % av poängen (se figuren).



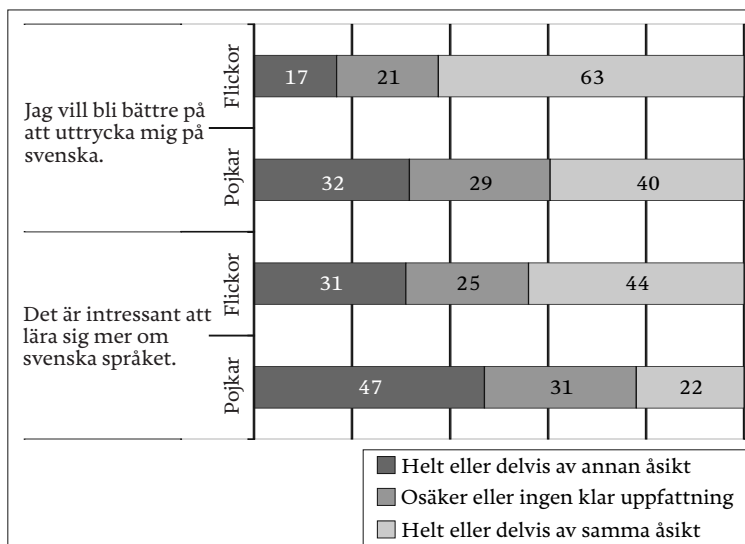
FIGUR 37. Flickors och pojkars uppfattning om hur väl de behärskar skrivande i förhållande till deras resultat i skrivuppgifterna.

## 7.6 Attityder till att utveckla sitt språk

I elevenkäten kartlades elevernas attityder till svenska språket med hjälp av två påståenden, *Jag vill bli bättre på att uttrycka mig på svenska* och *Det är intressant att lära sig mer om svenska språket*, förutom att eleverna svarade på frågor som gällde undervisningen om språkliga frågor.

Figur 38 visar att flickorna var mer motiverade att förkovra sig i svenska språket. Av flickorna ville 63 % bli bättre på att uttrycka sig på svenska. För pojkarnas del var motsvarande andel mindre (40 %) och en tredjedel höll inte med om att de vill bli bättre på att hantera svenska språket.

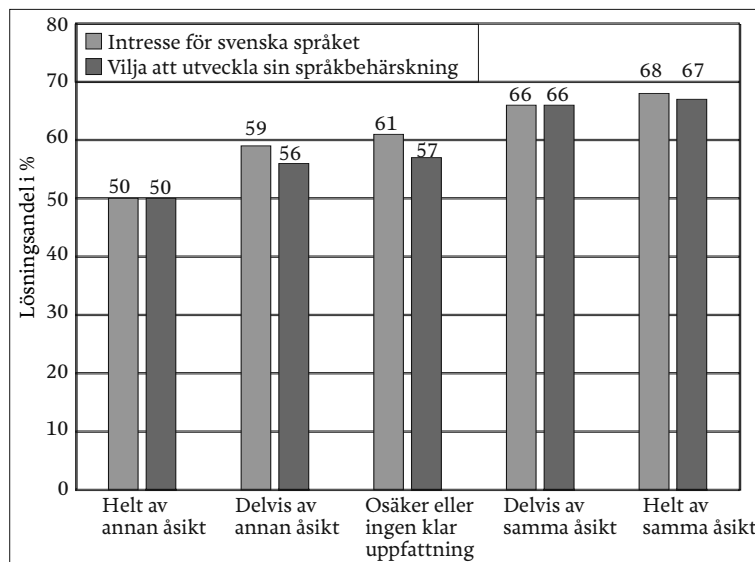
Av flickorna tyckte 44 % att det är intressant att lära sig mer om svenska språket, medan bara en dryg femtedel av pojkarna höll med om det här. Nästan en tredjedel av flickorna och hälften av pojkarna ansåg att det inte är intressant att lära sig mer om svenska språket.



FIGUR 38. Flickors och pojkars intresse för och vilja att utveckla sitt språk (i %).

## Samband mellan lärresultaten och attityderna till språkutveckling

Figur 39 visar att elever som inte var intresserade av att lära sig mer om svenska språket eller som inte ville utveckla sin förmåga att uttrycka sig på svenska hade ett svagare resultat i uppgifterna i språkkännedom än övriga elever.



FIGUR 39. Samband mellan lärresultaten och intresset för och viljan att utveckla sitt språk.

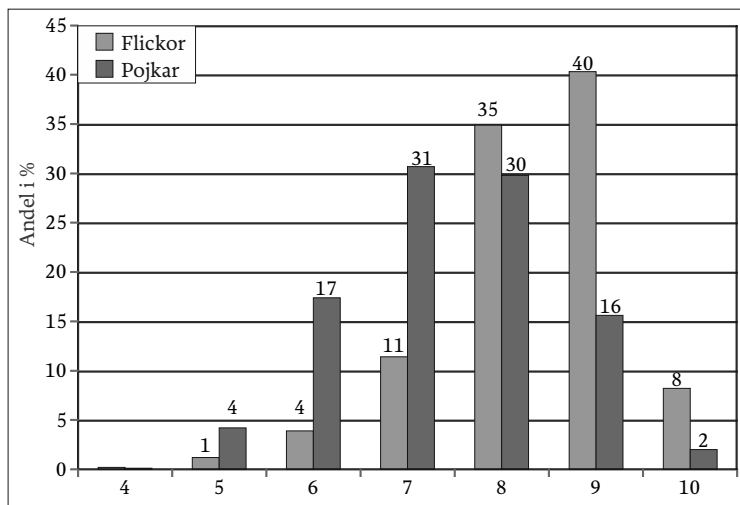
## 7.7 Vitsord i modersmål och litteratur

Deltagarna uppgav själva sitt senaste vitsord i modersmål och litteratur i årskurs 9. Vitsordsmedeltalet i modersmål och litteratur för de 1 332 elever som svarade på frågan i pappersversionen var 7,9. Flickorna hade medeltalet 8,3 och pojkarna 7,4.

Elevernas vitsord i matematik kan användas som ett slags jämförelse. Medeltalet i matematik var 7,6. Flickornas medeltal i matematik var 7,8 och pojkarnas 7,5. Vitsordsjämförelsen visar en större könsskillnad i modersmål och litteratur än i matematik.

De vanligaste vitsorden i ämnet modersmål och litteratur var åtta och nio. Av alla elever hade 32 % fått vitsordet åtta och 28 % vitsordet nio. Också vitsordet sju var relativt vanligt, i och med att 21 % av eleverna hade fått det här vitsordet. Bland pojkarna var sju och åtta vanligast och bland flickorna nio (se figuren).

En medeltalsjämförelse över tid visar att vitsordsmedeltalet i modersmålet stigit i samplen från 7,7 till 7,9. År 2005 och 2003 låg medeltalet på 7,7, år 2010 på 7,8 och år 2014 alltså på 7,9. Könsskillnaden har i de material som samlats in i samband med modersmålsutvärderingarna varit ett vitsordssteg (t.ex. Silverström 2001, 77; 2004, 121 och 2006, 55; Hellgren 2011, 77).



FIGUR 40. Flickors och pojkars senaste modersmålsvitsord i årskurs 9.

### Samband med lärresultaten

Över lag var korrelationen mellan modersmålsvitsord och resultat måttlig (språkkänedom 0,68; skrivande 0,67). För flickornas del var korrelationen något starkare än för pojkarnas. Korrelationen mellan flickornas modersmålsvitsord och resultat i språkkänedom var starkast (0,69), och något svagare i fråga om skrivande (0,64). Motsvarande korrelationer för pojkar var 0,59 i språkkänedom och 0,57 i skrivande.

I tabell 42 presenteras elevernas resultat i förhållande till deras senaste modersmålsvitsord. Tabellen visar, liksom korrelationsanalysen, att elever med höga vitsord i genomsnitt nådde goda resultat i utvärderingsuppgifterna. Elever med vitsordet tio nådde de bästa resultaten både i språkkänedom och skrivande. Svagast var resultaten för de enstaka elever som hade modersmålsvitsordet fem. De enstaka elever som hade fått vitsordet fyra har uteslutits ur tabellen.

TABELL 42. Resultat i språkkänedom och skrivande i förhållande till modersmålsvitsordet (lösningsandel i %) (n = 1 332 och 1 314).

Vitsord	Resultat i språkkänedom			Resultat i skrivande		
	Alla elever	Flickor	Pojkar	Alla elever	Flickor	Pojkar
10	82 %	83 %	78 %	82 %	84 %	72 %
9	72 %	73 %	70 %	75 %	77 %	70 %
8	59 %	61 %	58 %	61 %	64 %	57 %
7	47 %	49 %	46 %	48 %	57 %	45 %
6	38 %	36 %	39 %	40 %	43 %	39 %
5	35 %	36 %	34 %	35 %	42 %	33 %



Tabellen visar samma trend som tidigare förekommit i fråga om flickors och pojkars skrivkunskaper. Även om flickor och pojkar hade fått samma vitsord hade flickor bättre skrivresultat i utvärderingen (jfr 64 % och 57 % för t.ex. vitsordet åtta). Tendensen har kunnat skönjas i många tidigare modersmålsutvärderingar, både i svenska och finska skolor (t.ex. Hellgren 2011, 80; Silverström 2006, 57). Också i språkkännedom fanns en trend i samma riktning. Men skillnaderna mellan könen var inte lika stora som i skrivuppgifterna.

# Modersmålsundervisningen och skolorna

---

Både de lärare och de elever som deltog i modersmålsutvärderingen fick besvara frågor som gällde modersmålsundervisningen. Många frågor gällde t.ex. undervisningen i de två delområden som låg i fokus för utvärderingen. Dessutom riktades andra frågor till lärarna, bl.a. frågor om deras utbildning och användning av undervisningsmaterial. Också ett stort antal frågor om informationsteknik i undervisningen ingick, eftersom IT den här gången utgjorde ett område som granskades särskilt noggrant.

Informationen från enkäterna behandlas i förhållande till elevernas lärresultat. Den information som lärarna har gett om sin undervisning har kopplats samman med resultaten för de elever som läraren har undervisat i modersmål och litteratur. Under rubriken *Samband med lärresultaten* redogörs i fråga om varje aspekt vilka samband som har framkommit vid den här jämförelsen.

Rektorerna besvarade en kortare enkät som främst innehöll frågor om hur undervisningen organiserats. Dessutom ingick ett antal frågor som gällde hur rektorerna klarade av olika områden inom sitt rektorsjobb. Dessa frågor gav tillsammans ett slags ledarskapsprofil för de skolor som ger undervisning i grundskolans högre klasser i Svenskfinland.

## 8.1 Information om modersmålsundervisningen

---

### 8.1.1 Lärarnas utbildning och erfarenhet

---

I de skolor som deltog i den pappersbaserade utvärderingen besvarade sammanlagt 55 lärare den enkät som sändes ut. Av de lärare som uppgav sin examen var 84 % filosofie kandidater eller magistrar. Svaren fördelade sig på de övriga alternativen enligt följande: kandidater i humanistiska vetenskaper 2 %, pedagogie kandidater eller klasslärare 4 % och personer med någon annan utbildning 10 %, t.ex. enbart studentexamen eller politices magister-examen. Vanligast var att de lärare som inte var filosofie kandidater hade klasslärar- eller speciallärarexamen.

Hälften av lärarna hade svenska språket som huvudämne. En femtedel hade litteraturvetenskap som huvudämne och resten av lärarna, ungefär en tredjedel, hade något annat ämne som huvudämne. Bland de huvudämnena som nämndes fler än en gång fanns specialpedagogik, pedagogik och engelska.

Merparten av lärarna (84 %) var formellt behöriga för undervisning i modersmål och litteratur. Ungefär 16 % var inte formellt behöriga för undervisning i ämnet.

En tredjedel av lärarna (34 %) hade undervisat 16 år eller mer i modersmål och litteratur i grundskolan. Av de övriga uppgav 13 % att de jobbat 11–15 år, 25 % att de jobbat 6–10 år. De som jobbat under 6 år med modersmålsundervisning i grundskolan utgjorde 28 % av de deltagande lärarna.

I de tjugo deltagande skolorna var det vanligast att det fanns tre eller fyra lärare i ämnet. Närmare två tredjedelar av lärarna (62 %) jobbade i sådana skolor. En dryg femtedel av lärarna jobbade i skolor med fler än fyra modersmåls lärare. Ungefär 16 % var ensamma i sin skola eller hade bara en kollega. Drygt hälften av lärarna i modersmål och litteratur uppgav att de samarbetat ganska eller väldigt mycket med sina ämneskolleger under det föregående året. De övriga hade bara i någon mån samarbetat med ämneskolleger.

### Samband med lärresultaten

Lärarnas formella behörighet ställdes i förhållande till hur deras elever klarade uppgifterna i språkkännedom och skrivande. Vid den här analysen uteslöts speciallärarna. Eftersom andelen lärare som saknade behörighet för undervisning i modersmål och litteratur totalt sett var liten, är det viktigt att inte dra alltför långtgående slutsatser utifrån resultaten. I språkkännedom nådde elever med formellt behöriga lärare i genomsnitt ett 6 procentenheter bättre resultat än elever med lärare som inte var behöriga för modersmålsundervisning. Men skillnaden var inte statistiskt signifikant ( $p = 0,06$ ). Elevernas skrivresultat var i genomsnitt 8 procentenheter högre om läraren var formellt behörig för modersmålsundervisning. Skillnaden kunde säkerställas statistiskt ( $p < 0,01$ ).

Det huvudämne som läraren hade valt för sin examen hade inte samband med elevernas lärresultat vare sig i språkkännedom eller skrivande.

Lärarnas undervisningserfarenhet hade ett visst samband med elevernas kunskaper. I språkkännedom var resultaten för eleverna i genomsnitt 9–10 procentenheter bättre för lärare som hade minst ett års erfarenhet. Elever med lärare som hade jobbat mindre än ett år som modersmåls lärare var signifikant svagare i språkkännedom ( $p < 0,01$ ) och också i skrivande ( $0,05 < p < 0,01$ ). I skrivande var elevernas resultat 6–11 procentenheter lägre för lärare som jobbat mindre än ett år.

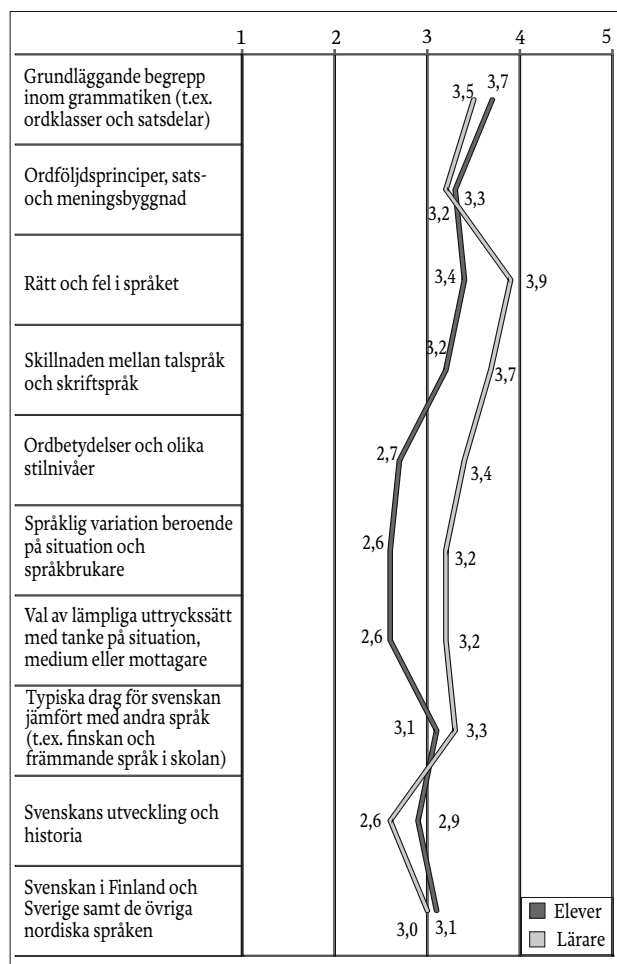
Undervisningsgruppernas storlek hade inte något samband med elevernas kunskaper. Elever som studerat i grupper med 16–20 elever hade resultatet 60 % i språkkännedom och 62 % i skrivuppgifterna. För elever som gått i modersmålsgrupper med 21–25 elever var resultaten 59 % och 62 %.

## 8.1.2 Undervisningen om språkkännedom

Både lärare och elever fick svara på frågor om innehållet i den undervisning som mer specifikt gällt svenska språket, det som här går under samlingsbegreppet språkkännedom. I frågorna användes skalan 1–5, där 1 = *inte alls*, 2 = *bara sällan*, 3 = *ibland*, 4 = *ofta* och 5 = *mycket ofta*.

Lärarna uppgav överlag att inslagen förekommit något oftare i undervisningen i årskurs 7–9 jämfört med eleverna. Av figuren framgår att modersmållärarna i genomsnitt *ofta* hade tagit upp språknormen och skrivregler (rätt och fel i språket), skillnaden mellan talspråk och skriftspråk samt grundläggande begrepp inom grammatiken (t.ex. ordklasser och satsdelar).

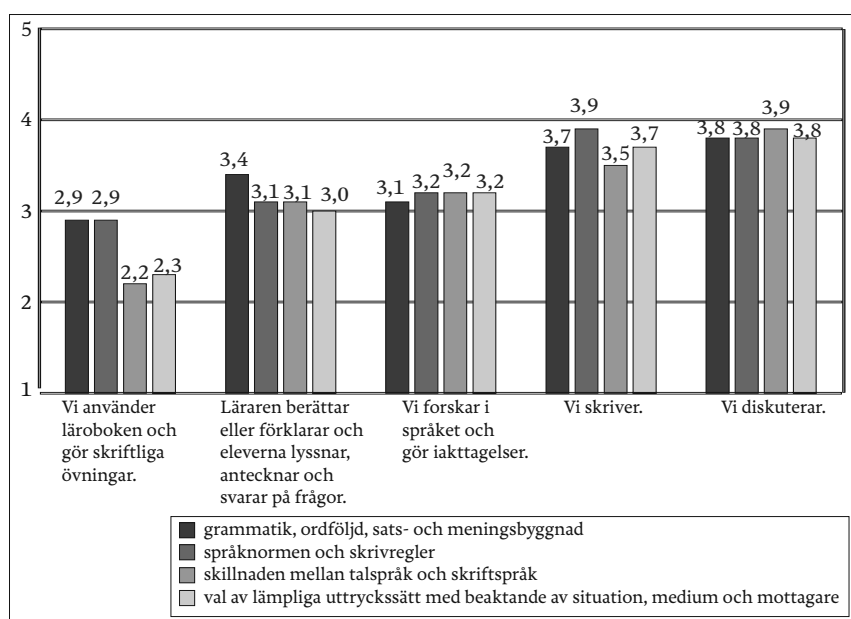
Eleverna upplevde att grundläggande begrepp inom grammatiken samt ordföljd, sats- och meningsbyggnad förekommit något oftare i undervisningen än vad lärarna uppgav. De flesta inslag hade enligt eleverna förekommit *ibland*. Eleverna uppfattade inte alls att ordbetydelser och stilistiska frågor, språklig variation beroende på situation och språkbrukare eller val av uttrycksätt i förhållande till situation, medium eller mottagare skulle ha förekommit så ofta som lärarna uppgav.



FIGUR 41. Inslag i undervisningen om svenska språket enligt modersmållärare och elever.

Lärarna fick även svara på frågor om hur de undervisat inom vissa av de områden som gällde svenska språket. Lärarna fick ta ställning till arbetssätt för fyra områden: grammatik, ordföljd, sats- och meningsbyggnad; språknormen och skrivregler; skillnaden mellan talspråk och skriftspråk samt val av lämpliga uttryckssätt med beaktande av situation, medium och mottagare. Skalan var densamma som tidigare.

Svaren ger intrycket av att lärarna *ofta* använder diskussion och skrivande vid undervisning som gäller de här områdena. Minst vanligt var att undervisningen utgick från läroboken och gjorde skriftliga övningar, men den användes ändå mer på vissa områden. Att läraren berättade och eleverna lyssnade, antecknade och svarade på frågor förekom *ibland* på alla områden, liksom att eleverna forskade i språket.



FIGUR 42. Lärarnas arbetssätt i undervisningen om språkliga frågor i årskurs 7–9.

En femtedel av lärarna uppgav att de *ofta* eller *mycket ofta* undervisade i språkliga frågor som ett separat område. Merparten av lärarna (60 %) undervisade *ofta* eller *mycket ofta* så att olika innehåll och färdigheter utgjorde en helhet, t.ex. språkliga frågor integrerade med interaktionsfärdigheter, skrivande eller tolkning av text.

## Samband med lärresultaten

Antalet lärare som besvarade enkäten var relativt litet och därför bör de samband som lyfts fram här närmast ses som riktgivande. Vid analyserna framkom inga tydliga samband mellan inslag i undervisningen och elevernas resultat i någotdera delområdet (språkkännedom och skrivande). Därför behandlas här närmast samband som gäller enstaka uppgifter.

De elever som enligt läraren hade fått mer *undervisning om språknormen och skrivregler* (i figur 41: *rätt och fel i språket*) hade i sina egna brev signifikant högre poäng i språklig korrekthet. Också i insändaren var sambandet nästan signifikant. Däremot fanns det inte något samband med hela tyngdpunktsområdet Standardspråkets normer i delområdet språkkännedom, även om det här tyngdpunktsområdet innehöll många uppgifter som gällde språknormen.

Resultaten för de elever vars lärare uppgav att eleverna oftare hade fått *undervisning om grundläggande begrepp i grammatiken* analyserades i relation till de uppgifter som innehöll grammatiska begrepp som ordklasser och satsdelar. En positiv korrelation framkom i en av uppgifterna, den uppgift som gällde att hitta fyra sammansatta substantiv i en lista med ingredienser till en tårta ( $r = 0,34$ ).

En liknande analys genomfördes också vad gällde frekvent *undervisning om ordföljdsprinciper samt sats- och meningsbyggnad*. Här fanns ett visst samband mellan att eleverna enligt läraren oftare fått sådan undervisning och deras resultat i en flervalsuppgift som gällde meningsbyggnaden i en recepttext ( $r = 0,33$ ) och också i ett påstående som gällde bisatser i fullständiga meningar ( $r = 0,33$ ). Frekvent undervisning om ordföljd, sats- och meningsbyggnad korrelerade också i någon mån med tyngdpunktsområdet Form och betydelse ( $r = 0,24$ ).

Frekvent undervisning om ordbetydelser och stilnivåer korrelerade inte med elevernas resultat. Det förekom inte heller positiva korrelationer mellan ofta förekommande *undervisning som gällde skillnaden mellan talspråk och skriftspråk*, och resultaten i de uppgifter som var inriktade på det här.

### 8.1.3 Undervisningen om skrivande

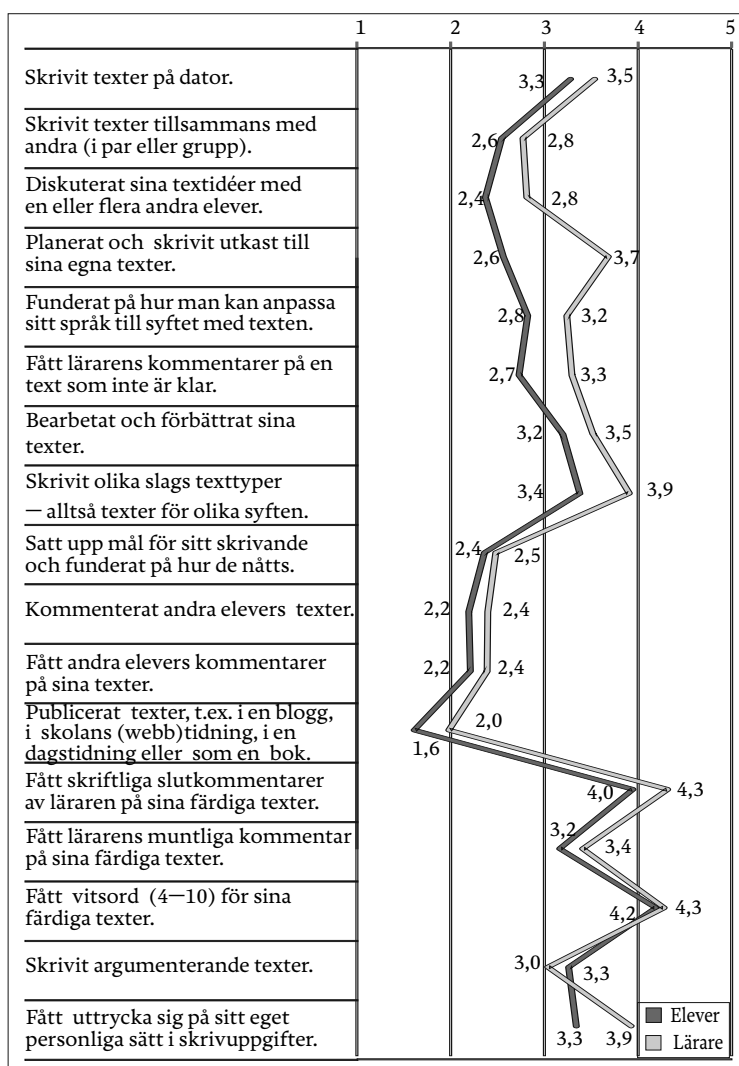
Då lärarna och eleverna svarade på frågor som gällde innehållet i skrivundervisningen användes samma skala som i fråga om delområdet språkkännedom. Värdet 1 motsvarade alltså *inte alls*, 2 *bara sällan*, 3 *ibland*, 4 *ofta* och 5 *mycket ofta*.

Liksom i fråga om delområdet språkkännedom uppgav lärarna över lag att inslagen förekommit något oftare i undervisningen i årskurs 7–9 jämfört med elevernas svar.

Av figur 43 framgår att både lärare och elever var ense om att läraren *ofta* gett eleverna skriftliga slutkommentarer till de texter som skrivits samt vitsord för de färdiga texterna. Lärarna uppgav dessutom att de *ofta* låtit eleverna planera och skriva utkast till sina texter samt bearbeta och förbättra sina texter. Lärarna uppgav att eleverna *ofta* skrivit texter för olika syften och att de fått uttrycka sig på sitt eget personliga sätt. Ett annat inslag som relativt *ofta* förekommit var enligt lärarna att eleverna skrivit på dator.

Det ovanligaste inslaget i skrivundervisningen var att eleverna publicerade sina texter t.ex. i en blogg, i en (webb)tidning eller som en bok. Uppenbart var att eleverna bara sällan kommenterar andra elevers texter eller får andra elevers kommentarer på sina egna texter. Det här framkom både i elevers och lärares svar. Dessutom diskuterade eleverna inte i någon högre grad textidéer med andra. Enligt eleverna var det också rätt ovanligt att de satte upp mål för sitt eget skrivande.

Den största skillnaden i elevers och lärares svar gällde om eleverna planerat sina texter och skrivit utkast. Eleverna uppfattade att de *ibland* gjort det, lärarna att det här *ofta* ingått i skrivundervisningen.



FIGUR 43. Inslag i skrivundervisningen enligt modersmållärare och elever.

Också i motsvarande utvärdering i finska skolor kartlades skrivundervisningen på i stort sett samma sätt som i svenska skolor. En jämförelse mellan *elevsvaren* i finska respektive svenska skolor visar framför allt att eleverna i svenska skolor ansåg att de *ofta* fått skriftliga slutkommentarer av läraren (4,0), medan eleverna i finska skolor ansåg att de *ibland* hade fått sådana kommentarer (3,3). Också i fråga om lärarens muntliga kommentarer fanns samma tendens, även om skillnaden inte var lika stor (3,2 och 2,9).

Jämförelsen av elevsvar avslöjar också att det fanns vissa skillnader mellan finska och svenska skolor vad beträffar många inslag i skrivprocessen. I finska skolor planerades texterna mer och eleverna funderade i högre grad på anpassning av språket till textens syfte. Eleverna i finska skolor satte *ibland* upp mål för sitt skrivande och funderade på hur de uppnått dem, medan eleverna i svenska skolor gjorde det här *bara sällan*.

*Lärarsvaren* i svenska och finska skolor tyder på att de finska modersmållärarna i något högre grad gynnat att eleverna kommenterar varandras texter och att läraren själv kommenterar texter som inte är färdiga. I fråga om lärarens slutkommentarer till texterna och vitsord fanns ingen skillnad mellan lärarsvaren från de två språkgrupperna, medan elevsvaren alltså tyder på att slutkommentarer skulle förekomma oftare i svenska skolor. (Harjunen & Rautopuro 2015, 113)

### **Samband med lärresultaten**

Antalet lärare som besvarade enkäten var relativt litet och därför är de samband som lyfts fram här närmast riktgivande. Vid analyserna framkom inga tydliga samband mellan inslag i undervisningen och elevernas resultat i hela delområdet skrivande. Då lärarens undervisning analyserades i förhållande till resultaten för samma lärares elever framkom enstaka samband. Resultaten i delområdet skrivande var bättre för de lärare vars elever hade skrivit olika slags texttyper ( $r = 0,28$ ). Elever som över huvud taget hade fått undervisning i hur man skriver reflekterande texter hade ett bättre resultat i brevet ( $p < 0,05$ ) och i insändaren ( $p < 0,01$ ) än övriga elever.

Vad beträffar de övriga inslagen som ingår i figur 43 fanns inga samband med skrivresultaten. Det fanns alltså t.ex. inte ett samband mellan om läraren ofta undervisat eleverna i hur man planerar och skriver utkast, och elevernas planering av den tredje skrivuppgiften, där de fick veta att de bedöms också för sitt utkast.

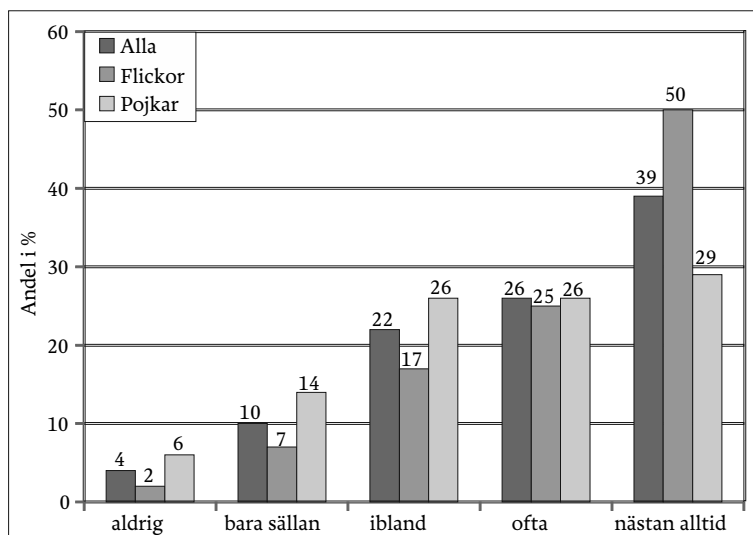


### 8.1.4 Läxläsning och bokläsning inom ramen för undervisningen

Drygt hälften av lärarna (54 %) uppgav att de *ofta* eller *mycket ofta* gett läxor i modersmål och litteratur. Ungefär 40 % av lärarna gav bara *ibland* läxor. Av lärarna upplevde 63 % att eleverna *ofta* eller *nästan alltid* gör sina läxor på överenskommet sätt, medan 37 % valde alternativet *ibland*.

Också eleverna fick besvara en fråga om hur regelbundet de gör de hemuppgifter som gäller modersmål och litteratur. Av figur 44 framgår att två tredjedelar av eleverna uppgav att de *ofta* eller *nästan alltid* gör läxorna i modersmål och litteratur. Lärarnas och elevernas uppfattning om läxläsningen i ämnet låg alltså på samma nivå.

Figuren visar att tre fjärdedelar av flickorna läste läxorna i ämnet *ofta* eller *nästan alltid*, men också att drygt hälften av pojkarna gjorde hemuppgifterna *ofta* eller *nästan alltid*. En femtedel av pojkarna gjorde *aldrig* eller *bara sällan* hemuppgifterna i modersmål och litteratur.

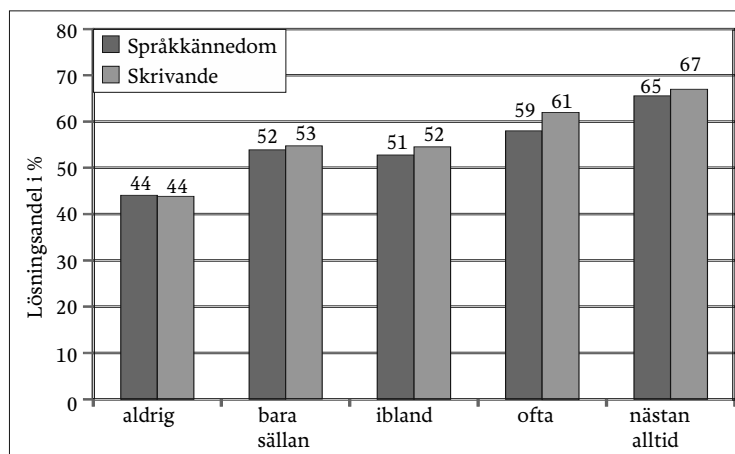


FIGUR 44. Elevernas uppfattning om hur ofta de gör hemuppgifter i ämnet.

Eleverna fick även ange hur många böcker (skönlitteratur eller fakta) som deras modersmåls-  
lärare bett dem läsa under årskurs 9. Två böcker var det vanligaste svaret bland eleverna (38 % av  
eleverna). Det näst vanligaste svaret var en bok (25 %) och nästan lika många elever (21 %) hade  
ombetts läsa tre böcker.

## Samband med lärresultaten

De elever som uppgav att de *ofta* eller *nästan alltid* gjorde sina hemuppgifter i modersmål och litteratur hade klart bättre resultat i båda delområdena än de övriga grupperna. De elever som *aldrig* gjorde hemuppgifter hade de sämsta resultaten. Skillnaderna var statistiskt signifikanta och måttliga vad gäller effektstorleken ( $\eta^2 = 0,12$ ). Korrelationen mellan läsläsning och resultaten var 0,34 i båda delområdena.



FIGUR 45. Elevernas resultat i förhållande till deras läsläsning.

Antalet böcker som modersmålslärarna enligt elevernas uppgift hade gett dem i uppdrag att läsa under årskurs 9 analyserades i förhållande till resultaten. Resultaten var inte bättre om eleverna hade läst t.ex. tre böcker i stället för två under årskurs 9. Däremot avvek de elever som enligt sin egen uppgift inte alls blivit ombudda att läsa någon bok i årskurs 9. De hade ett något svagare resultat (lösningssandelarna 44 % och 50 %) än de som läst från en till fyra böcker under läsåret inom ramen för modersmålsundervisningen. De som läste mest nådde lösningssandelen 63 % i båda delområdena.

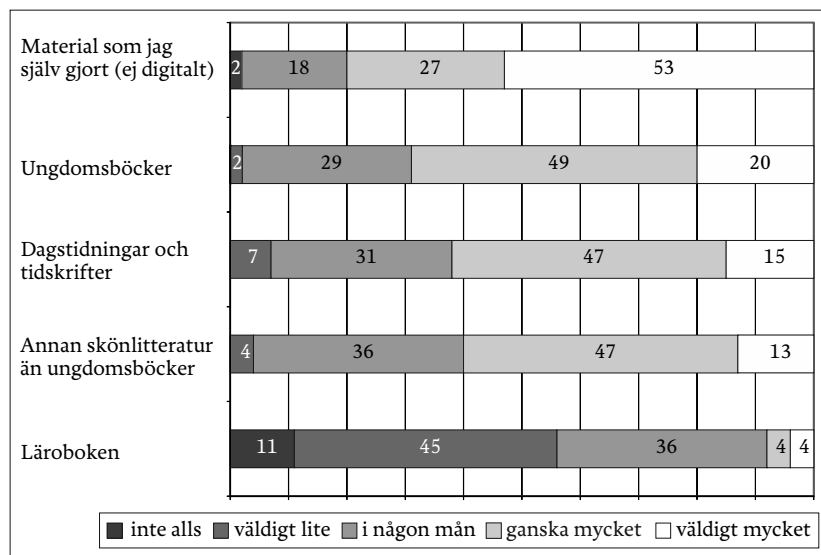
Det fanns i praktiken ingen korrelation mellan kunskaperna och det antal böcker modersmålsläraren hade bett eleven läsa inom ramen för modersmålsundervisningen ( $r = \text{ca } 0,10$ ).

### 8.1.5 Användning av läroböcker och olika undervisningsmaterial

Den förra utvärderingen år 2010 visade att läroboken förekom i relativt låg grad i modersmålsundervisningen i årskurs 7–9 i svenska skolor. Då uppgav 42 % av lärarna att de hade använt läroboken väldigt lite eller inte alls (Hellgren 2011, 65).

Trenden i lärarenkäten från år 2014 är att en ännu större andel av lärarna, 56 %, använt läroboken *väldigt lite* eller *inte alls* i modersmålsundervisningen i årskurs 7–9. Detta trots att det under perioden 2010–2014 kommit ut en del nya läroböcker. En förklaring till den minskande användningen av läroboken kan kanske vara att användningen av internet och textbehandlingsprogram har ökat i undervisningen sedan år 2010 (se avsnitt 8.1.6).

Bland lärarna utarbetade 80 % *ganska* eller *väldigt mycket* material själva (jfr 90 % år 2010). Skönlitteratur och dagstidningar används också *ganska* eller *väldigt mycket* i undervisningen av en majoritet av lärarna. Användningen av dagstidningar och tidskrifter var nu högre än år 2010 (Hellgren 2011, 65).



FIGUR 46. Lärarnas användning av undervisningsmaterial i modersmål och litteratur (i %).

Lärarna fick uppge namnet på de läroböcker som de använde mycket i sin undervisning, ifall någon bok användes i stor utsträckning. Mest omnämmanden fick *Mitt språk*, följd av t.ex. *Ask och Embla*, *Logga in*, *Arena*, *Studio Svenska* och enstaka omnämmanden av andra rikssvenska läroböcker. Läget verkar vara detsamma som tidigare, nämligen att *Mitt språk* som kom ut i sin första upplaga redan 1992, fortfarande dominerar ifall läroboken över huvud taget används i högre grad. Sammanlagt nämndes 21 olika läroböcker, vilket vittnar om en stor variation i skolorna.

Frågan om undervisningsmaterial och läroböcker som läraren saknar besvarades av många lärare. **Lärarnas önskemål gällde framför allt digitala material, en heltäckande lärobok och aktuella läroböcker, anpassade till elevernas behov.** Nio lärare nämnde att digitalt undervisningsmaterial

saknas. En del preciserade att det behövs material som är särskilt utvecklat för finlandssvenska högstadieelever och föreslog t.ex. att det kunde göras digitala material i grammatik och om olika texttyper.

Många lärare skrev kommentarer, bl.a. om att det behövs en heltäckande lärobok för årskurs 7–9. Följande citat ger en uppfattning om svaren:

*En mera omfattande lärobok (t.ex. en modernare version av Mitt språk) som man kunde använda under hela åk 7–9-tiden. De temaområden man betonar under olika årskurser passar inte alltid ihop med de böcker som finns för skilda årskurser. Har man EN bok är det lättare att anpassa till kommunens läroplan.*

*Heltäckande lärobok för åk 7–9 med texter, grammatik och skrivuppgifter. "Löspapperssystemet" som vi använder oss av nu fungerar dåligt.*

*Ja! En heltäckande och saklig lärobok, som är modernare och mer tilltalande än Mitt språk. "Extra skojigheter" är lättare att ordna själv, men basfakta i boksform skulle vara nödvändigt.*

*Moderna modersmålsböcker som ändå innehåller det grundläggande stoffet.*

*Någon mer gedigen bok i modersmål, gärna med texter och uppgifter för olika nivåer.*

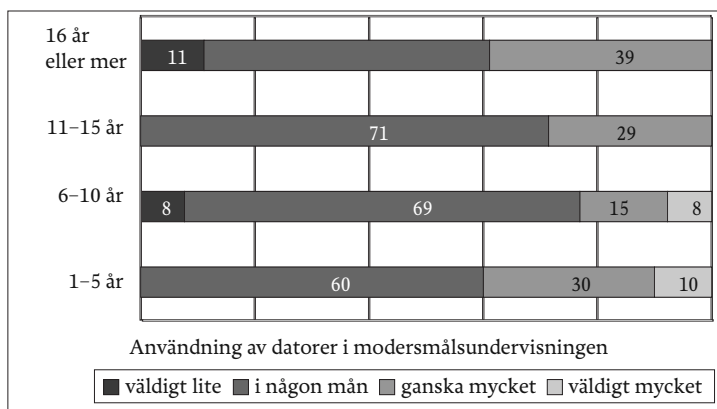
Några lärare nämnde att de önskar sig böcker med uppgifter som gäller ordklasser, satsdelar och språkkännedom i allmänhet, som är utarbetade för våra finlandssvenska förhållanden. Lärare som arbetar i skolor där många elever har svag svenska önskade bra uppgifter, för att inte behöva klippa och klistra ihop kompendier.

### **8.1.6 Informationsteknik i modersmålsundervisningen**

#### **Användning och tillgänglighet**

I modersmålsutvärderingen uppgav lärarna hur mycket eleverna använder datorn på deras lektioner. Merparten av lärarna (60 %) valde alternativet *i någon mån* på skalan *inte alls – väldigt lite – i någon mån – ganska mycket – väldigt mycket*. Dessutom uppgav nästan 30 % att datorer används *ganska mycket* i modersmålet.

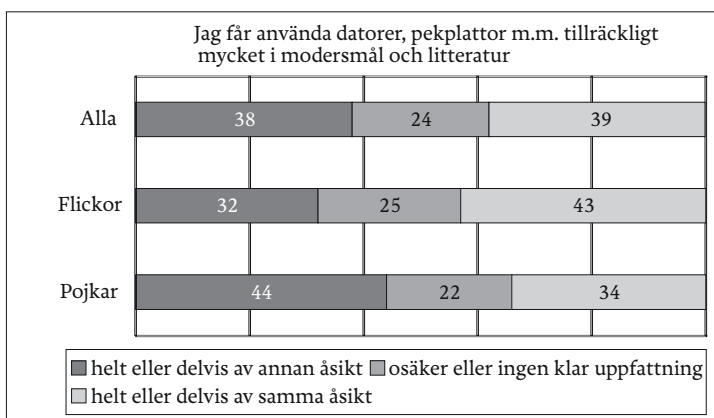
Om man tar lärarnas undervisningserfarenhet som utgångspunkt kan man se att det både bland de modersmålslärare som jobbat minst 16 år eller bland dem som jobbat 1–5 år fanns en grupp på 40 % som använde datorn *ganska* eller *väldigt mycket* på sina lektioner i modersmål och litteratur. Skillnaderna i förhållande till undervisningserfarenhet var ändå inte särskilt stora. Bland de yngsta lärarna fanns en andel som valde alternativet *väldigt mycket*, medan de mer erfarna lärarna inte valde detta alternativ. Skillnaderna i figur 47 är riktgivande, men inte statistiskt signifikanta.



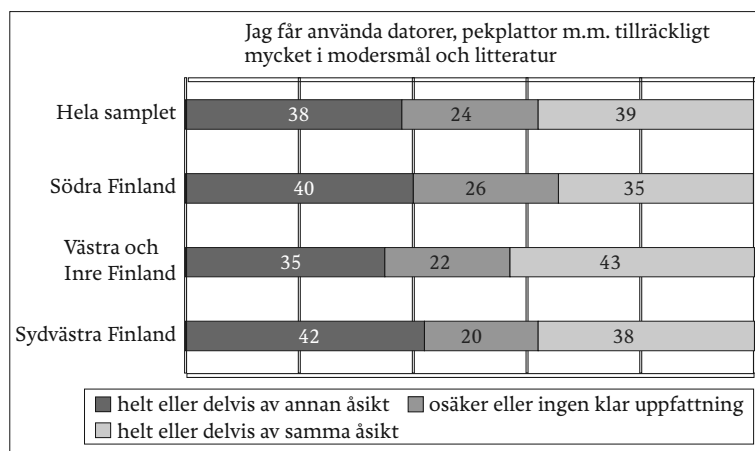
FIGUR 47. Modersmållärarnas användning av datorer i undervisningen i förhållande till deras undervisningserfarenhet (i %).

Då datoranvändning på modersmålslektionerna i olika regioner jämfördes framkom att de modersmållärare som använde datorn *ganska mycket* oftare undervisade i Västra och Inre Finland och i Sydvästra Finland än i Södra Finland. Mellan 50 % och 60 % av lärarna i de två förstnämnda regionerna använde datorn *ganska mycket*, medan motsvarande siffra i Södra Finland var 14 %.

Många av de deltagande eleverna uppfattade att datorn inte används tillräckligt i modersmålsundervisningen. Av pojkarna tyckte 44 % att de vill använda datorer eller pekplattor mer inom modersmålsundervisningen, av flickorna 32 %. Läget var ungefär detsamma i alla regioner. I Västra och Inre Finland var gruppen elever som ansåg att de fått använda datorer tillräckligt mycket störst, 43 % (Figur 48 och 49).



FIGUR 48. Elevers uppfattning om användningen av datorer i modersmålsundervisningen (i %).



**FIGUR 49. Elevers uppfattning om användningen av datorer i modersmålsundervisningen enligt region (i %).**

Antalet tillgängliga datorer har givetvis en betydelse för hur ofta de kan användas i undervisningen. Alla 55 lärare fick ange hur många datorer som alltid fanns tillgängliga i det klassrum där de undervisade i ämnet. Av samtliga lärare hade 11 % (i fyra olika skolor) inte alltid tillgång till en dator i sitt klassrum. Resten av modersmålslärarna (89 %) hade alltså en dator tillgänglig då de undervisade.

Två tredjedelar av de 55 lärarna uppgav att det fanns en stationär dator i deras klassrum. Antalet stationära datorer varierade mellan en och sex.

Dessutom hade 30 % av lärarna alltid tillgång till bärbara datorer i sitt klassrum, medan ständig tillgång till pekplattor var relativt ovanlig (10 % av lärarna).

En regional jämförelse visar att lärarna i alla regioner i genomsnitt alltid hade tillgång till en stationär dator, i Sydvästra Finland rentav till två datorer. Hälften av lärarna hade inte alltid tillgång till en bärbar dator i Södra samt Västra och Inre Finland.

Lärarna kunde vid behov få tillgång till fler datorer för modersmålsundervisningen, t.ex. om datorerna transporteras till klassrummet, om eleverna använder egna pekplattor eller om eleverna går till en datasal. Andelen lärare som hade tillgång till fler stationära datorer vid behov var 75 %, till bärbara datorer 55 % och till pekplattor 58 %. Antalet stationära datorer som då nämndes var i genomsnitt 14 (median 17; variation 1–45). De bärbara datorerna var i genomsnitt 9 (median 7; variation 0–48). I genomsnitt hade de lärare som nämnde pekplattor vid behov tillgång till 15 pekplattor (median 16; variation 0–60).

Tabell 43 visar också en variation mellan regionerna i modersmålslärarnas mer tillfälliga tillgång till datorer. En slutsats som kan dras av tabell 43 är att man i samskolorna i Södra Finland satsat mer på stationära datorer, medan de två andra regionerna också satsat på bärbara datorer och pekplattor.

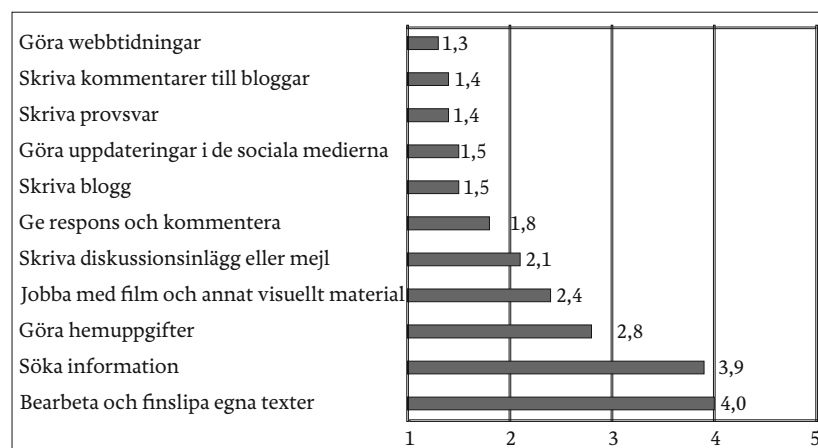
TABELL 43. Genomsnittligt antal datorer och pekplattor som lärarna vid behov hade tillgång till i sin modersmålsundervisning (enligt region).

	Vid behov stationär dator		Vid behov bärbar dator		Vid behov pekplattor	
	Medeltal	Median	Medeltal	Median	Medeltal	Median
Hela samplet	14	17	9	7	15	16
Södra Finland (n = 23 modersmålslärares)	12	18	3	0	15	6
Västra och Inre Finland (n = 23 modersmålslärares)	14	12	15	16	13	20
Sydvästra Finland (n = 5 modersmålslärares)	22	24	14	17	23	25

### Syften med IT-användningen

Datorn används enligt modersmålslärares framför allt för två syften i undervisningen, nämligen i **textproduktion** då eleverna bearbetar och finslipar sina texter samt vid **informationssökning** (se figur 50). I båda fallen används datorn enligt lärarna i genomsnitt *ganska mycket* i undervisningen. På skalan 1–5 betydde 1 *inte alls*, 2 *väldigt lite*, 3 *i någon mån*, 4 *ganska mycket* och 5 *väldigt mycket*.

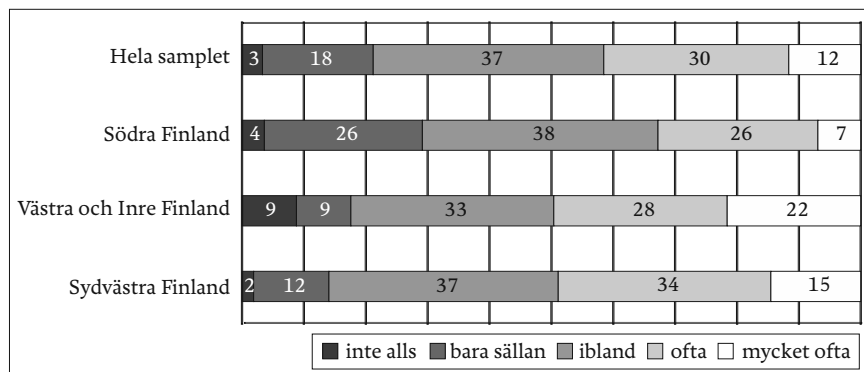
Däremot användes datorn ännu år 2014 i genomsnitt inte alls för att göra webbtidningar, kommentera bloggar eller skriva provsvar. Som komplement till de givna alternativen gav några lärare exempel på annat som deras elever använder datorn till. Framför allt nämndes presentationer med bilder, t.ex. i olika projekt, och klasstidningar eller slutarbeten som görs på dator men senare skrivs ut på papper.



FIGUR 50. Ändamål för vilka lärarna använder datorn i modersmålsundervisningen.

En fråga till eleverna som hade anknytning till resultaten i figuren gällde deras **textproduktion** på dator. Av eleverna uppgav 42 % att de skrivit texter på datorn *ofta* eller *mycket ofta* i modersmålsundervisningen.

Siffran varierade mellan regionerna så att andelen elever som *ofta* eller *mycket ofta* skrivit texter på dator var klart lägre i Södra Finland än i de övriga regionerna. (Figur 51). Det här resultatet låg i linje med det tidigare nämnda resultatet i de tre regionerna i fråga om lärarnas datoranvändning i undervisningen.



FIGUR 51. Elevers användning av dator vid textproduktion enligt region (i %).

Lärarsvaren på en direkt fråga om användning av ordbehandlingsprogram i undervisningen tydde också på att textproduktion på dator är vanlig i skolorna. Två tredjedelar av lärarna uppgav att program av typen Word används *ganska* eller *väldigt mycket* i undervisningen. Här kan man se en klar ökning jämfört med år 2010, då bara en tredjedel svarade på motsvarande sätt (Hellgren 2011, 65).

Vad beträffar **informationssökning** på dator angav drygt hälften av lärarna i en direkt fråga att webbanvändning förekommit *ganska* eller *väldigt mycket* i deras undervisning. Motsvarande andel var 39 % år 2010, vilket också visar på en ökning (Hellgren 2011, 65).

### Digitala undervisningsmaterial och lärmiljöer

Att utarbeta undervisningsmaterial i digital form verkar enligt lärarnas enkätsvar än så länge inte vara vanligt. En femtedel av lärarna hade inte alls utarbetat sådant material, hälften hade gjort det *väldigt lite* eller *i någon mån*. Att det finns variation visar ändå att en femtedel hade jobbat *ganska* eller *väldigt mycket* med att utarbeta den här typen av material. År 2010 var den här andelen bara 6 %, vilket tyder på att det ändå skett en ökning på fyra år (Hellgren 2011, 65).

Enligt enkätsvaren använde mycket få lärare digitala miljöer i modersmålsundervisningen. Två tredjedelar av lärarna uppgav att de *inte alls* använder någon lärplattform (t.ex. av typen Fronter). I elevenkäten bekräftas den här bilden av läget. Ungefär 60 % av eleverna uppgav att de *aldrig* använt någon digital lärplattform i modersmålsundervisningen i årskurs 7–9. En grupp på 17 % uppgav sig *ibland* ha använt en sådan plattform.



## Attityder till IT hos lärare och elever

Lärarens inställning till användning av informationsteknik i modersmålsämnet kartlades med hjälp av femton påståenden som kunde grupperas i tre dimensioner: *att tycka om informationsteknik (IT)*, *att behärska IT* och *att ha nytta av IT*. Den skala från 1 till 5 som användes ska tolkas på följande sätt: 1 = helt av annan åsikt, 2 = delvis av annan åsikt, 3 = osäker eller har ingen klar uppfattning, 4 = delvis av samma åsikt och 5 = helt av samma åsikt.

TABELL 44. Lärarenkätens påståenden om informationsteknik indelade i tre attityddimensioner.

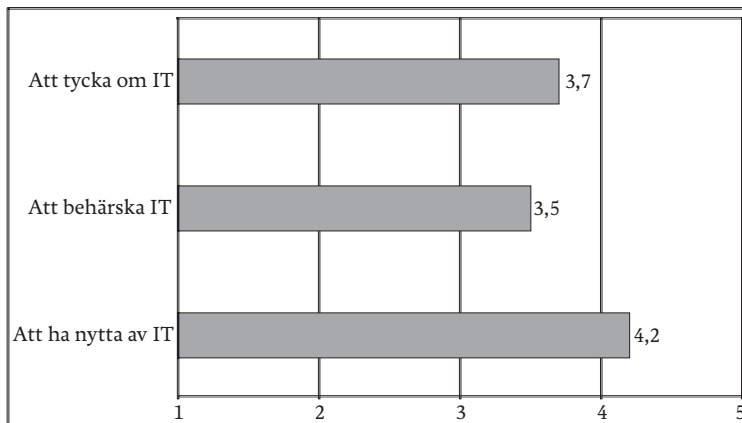
Att tycka om informationsteknik	Att behärska informationsteknik	Att ha nytta av informationsteknik
Jag tycker om de lektioner där vi använder informationsteknik (IT).	Jag klarar av att göra svåra uppgifter med hjälp av IT.	Jag tycker att det är viktigt att använda IT med tanke på elevernas lärande.
*Det är tråkigt att använda informationsteknik.	*Det är svårt att använda flera av de datatekniska tillämpningar som ska användas i undervisningen.	De IT-kunskaper som eleverna inhämtar på lektionerna behövs i vardagssituationer.
De datorbaserade uppgifter som vi använder på mina lektioner är vanligen intressanta.	*Det är omöjligt för mig nå mina mål i undervisningen om uppgifterna är datorbaserade.	Eleverna behöver i sina kommande studier de IT-kunskaper som jag har lärt ut.
Jag använder gärna IT som hjälpmedel då jag undervisar.	Jag använder enligt min egen åsikt IT smidigt i min undervisning.	Jag tror att eleverna behöver de IT-kunskaper som de lärt sig på lektionerna då de går ut i arbetslivet.
Användning av informationsteknik hör till favoritinslagen i min undervisning.	Det är lätt att använda informationsteknik i undervisningen.	*Eleverna kommer inte i framtiden att behöva vad de hittills lärt sig om IT i skolan.
Cronbachs alfa = 0,81 Genomsnittlig korrelation mellan påståendena = 0,46	Cronbachs alfa = 0,76 Genomsnittlig korrelation mellan påståendena = 0,39	Cronbachs alfa = 0,79 Genomsnittlig korrelation mellan påståendena = 0,41

\*= påståendet har konverterats vid analysen, så att ett positivt värde betyder att attityden är positiv

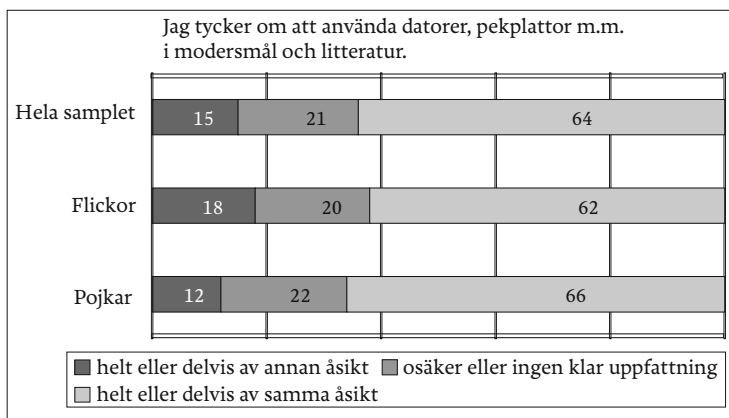
Figur 52 visar de huvudsakliga resultaten för de tre dimensionernas del. Det rådde relativt stor enighet bland *lärarna* om **nyttan** med användningen av informationsteknik i undervisningen (genomsnitt 4,2). En stor majoritet av lärarna ansåg att eleverna behöver de IT-kunskaper som lärs ut på lektionerna i olika sammanhang i framtiden. Figuren visar också att lärarna åtminstone i viss grad **tycker om** att använda IT i sin undervisning (genomsnitt 3,7).

Inom dimensionen Att tycka om IT kunde man se en viss variation mellan påståendena. Helt klart är att användning av informationsteknik inte nödvändigtvis hör till favoritinslagen i lärarnas undervisning. Drygt 40 % av lärarna angav i påståendet *Användning av informationsteknik hör till favoritinslagen i min undervisning* att de är helt eller delvis av annan åsikt. Men i ett annat påstående uppgav ändå två tredjedelar av lärarna (65 %) att de gärna använder IT i sin undervisning.

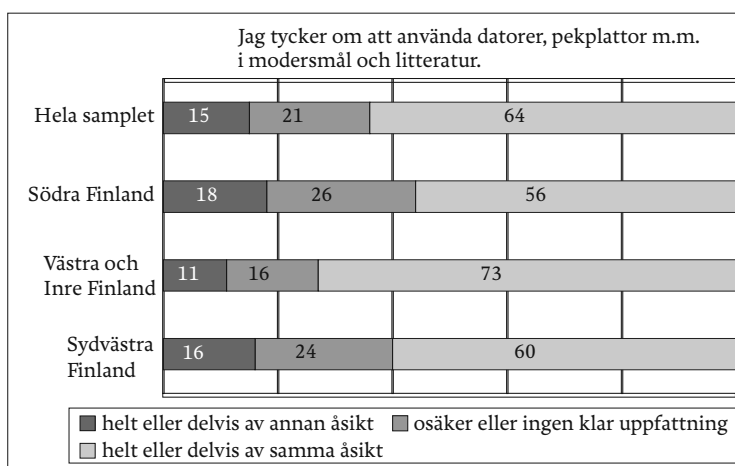
Som jämförelse ingår figur 53 som visar att kring två tredjedelar av *eleverna* tycker om att använda datorer och pekplattor på modersmålslektionerna. Trenden var att eleverna i Västra och Inre Finland tyckte mest om att använda IT på modersmålslektionerna (Figur 54).



FIGUR 52. Modersmåslärares attityder till informationsteknik i undervisningen.



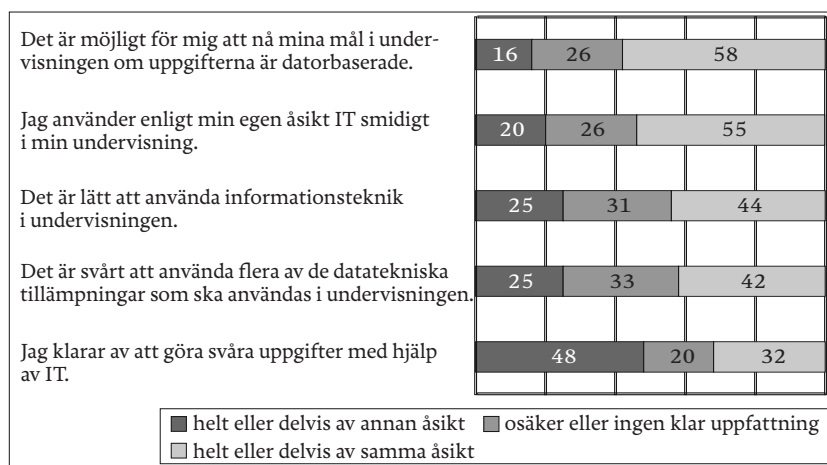
FIGUR 53. Elevernas intresse för användning av datorer i modersmålsundervisningen (i %).



FIGUR 54. Elevernas intresse för användning av datorer i modersmålsundervisningen enligt region (i %).

Åsikterna bland modersmåslärarna gick mest isär när det gällde hur väl de själva **behärskar IT-användning** i undervisningen. Genomsnittet för hela dimensionen var 3,5, men bakom siffran döljer sig divergerande uppfattningar bland lärarna.

Figur 55 visar lärarnas uppfattning i varje påstående. Av de 55 lärare som tog ställning till påståendena uppfattade drygt hälften att de kan använda IT smidigt i undervisningen och att de kan nå sina undervisningsmål om uppgifterna är datorbaserade. Men nästan hälften uppgav att de inte kan utföra svåra uppgifter med hjälp av IT. Över 40 % höll med om att det är svårt att använda flera av de datatekniska tillämpningar som borde användas i modersmålsundervisningen.



FIGUR 55. Lärarnas uppfattning om hur de klarar av IT-användningen i modersmålsundervisningen (i %).

## 8.2 Information om skolorna och rektorerna

De skolor som deltog i den pappersbaserade utvärderingen varierade i storlek. Sex av skolorna hade färre än 50 elever i årskurs 9. I åtta av skolorna fanns 50–100 elever i nionde klassen och i resten av skolorna, alltså sex stycken, överskred antalet niondeklassare 100.

Av skolorna gav 60 % enbart undervisning i klasserna 7–9. I årskurs 9 fanns enligt rektorerna i genomsnitt fem undervisningsgrupper i modersmål och litteratur. I de skolor som hade under 50 elever i årskurs 9 fanns en eller två undervisningsgrupper i ämnet. Om skolan hade 50–100 niondeklassare låg antalet undervisningsgrupper mellan tre och sex. Då eleverna i årskurs 9 överskred 100, var antalet grupper i ämnet mellan sex och nio.

Enligt rektorerna var genomsnittsstorleken på undervisningsgrupperna i modersmålet 15 elever i årskurs 9 i de tjugo skolorna. Om de skolor som sammanlagt hade bara 20 eller färre elever utesluts (för att klasstorleken där är mycket liten), blir genomsnittet 17 elever.

I genomsnitt hade man tre undervisningstimmar per vecka i modersmålet i årskurs 7, 8 och 9 i de aderton skolor där rektorn besvarade frågan. Fyra av de aderton skolorna hade fyra undervisningstimmar i veckan i årskurs 7. I de övriga årskurserna var det ovanligare att man överskred tre timmar i veckan. Läroplanen i modersmål och litteratur var uppdelad i kurser i en femtedel av skolorna.

En fjärdedel av skolorna delade inte in undervisningen i perioder under läsåret. Om periodindelning tillämpades i skolan, var fem perioder vanligast. En tredjedel av skolorna hade ett system med fem perioder. Näst vanligast var tre perioder, vilket en fjärdedel av skolorna tillämpade. Om periodsystem tillämpades, hade rektorerna ändå byggt upp läsordningen så att eleverna som deltog i utvärderingen inte hade haft perioder utan undervisning i ämnet.

Några av frågorna till rektorerna gällde användningen av timmar för stödundervisning i modersmål och litteratur i årskurserna 7–9 under läsåret 2012–2013. I fråga om antalet stödundervisningstimmar som ämneslärarna använt för modersmålet fanns en mycket stor variation, allt från 0 timmar till 80 timmar. Skolornas användning av stödtimmar står inte t.ex. i ett tydligt förhållande till skolans elevantal, utan även andra faktorer som språksituationen på orten kan spela in. Av de skolor som hade fler än 100 elever i årskurs 9 varierade antalet stödtimmar som givits i modersmålet mellan 6 och 52.

En speciallärare hade under läsåret 2012–2013 hjälpt till på lektionerna i modersmålet i årskurserna 7–9 enligt följande: *aldrig* fyra skolor, *ibland* sex skolor och *varje vecka* nio skolor.

Antalet mobbningsfall i årskurserna 7–9 som skolans elevvårdsgrupp behandlat under läsåret 2012–2013 varierade mellan två och fjorton. Två skolor uppgav att inga fall hade behandlats. I de stora skolorna med över hundra elever i årskurs 9 varierade antalet fall mellan noll och sju. Med ett fall avses att en elev utsatts för mobbning. Inte heller de här siffrorna var högre i de stora skolorna.

I samband med utvärderingen utreddes också hur många elever som läste *svenska som andraspråk* i årskurserna 8 och 9 i de skolor som deltog. Dessa elever ingick av det här skälet inte i målgruppen för modersmålsutvärderingen.

Sammanlagt fanns 18 elever i årskurs 8 (tre skolor) och 14 elever i årskurs 9 (två skolor) i de skolor som deltog i den pappersbaserade utvärderingen. Då man lägger till motsvarande siffror för den digitala utvärderingen får man det sammanlagda läget i tjuugoåtta finlandssvenska skolor. Sammantaget fanns 22 elever i årskurs 8 (fyra skolor) och 18 elever i årskurs 9 (fyra skolor).

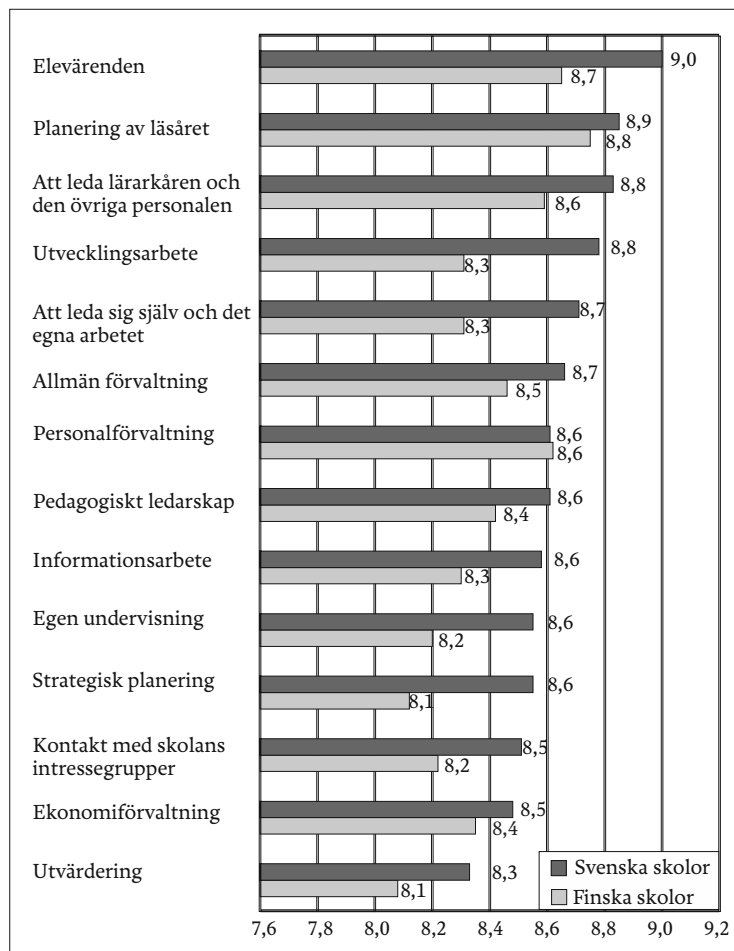
I den öppna fråga som gällde hur skolan stöder två- eller flerspråkiga elevers språkliga utveckling svarade många rektorer t.ex. att modersmålsinriktad finska stöder tvåspråkiga elever. Dessutom framhävde många rektorer att det är viktigt att stödja svenskan i alla ämnen, vilket t.ex. kan betyda att ämneslärare jobbar aktivt med läromedelstexter och förståelsen av dem. Över huvud taget betonade flera rektorer läsning, gärna på flera språk. Många påpekade att t.ex. specialläraren assisterar på modersmålslektionerna och att det finns extra modersmål som tillval. Också små undervisningsgrupper lyftes fram som en viktig struktur som stöder individualiserad undervisning.

Vad gäller elever som inte är tvåspråkiga i bemärkelsen svensk- och finskspråkiga, utan har ett annat hemspråk än svenska eller finska, svarade en rektor att det är viktigt att signalera att alla språk är lika viktiga. En av skolorna hade tillgång till en lärare i svenska som andraspråk. I några skolor gavs undervisning i svenska som andraspråk. Läsläsningshjälp och hjälp med att skriva på svenska ansågs viktigt, liksom också lättläst litteratur och talböcker.

### **8.2.1 Ledningen av skolorna**

I enkäten till de 20 skolorna ingick frågor som gällde rektorernas ledarprofil. Samma frågor riktades också till rektorerna för de 10 svenska skolor som deltog i den digitala modersmålsutvärderingen samt till rektorerna för de 15 svenska skolor som ingick i en utvärdering i huslig ekonomi våren 2014. Eftersom nästan alla rektorer besvarade frågorna, har Nationella centret för utbildningsutvärdering tillgång till 42 finlandssvenska rektorers svar (av sammanlagt 46 rektorer för skolor med klasserna 7–9 i Svenskfinland). I figur 56 används 192 finskspråkiga rektorers svar som jämförelsematerial. Dessa rektorer har svarat på samma frågor i samband med utvärderingarna i modersmålet finska och huslig ekonomi. (Harjunen & Rautopuro 2015, 47–48, Venäläinen 2015, 94)

Rektorerna fick på vitsordsskalan 4–10 uppge hur de klarade av 14 områden i sin roll som ledare. Av figuren framgår att de finlandssvenska rektorerna i genomsnitt gav sig själva vitsordet nio i fråga om hanteringen av elevärenden. Många rektorer uppfattade att deras styrka låg i planering av läsåret, ledning av lärarkåren och den övriga personalen samt utvecklingsarbete. Generellt hade de finlandssvenska rektorerna en mer positiv uppfattning om sig själva som ledare än de finskspråkiga rektorerna. Särskilt stora (ett halvt vitsord) var skillnaderna i fråga om strategisk planering och utvecklingsarbete.



FIGUR 56. Finlandssvenska och finska rektorers uppfattning om hur väl de klarar av olika arbetsuppgifter.

### Samband med lärresultaten

De finlandssvenska rektorernas åsikter om hur de klarar olika områden i rektorsjobbet varierade inte speciellt mycket. Många rektorer uppgav att de låg på ungefär samma nivå på de olika områdena. Det fanns därför inga signifikanta samband mellan rektorernas ledarskapsprofil och skolans lärresultat, så att en viss ledarskapsprofil skulle ha samband med ett gott lärresultat i skolan.

## 8.2.2 Skolornas användning av responsen på utvärderingar

Rektorerna beskrev också hur de använder den skolvisa resultatrapport som alltid skickas ut efter att skolorna har lämnat in elevernas svar och annan enkätinformation. Av rektorernas öppna svar på frågan framgick att resultaten åtminstone diskuteras bland de berörda ämneslärarna, och ofta informeras hela kollegiet. En del skolor behandlar skolans resultat i sin ledningsgrupp, i direktionen eller i föräldraföreningen. En del rektorer uppgav också att resultaten behandlas med företrädare för utbildningsanordnaren.

Utvärderingsresultaten används och har främst använts som underlag för åtgärder för att utveckla undervisningen, t.ex. då de lokala läroplanerna utarbetas. Här återges tre rektorers svar som exempel på vad deras skolor gör med den skolvisa resultatresponsen:

*Vi väntar på resultaten från egen skola och den nationella jämförelsen och funderar på hur resultaten kan utveckla undervisningen, behov av fortbildning, vilka områden som behöver mer än andra etc.*

*Lärarna i ifrågavarande ämnen DISKUTERAR resultatet och planerar, vid behov, förbättringar i pedagogiska "grepp", materialanvändning och uppgiftsfördelning. Responsen från utvärderingarna är viktig och leder till en kritisk granskning. Tack!*

*Ett dåligt resultat i en utvärdering i ämne x för ett par år sedan ledde till bl.a. följande åtgärder:*

- regelbunden repetition i åk 9
- nytt läromedel
- förändrad ordningsföljd på teman i olika årskurser
- lärarfortbildning
- attitydförändring hos eleverna då vi uppmärksammade dem på att provet inverkar på vitsordet i större grad än tidigare. (I följande utvärdering hade vi ett mycket bättre resultat)

## Centrala resultat i den digitala versionen

### 9.1 Huvudresultat i språkkännedom och skrivande

Betydligt färre elever deltog i den digitala versionen än i den pappersbaserade versionen. Här presenteras resultaten i korthet för de 316 elever i tio skolor som deltog i utvärderingen. Samtidigt jämförs resultaten med den pappersbaserade versionen. Eftersom antalet deltagare i den digitala versionen var klart lägre än i den pappersbaserade versionen, är det viktigt att vid genomläsningen hålla i minnet att bara relativt stora skillnader mellan procenttal kan säkerställas statistiskt. I ett litet material påverkar enskilda elevers svar medeltalen i högre grad. I presentationen anges liksom tidigare de signifikanta skillnader som har kommit fram i materialet.

Sammantaget nådde de elever som svarade på den digitala plattformen 54 % av de poäng som de skulle ha kunnat nå i delområdet **språkkännedom**. Inom språkkännedom gick tyngdpunktsområdet Kontextens påverkan på val av uttryck bäst. I genomsnitt nådde eleverna 58 % av de poäng som de skulle ha kunnat nå. Kunskaperna i de uppgifter som hörde till området Form och betydelse var i snitt svagare liksom i Standardspråkets normer (52 %). Variationen mellan elevernas resultat var störst i området Form och betydelse (22,7).

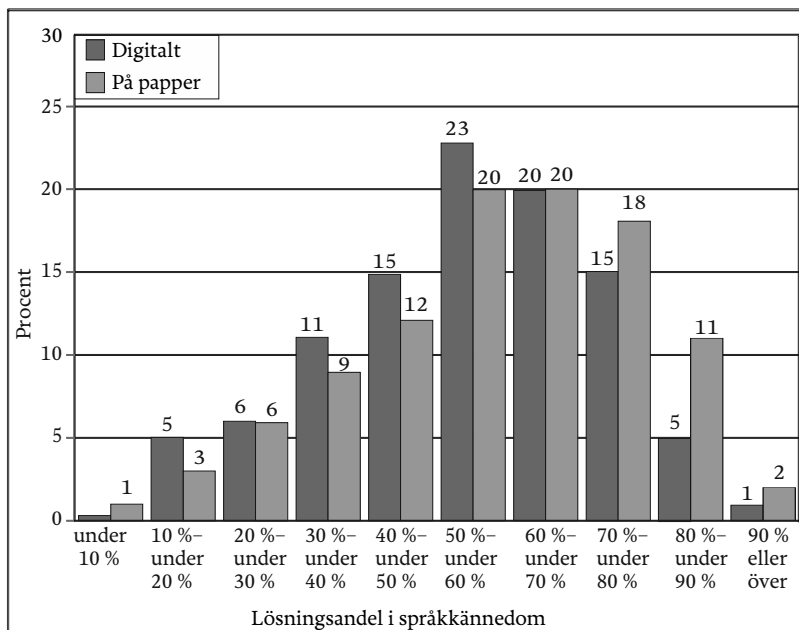
TABELL 45. Resultat i språkkännedom och skrivande i den digitala och pappersbaserade utvärderingen (lösningsandel i %).

	Digital utvärdering		Pappersbaserad utvärdering	
	Alla elever		Alla elever	
	Lösningsandel	Stand. avv.	Lösningsandel	Stand. avv.
<b>Språkkännedom, alla uppgifter</b>	<b>54 %</b>	<b>18,1</b>	<b>58 %</b>	<b>18,9</b>
Kontextens påverkan på val av uttryck	58 %	18,3	62 %	18,6
Form och betydelse	52 %	22,7	55 %	23,8
Standardspråkets normer	52 %	19,8	58 %	20,8
<b>Skrivande, alla uppgifter</b>	<b>55 %</b>	<b>21,5</b>	<b>60 %</b>	<b>19,6</b>
Brev	63 %	25,1	66 %	23,5
Insändare	52 %	23,8	54 %	22,2
Att skriva till bild	53 %	26,4	63 %	22,9



En jämförelse mellan framgången i den digitala och den pappersbaserade utvärderingen visar att resultatet i språkkännedom var fyra procentenheter bättre på papper.

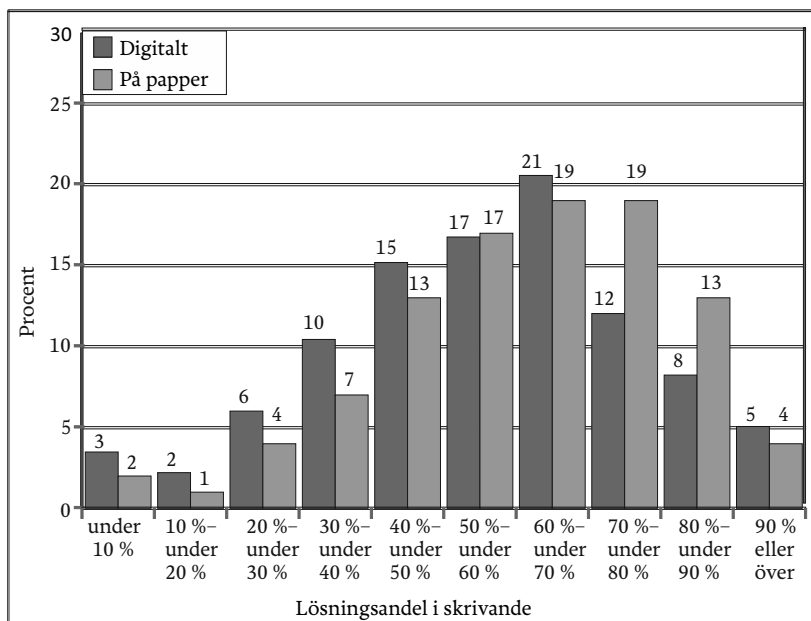
Fördelningen av lösningsandelar i hela delområdet språkkännedom framkommer i figur 57. Jämfört med pappersversionen fäster man sig närmast vid att det i den digitala versionen var en betydligt lägre andel elever som överskred 80 % av poängen.



FIGUR 57. Fördelning av elevernas totala lösningsandelar i språkkännedom i den digitala och pappersbaserade utvärderingen.

I den digitala utvärderingen var det genomsnittliga resultatet i **skrivuppgifterna** 55 % (se Tabell 45). Eleverna var mest framgångsrika när det gällde att skriva brev (i genomsnitt 63 % av poängen). På en klart lägre nivå (53 %) låg eleverna i den uppgift som gick ut på att skriva till en bild. Resultatet i insändaren låg också på samma nivå (52 %). Poängvariationen var mycket stor i den uppgift som gick ut på att skriva till bild (standardavvikelse 26,4). Jämfört med den pappersbaserade utvärderingen låg resultaten i alla skrivuppgifter på samma nivå, utom i att skriva till bild, där poängen var högre på papper. Här bör man ändå minnas att några kriterier inte var helt jämförbara på papper och digitalt. Längden på texterna och uppställningen av texterna kan t.ex. inte helt jämföras i de två versionerna. Om den tredje skrivuppgiften av den här anledningen utesluts vid jämförelsen med den pappersbaserade versionen, skulle resultatet vara detsamma (59 % mot 60 %) i båda versionerna.

I figur 58 presenteras fördelningen av lösningsandelar i hela delområdet skrivande. Elevernas lösningsandelar i skrivande återfinns också här i alla tio klasser. I ögonenfallande jämfört med pappersversionen är att det i den digitala versionen fanns en betydligt lägre andel elever som låg mellan 70 % och 90 % av poängen.



FIGUR 58. Fördelning av elevernas totala lösningsandelar i skrivande i den digitala och pappersbaserade utvärderingen.

De tio skolornas resultat varierade i språkkännedom så att åtta skolor fanns inom intervallet 49–59 % av de totala poängen i delområdet. Det genomsnittliga resultatet i språkkännedom var 54 %. I skrivande befann sig fem skolor i intervallet 50–60 %. Det genomsnittliga resultatet var 55 %. Här var spridningen mellan skolorna större, två skolor låg under lösningsandelen 50 % och fyra skolor överskred lösningsandelen 60 %.

Korrelationen mellan resultaten i delområdena språkkännedom och skrivande var 0,75 (flickor 0,66; pojkar 0,76). Korrelationen för pojkar var något lägre i pappersversionen (0,67).

## 9.2 Resultat bland flickor och pojkar

### 9.2.1 Språkkännedom

Flickornas genomsnittliga resultat i språkkännedom var 11 procentenheter bättre än pojkarnas (flickor 59 %, pojkar 48 %). Också i det digitalt insamlade materialet fanns alltså en betydande skillnad mellan flickors och pojkars resultat i språkkännedom. Skillnaden mellan flickors och pojkars resultat var statistiskt signifikant i hela delområdet och till sin effektstorlek måttlig.

TABELL 46a–b. Flickors och pojkars resultat i språkkännedom i den digitala och pappersbaserade utvärderingen (lösningsandel i %).

	Digital utvärdering					
	Flickor		Pojkar		p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
	Lösningsandel	Stand. avv.	Lösningsandel	Stand. avv.		
<b>Språkkännedom, alla uppgifter</b>	<b>59 %</b>	<b>16,0</b>	<b>48 %</b>	<b>18,5</b>	<b>p &lt; 0,001</b>	<b>0,61</b>
Kontextens påverkan på val av uttryck	60 %	17,2	55 %	19,1	p < 0,001	0,29
Form och betydelse	58 %	22,0	46 %	21,6	p < 0,001	0,58
Standardspråkets normer	59 %	17,5	46 %	20,2	p < 0,001	0,65

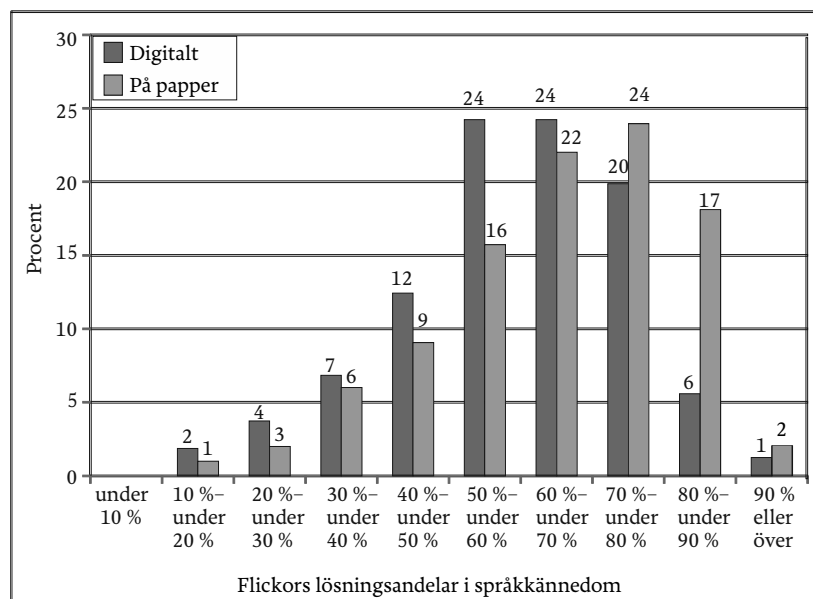
	Pappersbaserad utvärdering					
	Flickor		Pojkar		p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
	Lösningsandel	Stand. avv.	Lösningsandel	Stand. avv.		
<b>Språkkännedom, alla uppgifter</b>	<b>65 %</b>	<b>16,8</b>	<b>52 %</b>	<b>18,7</b>	<b>p &lt; 0,001</b>	<b>0,71</b>
Kontextens påverkan på val av uttryck	67 %	17,1	58 %	19,1	p < 0,001	0,45
Form och betydelse	62 %	22,6	49 %	23,0	p < 0,001	0,59
Standardspråkets normer	65 %	17,8	51 %	21,0	p < 0,001	0,77

Inom tyngdpunktsområdena framkom den största resultatskillnaden mellan könen i Standard-  
språkets normer och Form och betydelse (12–13 procentenheter). I alla tyngdpunktsområden var  
skillnaden mellan könen statistiskt signifikant. Skillnaden var måttlig i Standard-  
språkets normer och i Form och betydelse. I Kontextens påverkan på val av uttryck var den liten.

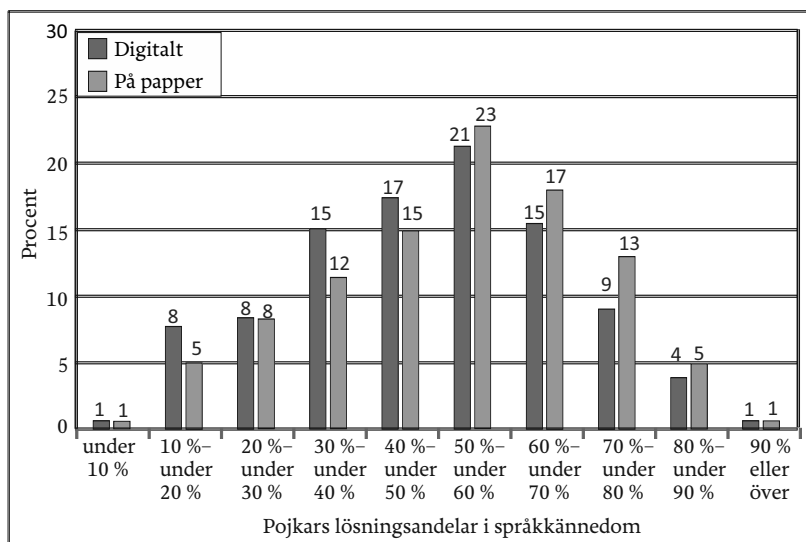
Flickorna höll en jämn resultatnivå i de tre tyngdpunktsområdena (58–60 %). I pojkarnas resultat  
framträder framför allt en skillnad på 9 procentenheter mellan Kontextens påverkan på val av  
uttryck (55 %) och Form och betydelse/Standard-  
språkets normer (46 %).

Pojkarna klarade den digitala utvärderingens tyngdpunktsområden 3–5 procentenheter sämre  
än pojkarna i den pappersbaserade utvärderingen. Bland flickorna var skillnaden större, särskilt  
i Kontextens påverkan på val av uttryck, som gick 7 procentenheter sämre för flickor digitalt än  
på papper. Också uppgifterna i Standard-  
språkets normer gick 6 procentenheter sämre än på papper bland flickor. Skillnaderna ska endast ses som riktgivande pga. det låga elevantalet och vissa  
skillnader i hur enstaka uppgifter besvarades digitalt och på papper.

Av figur 59–60 framgår hur flickor och pojkar fördelade sig på olika klasser i språkkännedom i den  
digitala respektive pappersbaserade utvärderingen. För båda könen var den andel som överskred  
80 % större på papper än digitalt. Särskilt bland flickorna fanns en verkligt stor skillnad: 7 % av  
flickorna låg på en hög nivå i den digitala utvärderingen, 19 % i den pappersbaserade utvärderingen.



FIGUR 59. Fördelning av flickors lösningsandelar i språkkännedom i den digitala och pappersbaserade utvärderingen.



FIGUR 60. Fördelning av pojkars lösningsandelar i språkkännedom i den digitala och pappersbaserade utvärderingen.

Tabellen nedan visar att de uppgifter som förutsatte tankenivån *att förstå* gick en aning bättre än de uppgifter som hade fokus på *analys och värdering*. Det här var fallet särskilt bland pojkar, medan flickornas resultat var mycket liknande på alla kognitiva nivåer i den digitala utvärderingen. Jämfört med den pappersbaserade utvärderingen skiljde sig flickornas resultat särskilt i fråga om *att tillämpa* sina kunskaper (59 % digitalt, 67 % på papper).

TABELL 47. Resultat i språkkännedom på olika kognitiva nivåer, digital version (lösningsandel i %).

	Alla elever		Flickor		Pojkar		p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
	Lösningsandel	Stand. avv.	Lösningsandel	Stand. avv.	Lösningsandel	Stand. avv.		
Totalt	54 %	18,1	59 %	16,0	48 %	18,5	p < 0,001	0,61
Att förstå	57 %	20,2	59 %	16,6	53 %	19,3	p < 0,01	0,33
Att tillämpa	53 %	20,0	59 %	17,6	47 %	19,9	p < 0,001	0,60
Att analysera och värdera	51 %	25,9	60 %	24,5	42 %	26,2	p < 0,001	0,69

## 9.2.2 Skrivande

I de digitala skrivuppgifterna nådde flickorna i genomsnitt 62 % av maximipoängen i skrivuppgifterna, medan pojkarna låg på 48 %. Könsskillnaden i hela delområdet var 14 procentenheter. Skillnaden mellan könen var statistiskt signifikant och måttlig.

Bland skrivuppgifterna fanns den största resultatskillnaden mellan könen i brevuppgiften (19 procentenheter), liksom i motsvarande pappersbaserade utvärdering. I alla skrivuppgifter var skillnaden mellan könen statistiskt signifikant och måttlig.

Särskilt i insändaren fanns en antydning till en mindre könsskillnad i det digitala materialet jämfört med materialet på papper (13 respektive 19 procentenheter). Men den mindre könsskillnaden beror främst på att flickorna fick lägre poäng för sina digitala insändare än de flickor som skrev på papper. Pojkarna låg däremot på samma resultatnivå i insändaren i båda versionerna.

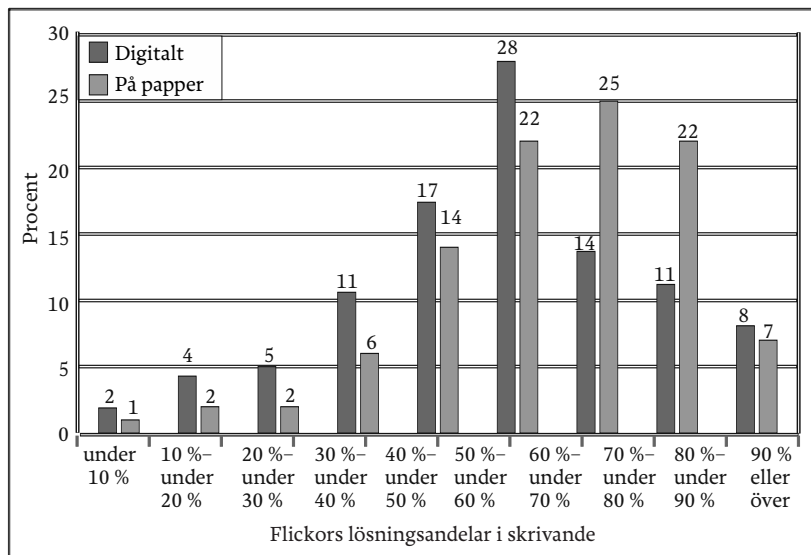
TABELL 48a–b. Flickors och pojkars skrivresultat i den digitala och pappersbaserade utvärderingen (lösningsandel i %).

	Digital utvärdering					
	Flickor		Pojkar		p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
	Lösnings- andel	Stand. avv.	Lösnings- andel	Stand. avv.		
<b>Skrivande, alla uppgifter</b>	<b>62 %</b>	<b>18,4</b>	<b>48 %</b>	<b>22,0</b>	<b>p &lt; 0,001</b>	<b>0,71</b>
Brev	72 %	20,7	53 %	25,8	p < 0,001	0,79
Insändare	58 %	22,7	45 %	23,3	p < 0,001	0,56
Att skriva till bild	60 %	25,0	46 %	26,2	p < 0,001	0,52

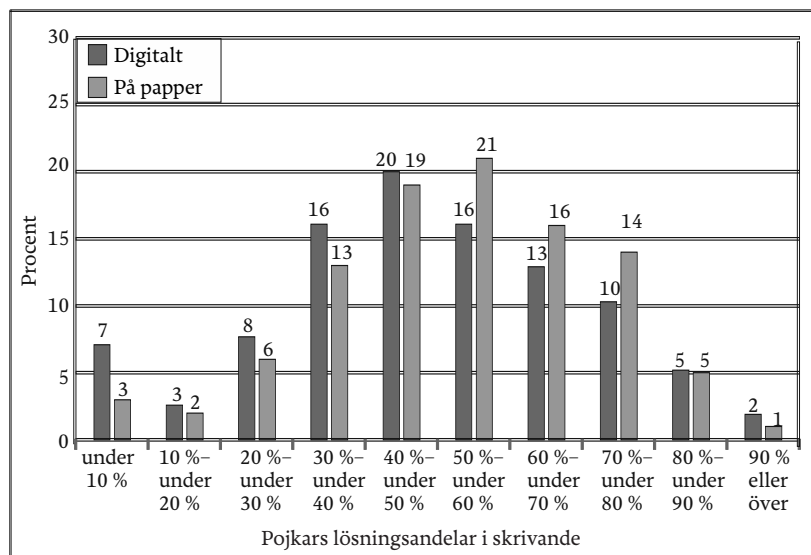
	Pappersbaserad utvärdering					
	Flickor		Pojkar		p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
	Lösnings- andel	Stand. avv.	Lösnings- andel	Stand. avv.		
<b>Skrivande, alla uppgifter</b>	<b>69 %</b>	<b>15,8</b>	<b>51 %</b>	<b>19,2</b>	<b>p &lt; 0,001</b>	<b>0,99</b>
Brev	77 %	18,3	56 %	23,7	p < 0,001	0,99
Insändare	64 %	19,7	45 %	20,7	p < 0,001	0,92
Att skriva till bild	70 %	20,0	56 %	23,4	p < 0,001	0,65

Figur 61 ger närmare information om hur flickornas resultat i delområdet skrivande fördelade sig i den digitala versionen respektive pappersversionen. I de digitala skrivuppgifterna fanns klart färre flickor i intervallet 70–90 % av poängen jämfört med uppgifterna på papper (25 % mot 47 %). Flickorna fördelade sig jämnare på alla grupper i den digitala utvärderingen, medan fördelningen var snedare i den pappersbaserade utvärderingen.



FIGUR 61. Fördelning av flickors lösningsandelar i skrivande i den digitala och pappersbaserade utvärderingen.

Följande figur visar pojkarnas skrivresultat. I de digitala skrivuppgifterna fanns en mindre andel pojkar i intervallet 50–80 % av poängen jämfört med uppgifterna på papper (39 % mot 51 %). Dessutom fanns en något större andel pojkar under 40 % av poängen (34 % mot 24 %).



FIGUR 62. Fördelning av pojkars lösningsandelar i skrivande i den digitala och pappersbaserade utvärderingen.

I fråga om **genrekompetens** nådde eleverna i genomsnitt 55 % av poängen. I pappersversionen var motsvarande resultat 58 %. Flickornas resultat var 4 procentenheter lägre i den digitala versionen och pojkarnas resultat var 2 procentenheter lägre (jfr avsnitt 6.5).

I den digitala versionen nådde eleverna i genomsnitt 56 % av poängen i de kriterier som mätte **språklig korrekthet** (jfr 62 % på papper). Resultatet var 8 procentenheter lägre än i pappersversionen för flickor och 5 procentenheter lägre för pojkar (jfr avsnitt 6.6). Flickornas resultat var 64 %, pojkarnas 47 % i den digitala versionen.

## 9.3 Bakgrundsinformation från elever och lärare

### 9.3.1 Elevfaktorer

Av de elever som deltog i den digitala utvärderingen hade 90 % svenska och 7 % finska som modersmål. Nästan hälften av deltagarna (48 %) talade alltid svenska med familjen. I familjen talade 18 % mest svenska, 25 %, lika mycket svenska som ett annat språk, 6 % ganska sällan svenska och 3 % aldrig svenska. Av deltagarnas mammor hade 70 % tagit studenten, av papporna 50 %. Det förekom ingen skillnad i språklig bakgrund eller föräldrarnas utbildningsbakgrund mellan deltagarna i pappersutvärderingen och den digitala utvärderingen (jfr avsnitt 4.8–4.9).

Deltagarna som besvarade uppgifterna digitalt fördelade sig på regionerna enligt följande: Södra Finland 64 %, Västra och Inre Finland 27 % och Sydvästra Finland 9 % (se närmare avsnitt 1.2). Andelen elever från södra delarna av landet var större i proportion till de övriga. Fördelningen var alltså en aning sned i förhållande till elevfördelningen i den pappersbaserade utvärderingen, som bättre speglade situationen i Svenskfinland. Delvis beror snedvridningen på att några av de sydfinländska skolor som slumpmässigt valdes ut till utvärderingen var relativt stora.

Deltagarnas medeltal för det senaste vitsordet i modersmålet var 7,7. Flickorna hade medeltalet 8,2, pojkarna 7,3. Av deltagarna hade 62 % sökt till gymnasieutbildning och 36 % till yrkesutbildning. Av deltagarna hade 10 % fått intensifierat eller särskilt stöd i modersmål och litteratur. Dessa bakgrundsfaktorer låg på samma nivå som i pappersversionen.

Deltagarnas attityder till ämnet modersmål och litteratur var i stort sett liknande som i den pappersbaserade utvärderingen, förutom att skillnaden mellan flickornas och pojkarnas uppfattning om hur de behärskar ämnet inte kunde säkerställas statistiskt. De pojkar som deltog i den digitala utvärderingen tenderade att tycka en aning mer om ämnet och uppfattade att de hade mer nytta av ämnet jämfört med pojkarna i den pappersbaserade utvärderingen (2,4 och 3,3 i pappersversionen, se avsnitt 7.4).



**TABELL 49. Elevernas attityder till modersmålsämnet indelade enligt attityddimension och kön (digital utvärdering).**

	Alla elever	Flickor	Pojkar	p-värde (flickor jämfört med pojkar)	Cohens d
Alla attitydpåståenden	3,3	3,5	3,1	p < 0,001	0,60
Att tycka om ämnet	2,8	3,0	2,7	p < 0,001	0,33
Att behärska ämnet	3,3	3,4	3,2	n.s.	
Att ha nytta av ämnet	3,9	4,1	3,6	p < 0,001	0,61

Då deltagarna tog ställning till om de hade fått använda datorer, pekplattor m.m. tillräckligt mycket i modersmålsundervisningen, var 29 % helt eller delvis av denna åsikt. I pappersutvärderingen var motsvarande procenttal 39 %. Av de som deltog i den digitala utvärderingen tyckte 47 % att de inte får använda datorn tillräckligt mycket i modersmålsundervisningen, mot 38 % av dem som svarade på papper. Det är troligen så att själva det digitala genomförandet av utvärderingen har påverkat elevernas inställning till användning av datorer. Särskilt de pojkar som deltog i den digitala utvärderingen uppgav att de inte fått använda datorer tillräckligt mycket (53 % av pojkarna i den digitala versionen, 44 % i pappersversionen). Det digitala genomförandet kan också över huvud taget ha haft betydelse för att de pojkar som deltog tyckte mer om ämnet och ansåg sig ha mer nytta av det jämfört med pojkarna i pappersutvärderingen.

Intresset för att använda datorer i modersmål och litteratur var ungefär detsamma som i den pappersbaserade versionen. Av deltagarna uppgav 66 % att de tyckte om att använda datorer, 22 % hade ingen säker uppfattning och 13 % tyckte inte om att använda datorer i modersmålsämnet (jfr pappersversionen 64 %, 21 % och 15 %). Av pojkarna som deltog i den digitala utvärderingen uppgav 63 % att de tyckte om att använda datorer i ämnet modersmål och litteratur, av flickorna 68 %. Elevenkäten visade också att färre än hälften (42 %) av deltagarna i den digitala utvärderingen hade skrivit texter på dator *ofta* eller *mycket ofta* på modersmålslektionerna.

I det övriga bakgrundsmaterial som samlades in om eleverna förekom inga större avvikelser från det som rapporterats i pappersversionen.

### 9.3.2 Lärar- och skolfaktorer

Sammanlagt hade de 316 eleverna som deltog i den digitala utvärderingen undervisats av 21 modersmåls lärare. Av dessa var 81 % formellt behöriga för undervisning i modersmål och litteratur. Av lärarna hade 71 % huvudämnet svenska i sin examen. En tredjedel av lärarna (33 %) hade undervisat 16 år eller mer i ämnet. Av de övriga lärarna uppgav 10 % att de undervisat 11–15 år, 14 % att de undervisat 6–10 år och resten, 43 %, att de undervisat mindre än 6 år. Jämfört med pappersutvärderingen fanns det i den digitala utvärderingen en större andel lärare som undervisat mindre än 6 år. Den här gruppen var bara 28 % i det material som samlades in i samband med pappersutvärderingen i 20 skolor (jfr avsnitt 8.1.1).

Hälften av lärarna i de digitala skolorna använde i någon mån datorer i sin undervisning, en tredjedel *ganska mycket*. Modersmåslärarna hade en liknande inställning till användning av IT i undervisningen som lärarna i pappersutvärderingen. Attityderna till de påståenden om IT i undervisningen som ingick i lärarenkäten var följande: att tycka om IT 3,7, att behärska IT 3,5 och att ha nytta av IT 4,3 (jfr resultatet i pappersversionen i avsnitt 8.1.6).

Vad beträffar tillgången till datorer hade de flesta modersmåslärare **alltid** en dator i det klassrum där modersmålsundervisningen försiggick. Få hade alltid tillgång till bärbara datorer. Lärarna kunde **vid behov** få tillgång till fler datorer för modersmålsundervisningen, t.ex. om datorerna transporteras till klassrummet, eleverna använder egna pekplattor eller eleverna går till en datasal. Andelen lärare som hade tillgång till stationära datorer vid behov var 95 %, till bärbara datorer 55 % och till pekplattor 41 %. Antalet stationära datorer som då nämndes var i genomsnitt 19 (median 19; variation 0–40). De bärbara datorerna var i genomsnitt 8 (median 1; variation 0–40). I genomsnitt hade de lärare som nämnde pekplattor vid behov tillgång till 5 pekplattor (median 0; variation 0–40).

I det övriga bakgrundsmaterial som samlades in med hjälp av lärarenkäten förekom inga större avvikelser från det som rapporterats i pappersversionen.

## 9.4 Samband mellan bakgrundsinformation och lärresultat

Resultatgenomgången i avsnitt 9.2 visade att det fanns en antydning till större skillnad mellan **könen** i pappersversionen än i den digitala versionen, särskilt i skrivuppgifterna (18 procentenheter mot 14 procentenheter). Det fanns en **tendens** till att flickorna presterade bättre på papper och också till att pojkarnas resultat var mindre beroende av vilket verktyg de använde.

Eftersom antalet elever som deltog i det digitala försöket var relativt litet, är det svårt att göra mycket ingående analyser. Här görs till exempel inga regionala analyser, eftersom antalet skolor var litet i alla andra regioner än Södra Finland. Inte heller analyseras lärarnas undervisning i förhållande till lärresultaten närmare

Här görs i stället några försiktiga jämförelser på elevnivå. Ett måttligt samband som framkom var t.ex. att **pojkar som tyckte om att använda datorer i modersmålsundervisningen** hade ett bättre resultat i både språkkännedom och skrivande än pojkar som inte tyckte om att använda datorer ( $r = 0,44$  och  $0,38$ ). För flickor fanns inte motsvarande samband. I det pappersbaserade materialet var motsvarande korrelationer för pojkarna klart lägre ( $r = 0,16$  i språkkännedom,  $r = 0,19$  i skrivande). Däremot fanns det inte något samband mellan elevernas upplevelse av att de hade fått använda datorer tillräckligt i undervisningen och deras resultat i den digitala utvärderingen.

Det fanns inget samband mellan att eleverna ofta hade skrivit texter på dator och skrivresultaten. Bland de **inslag inom skrivundervisningen** som eleverna fick ta ställning till hade några **en antydning till samband med pojkarnas skrivresultat**: att ha bearbetat och förbättrat texter ( $r = 0,26$ ), att ha skrivit olika slags texttyper ( $r = 0,27$ ), att ha skrivit argumenterande texter ( $r = 0,24$ ), att ha fått skriftliga slutkommentarer av läraren ( $r = 0,23$ ) och att ha funderat på hur språket kan anpassas till

textens syfte ( $r = 0,22$ ). För flickornas del låg sambanden inte på den här nivån, utom sambandet mellan att flickorna skrivit argumenterande texter och deras skrivresultat ( $r = 0,21$ ).

Elevernas attityder till modersmålsämnet korrelerade med lärresultatet på liknande sätt som i pappersversionen, men **korrelationerna mellan pojkarnas attityder och lärresultat var en aning starkare än för flickorna**. I pappersversionen var situationen den omvända. Det här betyder t.ex. att pojkars uppfattning om nyttan med modersmålsämnet korrelerade starkare med resultatet i uppgifterna i båda delområdena ( $r = 0,45$ ) jämfört med flickors ( $r = 0,32-0,33$ ). Samma tendens fanns i attityddimensionen Att tycka om ämnet.

I regel var det de elever som regelbundet gjorde sina hemuppgifter som klarade den digitala utvärderingen bäst, precis som i den pappersbaserade utvärderingen. I språkkännedom var korrelationen 0,44 för pojkar och 0,36 för flickor i den digitala versionen. I den pappersbaserade versionen var motsvarande korrelationer 0,30 för pojkar och 0,25 för flickor.

I skrivande fanns en korrelation på 0,50 mellan pojkarnas digitala resultat och regelbunden läsläsning. För flickorna var korrelationen 0,21. I den pappersbaserade utvärderingen var korrelationen 0,27 för både pojkar och flickor. Sammantaget kan alltså konstateras att särskilt **de pojkar som regelbundet gjorde läxorna i modersmålet** lyckades i den digitala utvärderingen.

Vad beträffar elever med olika vitsord var trenden i resultaten densamma som i den pappersbaserade utvärderingen. Ju högre modersmålsvitsord eleverna hade, desto bättre var resultatet. Vitsordet och resultatet i språkkännedom korrelerade en aning svagare för pojkarna än för flickorna (flickor 0,69; pojkar 0,61). Flickornas skrivresultat korrelerade å andra sidan en aning svagare med vitsordet (flickor 0,55; pojkar 0,66). Pojkar och flickor med vitsordet åtta hade samma skrivresultat i den digitala versionen, medan det fanns en skillnad till flickornas fördel i pappersversionen (jfr avsnitt 7.7). Det fanns ändå en klar skillnad till flickornas fördel för vitsordet sju i den digitala versionen.

Sambandet mellan lärresultaten och föräldrarnas utbildning var liknande som i den pappersbaserade utvärderingen. Elevernas skrivvanor på fritiden verkade inte ha samband med resultaten i skrivuppgifterna, förutom att det fanns en antydning till korrelation i fråga om dem som ofta skrev korta textmeddelanden ( $r = 0,22$ ). Bokläsningen på fritiden korrelerade också med skrivresultaten ( $r = 0,29$ ), och dessutom i någon mån med resultaten i språkkännedom ( $r = 0,25$ ).

## 9.5 Diskussion kring resultaten i det digitala försöket

Ett av målen med det digitala försöket var att utpröva ett prov på en digital plattform, för att NCU längre fram ska kunna producera digitala utvärderingsprov som gäller alla samskolor. Försöket utföll mycket väl i och med att plattformen fungerade problemfritt under provdagen. Resultaten från alla skolor levererades med hjälp av plattformen inom ramen för skolornas tidsfrist för bedömningen.

Både i det digitala försöket i modersmålet svenska och i modersmålet finska var trenden den att resultaten i **språkkännedom** var en aning svagare digitalt än på papper. I modersmålet finska deltog 1 799 elever i den digitala versionen (Harjunen & Rautopuro 2015, 122). Resultatet måste ändå i båda fallen ses som riktgivande, bl.a. för att skillnaden bara var 4–5 procentenheter och för att det fanns små skillnader i upplägget.

De aningen svagare resultaten i den digitala versionen har säkert många förklaringar. Resultaten var något svagare i språkkännedom både i uppgifter som krävde öppet svar och i uppgifter som gick ut på att välja alternativ. Här bör man komma ihåg att den digitala plattformen fungerade så att svarsalternativen inte gavs i samma ordning som i pappersversionen, utan ordningsföljden varierade automatiskt för eleverna, vilket eventuellt kan ha påverkat. Det fanns över huvud taget små nyansskillnader i upplägget som kanske inverkar både på elevernas genomförande och på bedömningen. Därför kan man inte säga att den pappersbaserade och den digitala utvärderingen till 100 % motsvarade varandra.

En förklaring kan kanske vara ovana att använda datorn i provsammanhang eller t.o.m. över huvud taget att producera datorskriven text i skolan. Modersmåls lärarna i de tio deltagande svenska skolorna använde datorn ungefär lika mycket i undervisningen som lärarna i de övriga skolorna. Men över lag visar svaren att bara en tredjedel använde datorn *ganska mycket* och resten använde den i lägre grad i sin undervisning.

För en del elever kan det också ha handlat om motivation. Av deltagarna skrev nästan hälften kommentarer efter utvärderingens första del. Några elever kommenterade att bara en del elever var med om utvärderingen i stora skolor, t.ex.

*Dumt att bara halva niorna måste göra detta. Min fritid går åt till att skriva ett prov och jag får inte ledigt efteråt av detta. Vi tycker inte mycket om att komma tidigt till skolan och skriva ett prov när andra vänner får sova.*

I stora skolor kan det skolinterna urvalsförfarandet kanske ha påverkat vissa elevers motivation att göra sitt bästa. Bakgrunden till att inte andra elever än de som ingick i skolans sampel kunde delta var att antalet datorer i stora skolor inte skulle ha räckt till för att alla niondeklassare skulle ha kunnat besvara uppgifterna i högst två grupper samma dag. Det är ändå viktigt att komma ihåg att resultaten i mindre skolor där alla niondeklassare deltog inte avvek från resultaten i större skolor där bara hälften eller en tredjedel av eleverna deltog.

I **skrivande** var resultatet framför allt svagare i den allra sista skrivuppgiften i utvärderingens andra del. Över huvud taget är det antagligen viktigt att inse att en datorbaserad uppgiftsserie inte ger eleverna samma helhetsbild av hur textavsnitt hänger ihop som ett pappershäfte. På dator krävs att eleverna klickar och rullar framåt för att skapa sig en helhetsbild. Också det faktum att eleverna är vana vid att skriva ut sina längre texter och läsa igenom dem på papper kan ha inverkat. I många fall kanske eleverna ser vad som borde ändras först då de läser sina svar eller sina texter på papper. Därför är det viktigt att eleverna får handledning i vad man behöver tänka på då man skriver provsvar och texter på dator.

De forskningsresultat som finns på området gäller bl.a. elevers textproduktion på dator. Det har t.ex. länge varit möjligt för elever i Sverige att skriva de nationella proven i svenska på dator med hjälp av textbehandlingsprogram. Olika studier och examensarbeten som jämför handskrivna och datorskrivna texter visar att texterna och ofta också meningarna blir längre då eleverna får skriva på dator (Rakovic 2013, 34; Nyström 2000, 173; Dworsky 2011, 60, 63; Tengbom Zetterman 2013, 33).

Westerlunds beräkningar av textlängd i de beskrivningar som skrevs inom ramen för den tredje skrivuppgiften i modersmålsutvärderingen tyder på att de datorskrivna texterna skulle vara längre också i det finlandssvenska materialet (Westerlund 2015). Men samtidigt var alltså elevernas poäng för texterna särskilt i den här tredje och sista skrivuppgiften klart svagare än på papper. Det är möjligt att uppgiften helt enkelt fungerade helt annorlunda digitalt, i och med att t.ex. fotografiet och instruktionerna som var utgångspunkt för uppgiften fanns på samma uppslag på papper, men inte hela tiden fanns på skärmbilden då eleverna skrev digitalt. Eleverna förflyttade sig själva i enlighet med vilken information de behövde tillgång till.

Vid textproduktion på dator kan även t.ex. planeringen kännas rätt onödig för eleverna. Några doktorsavhandlingar om elevers textproduktion på dator visar att planeringen blir annorlunda. Nordmark (2014, 238–239) visar bl.a. att elevtexterna inte planeras utifrån ett helhetsperspektiv. Åkerfeldt (2014, 72) har i sin forskning kommit fram till att de som skriver för hand tänker ut längre resonemang i en inre kognitiv process innan de skriver ner det. De som skriver på dator tenderar att röra sig mot ett mera komponerande sätt att konstruera text och experimenterar med sin kunskap med hjälp av skärmen. De här resultaten har stor relevans för skrivundervisningen i våra skolor.

# Resultatens relevans och tillförlitlighet

---

## 10.1 Validitet och reliabilitet

---

I det här kapitlet behandlas aspekter som är viktiga med tanke på resultatens relevans och tillförlitlighet. En sådan aspekt är t.ex. att utvärderingen var sampelbaserad. Den här gången, liksom tidigare, togs samplet ut så att region och kommuntyp beaktades (jfr avsnitt 1.2). På grund av att utvärderingen inbegrep både en digital version och en pappersversion, var samplet större än tidigare. Eleverna i samplet kom från 30 olika skolor (av de 46 som finns på fastlandet) och utgjorde ungefär hälften av alla elever i årskurs 9 på fastlandet. Genom att en så här stor andel av samtliga finlandssvenska elever i årskurs 9 ingick i samplet, garanterades att utvärderingen ger en tillförlitlig bild av läget i ämnet modersmål och litteratur i Svenskfinland. I skolorna genomfördes provet under samma dag, så att samma anvisningar och samma tidsramar gällde för alla deltagande skolor i båda versionerna av utvärderingen.

De medlemmar i sakkunniggruppen som drog upp riktlinjerna för utvärderingen representerade bred erfarenhet och sakkunskap. Uppgifterna konstruerades utgående från läroplansgrundernas mål för årskurserna 6–9 så att de sakkunniga först utarbetade en referensram tillsammans med Utbildningsstyrelsens representanter. Varje uppgift hade anknytning till referensramen och genom den till läroplansgrunderna. Förslagen till uppgifter konstruerades av lärare med erfarenhet av modersmålsundervisning i klasserna 7–9 tillsammans med projektledaren.

Förhandstestningen av uppgifterna genomfördes i testskolor som representerade olika regioner och kommuntyper. Lärarna i skolorna fick kommentera uppgifter och arrangemang, vilket visade sig vara av stor betydelse. 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 det slutliga provet. I samband med det egentliga provet kunde lärarna vid behov kontakta Utbildningsstyrelsen per e-post eller telefon för att diskutera bedömningen av enskilda elevers svar eller andra praktiska detaljer.

Elevernas senaste modersmålsvitsord i årskurs 9 hade ett mycket signifikant samband med resultatet i utvärderingens delområden (korrelation 0,67 och 0,68) i den pappersbaserade utvärderingen. Elever med högre modersmålsvitsord presterade alltså i medeltal också bättre resultat i uppgifterna än elever med lägre vitsord (jfr kapitel 7). I det digitala materialet var motsvarande korrelationer 0,68 och 0,66. 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 ( $\alpha$ ). Uppgifternas reliabilitet var tämligen hög i båda delområdena, i och med att de uppgifter som i förhandstestningen visade sig ge hög reliabilitet valdes ut för det slutliga provet. Reliabiliteten för delområdet språkkännedom var 0,87 och för skrivande 0,91 i det pappersbaserade provet. I det digitala provet avvek siffrorna något, 0,84 och 0,93. I delområdet skrivande har de olika kriterierna inom de tre större skrivuppgifterna här räknats som separata ”uppgifter”, vilket är orsaken till det stora antalet skrivuppgifter i tabellen. I båda delområdena var reliabiliteten tillräckligt hög.

De påståenden som användes för mätning av elevernas attityder till ämnet modersmål och litteratur är desamma som i tidigare utvärderingar i modersmålet och i andra ämnen. Skalan omfattade femton påståenden och reliabiliteten var liksom tidigare mycket hög. Påståendena presenteras närmare i avsnitt 7.4.

**TABELL 50. Reliabilitetskoefficienter (Cronbachs  $\alpha$ ) för uppgiftsserierna och attitydskalan.**

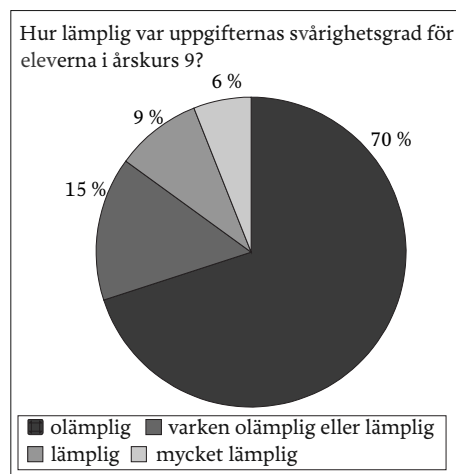
	Reliabilitet (Cronbachs $\alpha$ ) pappersbaserad utvärdering	Reliabilitet (Cronbachs $\alpha$ ) digital utvärdering	Antal uppgifter
Språkkännedom	0,87	0,84	40
Skrivande	0,91	0,93	21
Attityderna till modersmålsämnet	0,89	0,89	15

De påståenden som användes för mätning av elevernas attityder till skrivundervisningen konstruerades för den här utvärderingen. Reliabiliteten har rapporterats i samband med resultaten (avsnitt 7.5), liksom reliabiliteten för den attitydskala som gällde lärarnas uppfattning om IT-användning i modersmålsundervisningen (avsnitt 8.1.6).

## 10.2 Lärarnas tankar om utvärderingen

Efter att utvärderingen hade genomförts fick ämneslärarna i den bifogade lärarenkäten både svara på mer styrda frågor om utvärderingen samt även skriva fritt om sina tankar kring uppgifterna och bedömningen av dem.

Intrycket av att mätinstrumentet hade hög validitet förstärks av att en klar majoritet av de lärare som genomförde **den pappersbaserade utvärderingen** ansåg att uppgifterna motsvarade målen i läroplansgrunderna *väl* (70 %) eller *mycket väl* (11 %). Sammanlagt ansåg 85 % att svårighetsgraden var *lämplig* eller *mycket lämplig* för eleverna i årskurs 9 (se figur 63). Två tredjedelar av lärarna ansåg att uppgiftsserierna som helhet *varken varit lätta eller svåra* för eleverna, medan 28 % tyckte att de varit *svåra* för eleverna.



FIGUR 63. Lärarnas uppfattning om uppgifternas lämplighet (i %).

Tre fjärdedelar av lärarna uppgav att tiden (90 minuter) hade räckt bra eller mycket bra för skrivuppgifterna som eleverna jobbade med under utvärderingens andra del.

I fråga om **den digitala utvärderingen** i tio skolor ansåg en majoritet av lärarna att uppgifterna motsvarade läroplansgrunderna *väl* (53 %) eller *mycket väl* (11 %). Sammanlagt ansåg 60 % att svårighetsgraden var *lämplig* eller *mycket lämplig* för eleverna. Drygt två tredjedelar av lärarna ansåg att uppgiftsserierna som helhet *varken varit lätta eller svåra* för eleverna, medan 29 % tyckte att de varit *svåra* för eleverna. Tiden räckte enligt 65 % av lärarna bra eller mycket bra för utvärderingens andra del.

Också eleverna fick kommentera den digitala utvärderingens första del, vilket 40 % av deltagarna gjorde. Elevkommentarerna gällde ofta t.ex. uppgifternas svårighetsgrad och kunde lyda t.ex. så här: *Det var inte så lätt men inte så svårt heller./Lite svåra frågor och ord, men annars okej/ de hä va no ganska onödigt seijer ja bara*. Enstaka elever nämnde också att det var trevligt att skriva prov på dator.



Lärarnas fritt formulerade respons gällde t.ex. enstaka uppgifter och särskilt skrivuppgifterna, som både kommenterades mer allmänt och ur ett bedömningsperspektiv. I synnerhet den tredje skrivuppgiften gav upphov till många kommentarer både i den svenska och den motsvarande finska utvärderingen (Harjunen & Rautopuro 2015, 155), medan de andra skrivuppgifterna inte kommenterades annat än alldeles kort som lämpliga uppgifter.

*Tre krävande skrivuppgifter på 90 minuter är för tufft för de flesta elever.*

*Bra skrivuppgifter: insändaren och brevet.*

*Jag upplever att instruktionerna och bilden till den tredje skrivuppgiften var svåra för eleverna att greppa. För att kunna skriva en beskrivning borde de ha fått mer genrespecifika instruktioner och för att skriva en nyhetsartikel borde de ha fått en mer modern bild som de lättare kan relatera till och förknippa med dagens tidningar.*

*Svårt veta längden med de instruktioner som gavs. (Både för mig och för eleverna!) Det hade varit lättare (synligt) på papper! Kanske kunde antal ord givits! (från - till) (digital utvärdering)*

Eftersom den tredje skrivuppgiften var en uppgift som också ingick i en motsvarande utvärdering år 2001, var bedömningskriterierna desamma som då. I och med att kriterierna för de två första skrivuppgifterna i omgången från år 2014 var mer utförligt skrivna, uppfattade många lärare antagligen att det var svårt att bedöma den tredje uppgiften enligt de mer kortfattade kriterierna. För att jämförelsen med 2001 skulle vara möjlig att göra, var anvisningarna och bilden densamma som då. Lärarkommentarerna kan kanske framför allt tolkas som en signal om att bilden och uppgiften inte passar lika bra in i modersmålsundervisningen i dag som i början av 2000-talet.

Bedömningen och provets omfattning kommenterades ofta. Utvärderingarna som senast ordnades år 2010 i delvis andra skolor, ger lärarna ett betydande merarbete. Lärarnas insats är ändå viktig med tanke på tolkningen av skolans resultat i förhållande till resultaten i övriga skolor. De lärare som har satt sig in i elevernas svar har också lättare att förstå vilka de starka och svaga sidorna är i den egna skolan, jämfört med den bild som rapporteringen ger av resten av Svenskfinland.

Flera lärare kom också in på att det fanns ett stort antal olika bedömningskriterier i skrivuppgifterna. Det här var ett medvetet val med tanke på mätningen av elevernas genrekompetens vid textproduktion som den här gången var särskilt centralt i utvärderingen. Helhetsbedömningar av texter ger inte hela bilden av elevernas skrivförmåga, utan det är viktigt att också studera olika aspekter av skrivkompetensen för att få en uppfattning om vilka aspekter som kräver extra satsningar.

*Bedömningen onödigt tungrodd – varför inte betygsätta texter eleverna skriver som helheter? (Så gör man ju...)*

*Även om provet i sig var utmärkt, var det ändå en prövning att rätta det!*

*Att läraren inte skulle skriva ut poäng i alla uppgifter var också väldigt klumpigt. Aus Liebe zur Kunst rättar jag gärna elevernas prov, men efter att nu plöjt igenom två klassers prov och svärtat minst 1500 små cirklar är jag UTMATTAD.*

Kommentarerna till det digitala genomförandet gällde t.ex. datorvanan och datorparken i skolorna, men också samplingen av eleverna (högst 50 per skola).

*Eftersom vi har ont om datorer i skolan och vårt nätverk inte fungerar trådlöst så försvårades situationen. Det blev stress runt den saken!*

*Vid bedömningen av vissa uppgifter borde det ha varit smidigare att få upp t.ex. den text som eleverna gjorde en uppgift om. Det är svårt att bedöma ett svar om det är krångligt att bita ursprungsuppgiften.*

*Våra elever är ovana vid datoranvändning eftersom vi inte har en datapark. Därför dumt att vårt prov gjordes på dator.*

*Eleverna fann situationen orättvis då enbart varannan plockades ut, därför också rätt frustrerade och omotiverade! Tyvärr!!*

De mer allmänna kommentarerna tog t.ex. fasta på uppgifterna som helhet.

*Många frågor och uppgifter var intressanta och välgenomtänkta och därför kändes det också roligt att rätta. Intressant att se hur eleverna klarat sig i olika uppgifter.*

*Bra uppgifter som torde ha varit bekanta för eleverna! De har fått skriva brev och insändare i åk 7–9 osv.*

### 10.3 Rektorerens tankar om utvärderingen

Rektorerna fick i sin egen enkät kommentera genomförandet av utvärderingen i modersmålet. Flera rektorer lyfte fram att själva genomförandet fungerade bra, men att rättandet av elevernas svar var tidskrävande för lärarna. Rektorerna upplevde över lag att den digitala utvärderingen lyckats väl.

*Korrigerandet av provet har tagit enskilda lärarna ca 10–14 timmar utöver det egna undervisningsarbetet. Skolan har ingen möjlighet att ersätta lärarna. En lärare framförde även att tidpunkten är för tajt och att våren annars också alltid är så kaotisk.*

*Bra instruktioner. Bra att samtalsdelen fallit bort, svår att arrangera trots att den är viktig.*

*Ett problem är att tiden normalt också är knapp för att genomföra det dagliga arbetet. Då extra lärare måste frigöras för utvärderingar uppstår ofta problem. En annan sak är att de ansvariga lärarna får mycket extra jobb, vilket leder till problematiken om eventuell ersättning. Vi har inte beller för närvarande så många datorer att en hel klass skulle kunna besvara enkäter samtidigt. (digital utvärdering)*

*Slutligen gick det helt OK. Inledningsvis en hel del utmaningar med att få datasalar fixade. (digital utvärdering)*

*Informationen var tydlig, instruktionerna var lätta att följa. Fyra lärare planerade och övervakade utvärderingen, vi har tillräckliga resurser. (digital utvärdering)*

## 10.4 Kontroll av lärarnas bedömning

Efter utvärderingen lät Nationella centret för utbildningsutvärdering kontrollbedöma elevsvar. Tre oberoende bedömare poängsatte omedvetna om varandras och lärarnas poängsättning ett stickprovsmaterial på nytt. Till stickprovet valdes slumpmässigt sammanlagt 162 elevers uppgiftshäften i språkkännedom respektive skrivande i den pappersbaserade utvärderingen, så att elever från alla tjugo skolor var representerade. Principen var att något fler elever från stora skolor valdes ut och att ett lika stort antal flickor och pojkar från varje skola valdes ut. I det digitala materialet valdes 48 elevers svar i språkkännedom och skrivande enligt samma princip. Stickprovseleverna utgjorde sammanlagt 12 % av deltagarna i den pappersbaserade utvärderingen och 15 % i den digitalt genomförda utvärderingen.

Bedömare A koncentrerade sig på de öppna uppgifterna i språkkännedom i pappersversionen och den digitala versionen. Hon bedömde 162 + 48 elevers svar på de öppna uppgifterna. Dessutom bedömde hon 110 + 48 elevers texter i delområdet skrivande.

Bedömare B och C bedömde bara skrivuppgifter. Bedömare B läste 88 elevers texter på papper. Dessa elever utgjorde en del av de elever som bedömare A hade bedömt. Bedömare C bedömde samma 48 elevers texter i den digitala versionen som bedömare A hade bedömt. Dessutom bedömde hon ett antal elevhäften på papper för att få en uppfattning om nivån på papper, men denna bedömning beaktas inte i den här jämförelsen.

### 10.4.1 Den pappersbaserade utvärderingen

I pappersversionen rådde det samstämmighet mellan den oberoende bedömaren och lärarnas bedömning i **språkkännedom**. I genomsnitt var korrelationen i alla uppgifter i språkkännedom 0,98 mellan den utomstående bedömaren och de egna lärarna. I de flesta uppgifter var bedömarna mycket samstämmiga. Korrelationen låg över 0,80 i sexton uppgifter och under 0,80 i fyra uppgifter. Mest oenighet (korrelation 0,69) rådde i en öppen uppgift där eleverna fick ge två tolkningar av en rubrik som innehöll ett ord som kunde tolkas konkret och abstrakt.

I **skrivande** var korrelationen i den sammanlagda brevuppgiften 0,76–0,82 mellan de egna lärarna och de två oberoende bedömarna. I insändaruppgiften var motsvarande korrelationer sammanlagt 0,72–0,83. I beskrivningen och nyhetstexten rådde inte samma samstämmighet mellan bedömaren och lärare. Korrelationerna mellan den ena utomstående bedömaren och lärarna i beskrivningen var 0,68 och i nyhetstexten 0,63 (sammanlagt 41 + 43 texter). Också den andra bedömarens poäng korrelerade relativt väl med lärarnas, 0,73, i beskrivningarna (45 texter). Däremot rådde inte samstämmighet i de 60 nyhetstexterna som hon bedömde ( $r = 0,29$ ). Det här tyder, liksom lärarnas kommentarer, på att den tredje skrivuppgiften i vissa kriterier var särskilt svårbedömd och att resultaten i alla enskilda kriterier inte kan anses helt tillförlitliga.

I enskilda kriterier i skrivuppgifterna rådde det oenighet mellan de oberoende bedömarna och lärarna i den tredje skrivuppgiften när det gällde t.ex. att beskrivningen skulle vara skriven i nutid och inte vara en berättelse. Det är tydligt att linjen hos bedömarna har varit olika när de har gett poäng för texter som inte varit speciellt beskrivande, utan närmast berättande. Också andra av de mer genretypiska dragen var svårbedömda. Det här gällde t.ex. situationsbeskrivningen och behandlingen av orsak och följd i nyhetstexten. Det verkar som om linjen varit olika om eleverna inte eller bara i viss mån i sin text har inkluderat det som förutsätts i bedömningsanvisningarna, utan i stället fokuserat sin text på något annat vis, som lärarna ändå har upplevt som lyckat i förhållande till anvisningen för uppgiften.

#### 10.4.2 Den digitala utvärderingen

I **språkkännedom** korrelerade lärarnas bedömning av de utvalda 48 elevernas öppna svar bra med den oberoende bedömningen ( $r = 0,73$ ). I **skrivande** bedömdes de texter som samma 48 elever skrev, men här var de oberoende bedömarna två. Korrelationen i den sammanlagda brevuppgiften var 0,81 mellan de egna lärarna och de två oberoende bedömarna. I insändaruppgiften var motsvarande korrelationer 0,67–0,73. I beskrivningen korrelerade lärarnas bedömning med de två oberoende bedömarnas bedömning på nivån 0,71–0,74. Motsvarande korrelationer för nyhetstexten var 0,62–0,72.



# Slutsatser och utvecklingsförslag

---

## 11.1 Slutsatser

---

Här redovisas slutsatserna i utvärderingen med utgångspunkt i forskningsfrågorna i kapitel 1. En annan utgångspunkt är läroplansgrunderna. Slutsatserna bygger i första hand på det pappersbase-  
rade materialet, men det är viktigt att minnas att resultattrenderna i både pappersversionen och  
den digitala versionen var mycket liknande.

### 1. Vilka är elevernas kunskaper i språkkännedom och skrivande i förhållande till läroplansgrunderna?

I fråga om **språkkännedom** tyder utvärderingsresultaten på att många elever har en allmän  
förståelse för att det finns en koppling mellan syftet med en text och språket i den. Däremot är  
många elever osäkrare t.ex. då de själva tillämpar sina kunskaper om skriftspråksnormen eller  
reflekterar över olika strukturer och vilken betydelse de kan få i olika sammanhang. Den här ty-  
pen av uppgifter ingick både i tyngdpunktsområdena Standardspråkets normer samt i Form och  
betydelse. Till exempel hade en tredjedel av pojkarna svaga kunskaper i fråga om tillämpning av  
skriftspråksnormen i uppgifter där de bland annat fick ta ställning till sär- och sammanskrivning  
av ord samt till hur man med hjälp av givna ord eller meningar bygger upp logiska och korrekta  
meningar och texthelheter (jfr även LPG 2004, 54, 56).

Enligt utvärderingen finns det alltså en osäkerhet kring en del av det som gäller behärsksningen  
av svenska språket i läroplansgrunderna. Intrycket är att eleverna ofta klarade de elementära  
uppgifterna, t.ex. att känna igen sammansatta substantiv i en lista med olika substantiv, medan  
uppgifter som kräver analys ofta var de allra svåraste för eleverna. Elevernas osäkerhet gällde t.ex.  
iakttagelser om meningar och satser. Det här hänger kanske även ihop med den ökande andelen  
elever som har svårigheter med att känna igen en viktig beståndsdel i satsen, nämligen predikatet.  
Många uppgifter som gällde att laborera med ord, ordbetydelser och stil var också svåra (jfr LPG  
2004, 54, 56). En uppgift som gällde ordbetydelser gick t.ex. ut på att ge två tolkningar av meningen  
*Det var en gång två bagare och en smet*. Bara hälften av deltagarna fick poäng för sin förklaring av  
det mångtydiga ordet smet.

Även i delområdet **skrivande** kunde man se skillnader mellan elevgrupper. Här är det omöjligt att bortse från polariseringen mellan könen och könsskillnaden på hela 18 procentenheter till flickornas fördel. Sammantaget hade en fjärdedel av pojkarna svag skrivkompetens. Bland flickorna låg å andra sidan en dryg fjärdedel på en hög nivå i fråga om skrivkompetens.

I läroplansgrundernas kriterier för vitsordet åttasågs bl.a. att eleverna ska kunna producera många olika slags saktexter, till exempel brev, beskrivningar och insändare (LPG 2004, 56). De nämnda genrerna ingick bland skrivuppgifterna i utvärderingen. Analysen visar att många elever skrev brev som nådde klart över en genomsnittlig resultatnivå. Särskilt hög var många flickors nivå i brevgenren, den genre där elevernas genrekompetens över lag var allra bäst. I beskrivningen var resultatnivån något lägre än i brevet.

För de argumenterande texternas del kan man dra slutsatsen att många elever inte når ända fram. En bidragande orsak var säkert att insändaren förutsatte en dialog med utgångstexten. Majoriteten av eleverna hade stora svårigheter med att använda tankar från en annan text. Positivt var att så gott som alla elever klarade av att framföra sin egen åsikt i sin insändare. Men liksom också annan forskning visar är eleverna ofta ovana vid att beakta åsikter som strider mot den egna, vilket ofta leder till att argumentationen blir ensidig och inte helt övertygande (se t.ex. Mikkonen 2010, 200). Det sakliga och mångsidiga språk och det arbete med textstrukturen som den längre insändaren förutsatte blev en stötesten särskilt för pojkar, som i jämförelse med flickorna lyckades avsevärt sämre med språk och struktur.

## **2. Hur ser jämlikheten ut i fråga om lärresultaten i ämnet modersmål och litteratur vid en jämförelse som beaktar t.ex. kön, region, urban och rural miljö, planer för fortsatta studier, föräldrarnas utbildning och elevernas språkliga bakgrund?**

Många av de trender som kan skönjas i resultaten bekräftar tidigare tendenser i modersmålsutvärderingarna. Liksom i tidigare omgångar är **skiljelinjen mellan könen** markant i modersmålsämnet, särskilt i skrivande. I de utvärderingar av lärresultat som genomförts i olika ämnen har det vanligen inte framkommit könsskillnader i samma storleksklass som i modersmålet. Skillnaderna i resultaten hänger samman med skillnaderna i motivation: flickorna uppfattar ämnet som klart mer nyttigt än pojkar, och tycker också bättre om ämnet. Majoriteten av flickorna vill utvecklas både som språkbrukare och skribenter, medan kring 40 % av pojkarna inte är intresserade av att utveckla sina kunskaper i den här riktningen.

Ett positivt resultat är att det inte verkar finnas särskilt stora skillnader mellan **regionerna** i Svenskfinland, om man bortser ifrån att Sydvästra Finland hade ett bättre resultat i språkkännedom. Ett tankeväckande resultat som gäller urban och rural miljö är att skillnaden mellan flickors och pojkars resultat var allra störst i landsbygdsskolor.

Det förekom stora resultatskillnader mellan elever som hade för avsikt att **fortsätta i gymnasiet och yrkesutbildningen**. Särskilt iögonenfallande var resultaten för de pojkar som siktade på yrkesstudier. De låg i genomsnitt på en svag kunskapsnivå i tyngdpunktsområdet Form och betydelse samt mycket nära den nivån i Standardspråkets normer. Den här gruppen pojkar nådde då de själva skrev texter i genomsnitt inte ens upp till hälften av de poäng som de skulle ha kunnat nå.

Med tanke på att många arbetsuppgifter förutsätter god skrivförmåga också inom mer praktiska yrken är det här ett resultat som måste tas på yttersta allvar.

I modersmålsmaterialet var det för första gången möjligt att analysera elevernas resultat mot bakgrund av **föräldrarnas utbildning**. Resultaten följde, inte överraskande, samma trender som i övriga ämnen: elever vars båda föräldrar tagit studenten hade bättre lärresultat än elever som inte hade föräldrar som tagit studenten.

Skillnaderna mellan föräldrarnas utbildningsnivå var av större betydelse för resultaten än t.ex. skillnaderna i användningen av svenska inom familjen. Ett positivt resultat i utvärderingen var att det generellt inte fanns signifikanta skillnader mellan elevernas resultat i språkkännedom och skrivande då resultaten analyserades i förhållande till **elevernas användning av svenska i hemmet**. Men liksom tidigare visade utvärderingen att också möjligheten att **använda svenska i vardagen utanför skolan** har betydelse. Utvärderingen visade att en elevgrupp som behöver mycket stöd är de elever som ganska sällan använder svenska någon annanstans än i skolan.

### 3. Vilka andra bakgrundsfaktorer hade samband med elevernas kunskaper i språkkännedom och skrivande?

Bland elevfaktorerna framkom liksom tidigare ett samband mellan elevernas **attityder till ämnet** och deras framgång i utvärderingen. Elever som upplevde att de behärskade ämnet och hade nytta av det nådde bättre resultat än övriga elever.

Samtliga modersmålsutvärderingar har visat att de elever som **läser böcker på fritiden** har bättre lärresultat. Också i den här utvärderingen var resultaten klart svagare för de deltagare som uppgav att de under en månad inte läste en enda bok på sin fritid jämfört med de elever som läste en eller flera böcker. Även om många kanske ändå läser andra slags texter än böcker, är det oroväckande att läsningen av böcker minskar också enligt den här utvärderingen. Läsning av böcker och över huvud taget av skönlitteratur har nämligen visat sig ha samband med god läs- och skrivförmåga i olika undersökningar (t.ex. Hellgren 2011, 71–72; Roe och Taube 2012, 60).

Det fanns också ett klart samband mellan **regelbunden läxläsning** och lärresultat. De elever som ofta eller nästan alltid gjorde sina hemuppgifter i ämnet hade bättre resultat. I den digitala versionen var sambandet ännu tydligare än i pappersversionen, särskilt för pojkar. Elevernas skrivvanor på fritiden hade inte något tydligt samband med resultaten i utvärderingsuppgifterna.

**Elevernas modersmålsvitsord** korrelerade med deras lärresultat. Ju högre vitsord eleverna hade, desto bättre var resultatet. I skrivuppgifterna fanns liksom tidigare en tydlig skillnad mellan flickors och pojkars resultat, även om de hade samma modersmålsvitsord. Flickor med t.ex. vitsordet åtta hade ett bättre skrivresultat i utvärderingen än pojkar med samma vitsord. Den här skillnaden var markant i pappersversionen, men inte lika tydlig i den digitala versionen.



Bland de faktorer som gällde lärarnas undervisning hade t.ex. **lärarnas formella behörighet** betydelse. Elever med formellt behöriga lärare hade bättre skrivresultat. Men elever i större undervisningsgrupper hade inte svagare resultat än elever i mindre grupper. Vad gäller inslagen i undervisningen om språket förekom enstaka samband mellan ett visst slags undervisning och lärresultaten. Frekvent undervisning om ordföljdsprinciper och sats- och meningsbyggnad verkade ha ett samband med resultaten i uppgifter som gällde de här frågorna. Skrivresultaten i pappersversionen var bättre om läraren uppgav att eleverna ofta skrivit olika slags texttyper. I den digitala versionen fanns främst i fråga om pojkarna en antydning till korrelation mellan skrivresultat och vissa inslag i skrivundervisningen.

#### 4. Hur ser lärarnas undervisningspraxis ut då det gäller de utvärderade kunskapsområdena?

Inom **undervisningen om språkkännedom** låg tyngdpunkten i undervisningen enligt lärarnas uppfattning på språknormen och skrivregler, skillnaden mellan talspråk och skriftspråk samt grundläggande begrepp inom grammatiken. De här inslagen förekom enligt lärarna i genomsnitt ofta i undervisningen. De vanligaste arbetsätten var enligt lärarna diskussion kring språkliga frågor med eleverna och att eleverna skrev. Mest lärarstyrd var undervisningen om grammatik, ordföljd, sats- och meningsbyggnad, där också läroboken fortfarande verkar ha en betydelse.

De vanligaste inslagen i **skrivundervisningen** var både enligt lärare och elever att eleverna fick vitsord för sina skrivna texter och att lärarna ofta gav skriftliga slutkommentarer på de texter som skrivits. Den bild som framträdde tyder på att undervisningen verkar följa relativt traditionella mönster. Elever fick bara sällan kommentera andra elevers texter och fick alltså också sällan själva kommentarer från andra än lärarna. Eleverna diskuterade knappt alls textidéer med varandra och satte sällan upp mål för sitt eget skrivande. Det var ovanligt att eleverna publicerade sina texter. Inte heller var det särskilt vanligt att eleverna skrev texter tillsammans, även om skrivande tillsammans har blivit allt vanligare t.ex. i arbetslivet.

Majoriteten av lärarna använde läroboken väldigt lite eller inte alls. Användningen av internet hade ökat sedan år 2010, liksom också användningen av ordbehandlingsprogram och följaktligen också datorn inom modersmålsundervisningen.

#### 5. Vilken är inställningen till användningen av informationsteknik i modersmålsundervisningen och vilken bild av den faktiska IT-användningen ger elevernas och lärarnas svar?

Modersmålslärarna hade i genomsnitt en relativt positiv inställning till IT-användning i undervisningen. Mest positiva var lärarna i Västra och Inre Finland. Mest isär gick lärarnas uppfattning när det gällde hur väl de själva behärskar IT-användning. En fjärdedel av lärarna tyckte t.ex. att det är svårt att använda IT i modersmålsundervisningen.

Lärarna uppgav att datorn mest används för textproduktion och informationssökning. Enligt lärarna hade eleverna ofta skrivit texter på dator. Eleverna upplevde att de ibland fått skriva texter på dator. Textproduktion på dator och över huvud taget användning av dator verkade vara ovanligare i skolorna i Södra Finland än i de övriga regionerna.

Eleverna i Västra och Inre Finland var nöjdst med hur mycket de fått använda datorer, pekplattor m.m. på lektionerna i modersmål och litteratur. Bland pojkarna i hela samplet tyckte 44 % att de ville använda IT mer på modersmålslektionerna, bland flickorna 32 %.

De flesta modersmåls lärare hade ständig tillgång till minst en dator i de klassrum där de undervisade. Lärarna kunde också vid behov få tillgång till fler datorer, men antalet varierade mellan skolorna. Tillgången till bärbara datorer och pekplattor verkade också vara mycket bättre i vissa skolor än i andra.

Utmaningar med tanke på framtiden är t.ex. att bara en femtedel av lärarna hade jobbat relativt mycket med att utarbeta digitala undervisningsmaterial. Många lärare önskade sig också mer undervisningsmaterial som kan användas med hjälp av datorn. Bara en tredjedel av lärarna använder en digital plattform i modersmålsundervisningen.

#### **6. Hur skiljer sig elevernas lärresultat beroende på om de besvarade utvärderingsuppgifterna på papper eller på en digital plattform?**

Elevernas resultat i språkkännedom var något svagare i den digitalt genomförda utvärderingen än i den pappersbaserade utvärderingen. Särskilt flickornas resultatkurva såg annorlunda ut digitalt, eftersom en klart lägre andel flickor nådde de högre poängen i den digitala versionen. Trenden var densamma i motsvarande utvärdering i modersmålet finska (Harjunen & Rautopuro 2015, 124).

Bland skrivuppgifterna gick brevet och insändaren ungefär lika bra på papper och digitalt. Värt att notera är att pojkarna de facto hade exakt samma resultat i insändaruppgiften i båda versionerna. Den tredje skrivuppgiften, att skriva till bild, gick klart sämre digitalt för båda könen. Delvis är jämförelsen svår att göra för att några av bedömningskriterierna var annorlunda, men dessutom är det möjligt att t.ex. uppgiftens placering som den allra sista kombinerat med svårigheten att överblicka anvisningar och material på skärmen kan ha bidragit till det svagare resultatet. Också vad beträffar skrivuppgifterna var trenden densamma i modersmålet finska (Harjunen & Rautopuro 2015, 129).

## 11.2 Utvecklingsförslag

1. Det behövs en brett upplagd **lärarfortbildning kring skrivundervisningen**. Lärarna behöver fortbildning som bl.a. tar upp hur skrivandet har förändrats under 2000-talet och hur detta bättre kunde beaktas i undervisningen. Utvärderingen och annan forskning (bl.a. Nyström Höög 2010, 9; Mikkonen 2010, 198–199) tyder på att eleverna behöver en tydligare och mer systematisk skrivundervisning som är tillräckligt explicit. Anpassningen av texternas innehåll och språk till syftet med texterna samt till mottagarna är viktiga inslag i en sådan undervisning. Det här gäller alldeles särskilt ställningstagande texter, som bör få tillräckligt stort utrymme i modersmålsundervisningen.
2. Det är viktigt att **språkmedvetenheten** förstärks också i praktiken i skolorna, inte bara i läroplansgrunderna, där språkpedagogik lyfts fram som ett ännu viktigare element än tidigare från och med 2016. Utvärderingen visade att särskilt en stor grupp pojkar behöver stöd för att kunna uttrycka sig på ett korrekt och mångsidigt språk. Det är även viktigt att framhålla alla vuxnas roll som språkliga modeller och språklärare i sina egna ämnen.
3. Det behövs insatser för att påverka **motivationen** bland många elever. De elever som har svaga resultat, många av dem pojkar, inser ofta inte nyttan med modersmålsämnet. Tankeväckande är att skillnaderna mellan könen var mindre i det digitala försöket. Bland de pojkar som deltog i det digitala försöket framkom en tendens till bättre resultat om pojkarna tyckte om att använda dator och uppfattade nyttan med ämnet. Det är dessutom av största vikt att motivera alla elever att läsa längre texter, t.ex. böcker, på fritiden.
4. Det är skäl att ständigt utveckla nya koncept som ger eleverna **möjligheter till att använda svenska**. Det här är av särskild betydelse för de elever som ganska sällan använder svenska utanför skolan. Kartläggningen av elevernas användning av svenska i sin vardag visar att den grupp som använder ett annat språk mer än svenska har ökat en aning.
5. Många modersmåls lärare uttryckte att de behöver mer **digitalt undervisningsmaterial**, men också en heltäckande baslärobok för grundskolans högre klasser.
6. Resultaten i det digitala försöket tyder också på att speciellt flickornas resultat var svagare då de jobbade på dator i ett provsammanhang, kanske på grund av ovana. Eleverna behöver därför förutom digitalt undervisningsmaterial också **handledning i att jobba i digitala miljöer**, t.ex. konkret undervisning i att jobba med uppgifter och skriva texter på dator. Till exempel visar forskning att elever planerar och redigerar sina egna texter på ett annat sätt då de skriver på dator, vilket också har betydelse för modersmålsundervisningen. Med tanke på jämlikheten i utbildningen är det dessutom viktigt att variationen i skolornas datortillgång inte blir alltför stor.

# Källor

- Anderson, L.W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K., A., Mayer, R.,E., Pintrich, P.,R., Rath, J. & Wittrock, M. C.** (red.) 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition. New York: Addison Wesley Longman.
- Andersson, K.** 2014. *Pojkar kan visst skriva! Skrivkompetensen på nationellt prov i svenska i Sverige*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Andrews, R. & Smith, A.** 2011. *Developing Writers. Teaching and learning in the digital age*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Berge, K., Evensen L., Hertzberg, F. & Vagle, W. (red.)** 2005. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norsk-eksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjar, L. (red.)** 2006. *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Studentlitteratur.
- Brodow, B., Nilsson, N-E. & Ullström, S-O.** 2000. *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Cohen, J.** 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second edition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dworsky, A.** 2011. *Vilken roll spelar verktyget? Datorns betydelse för gymnasieelevers skrivande och texter*. Magisteruppsats. Linnéuniversitetet: Institutionen för språk och litteratur.
- Egelund, N. (red.)** 2012. *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*. TemaNord 2012:501. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013*. Utbildningsstyrelsen 2015. [www.utbildningsstyrelsen.fi/lagesoversikt](http://www.utbildningsstyrelsen.fi/lagesoversikt) (Välj Grundläggande utbildning och Elevernas språkbakgrund 2013)
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. M.I.M.** 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Education.
- Hannén, K.** 2000. *Nationell utvärdering av inlärningsresultat i modersmålet i åk 9, 1999*. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2000, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Hansson, F.** 2011. *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Malmö Studies in Educational Sciences No 60, Malmö: Malmö högskola.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J.** 2015. *Kielenkäytön ajattelu ja ajattelun kielentämistä*. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Julkaisut 2015:8. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Harjunen, E. (red.)** 2015. *Tekstit puntarissa*. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010. Julkaisut 2015:10. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Harjunen, E. & Juvonen, R.** 2013. Kun teksti kirjoitetaan omaksi. I: Harjunen E. & Arvilommi R. (red.) *Kuinkea teksti kirjoitetaan omaksi?* ÄOL:n vuosikirja 2013. Laatusana: Helsinki, 9–23.

- Harjunen, E. & Juvonen, R. 2011.** Elevens egen röst i de diskuterande texterna. 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/> eller <http://www.opf.fi>
- Harjunen, E., Hellgren J., Juvonen R. Silén B., Sääskilähti 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/> eller <http://www.opf.fi>
- Hedeboe, B. & Polias, J. 2008.** *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hellgren, J. 2011.** *Modersmål och litteratur i årskurs 9*. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2010. Uppföljningsrapporter 2011:1. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hertzberg, F. 2006.** Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte. I: Bjar, L. (red.) *Det hänger på språket!* Studentlitteratur, 295–317.
- 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., Silverström, C., Hildén, R., Rautopuro, J. & Puukko, M. 2014.** *Inlärningsresultaten i främmande språk i de svenskspråkiga skolorna 2013*. A-lärokurserna i engelska samt B-lärokurserna i franska, tyska och ryska. Publikationer 2014:6. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering och Utbildningsstyrelsen.
- Ingves, A. 2015.** Värdeladdade ord i brev skrivna av elever i årskurs nio. I: Silverström (red.) *Fokus på finlands-svenska 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/>
- Ivanič, R. 2004.** Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3), 220–245.
- Ivanič, R. 1997.** *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Jaku-Sihvonen, R. 2014.** Om systemen för utvärdering av inlärningsresultat och om utmaningar vid utveckling av systemen. I: Räisänen A. (red.) *Utvärdering och bedömning av lärande – kontext och praxis*. Rapporter och utredningar 2014:2. Utbildningsstyrelsen. <http://www.karvi.fi/> eller <http://www.opf.fi/>.
- Jeffery, J. 2010.** *Voice, genre, and intentionality : an integrated methods study of voice criteria in the evaluation of secondary students writing*. Ann Arbor (MI) : Proquest, UMI Dissertation Publishing.
- Kauppinen, A. 2011.** Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliasenteet – kyselytutkimuksen satoa. I: Kauppinen, A. m.fl. *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaailmat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 303–383.
- Kauppinen, A., Lehti-Eklund, H, Makkonen-Craig, H. & Juvonen, R. 2011.** *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Krathwohl, D. R. 2002.** A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.
- Kärnä, P. & Aksela, M. 2013.** Työskentely- ja arviointitaitojen opetus kouluopetuksessa. I: Räisänen A. (red.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus, 119–140.
- Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628.*
- Lag om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1295/2013.*
- Lappalainen, H-P. 2011.** *Sen edestään löytää*. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehti-Eklund H., Slotte-Luttge A., Silén B. & Heilä-Ylikallio, R. (red.) 2012.** *Skriftpraktiker hos barn och unga*. Rapport 35/2012. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.

- Liberg, C. 2009.** Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I: *Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm 7–8 november 2008*. P. Juvonen (red.) ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm, 11–25.
- LPG 2004 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- LPG 2014 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans\\_och\\_examensgrunder/grundlaggande\\_utbildningen](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen)
- Lundgren, B. 2012.** Elvaåringars skrifthändelser i och utanför skolan. I Lehti-Eklund m.fl. *Skriftpraktiker hos barn och unga*. Rapport 35/2012, Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten, 82–101.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008.** *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Makkonen-Craig, H. 2011.** Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. I: Kauppinen, A. m.fl. *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaailmat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 62–88.
- Malin, A. 2005.** Tutkimusaineiston rakenne ja kvantitatiiviset analyysimenetelmät. *Psykologia*, 5–6(05). University of Bristol, Centre for Multilevel Modelling, 489–501.
- Metsämuuronen, J. 2009.** *Metodit arvioinnin apuna*. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa. Oppimistulosten arviointi 1/2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Mikkonen, I. 2010.** ”Olen sitä mieltä että...” *Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Jyväskylä Studies in Humanities 135. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nordlund-Laurent, S. 2015.** Du har fått äran att vara skolans festtalare. Niondeklassister i Svenskfinland skriver brev till potentiella festtalare. 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/>
- Nordmark, M. 2014.** *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen*. Örebro Studies in Education 45. Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics, Örebro universitet.
- Nyström, C. 2000.** *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51, Uppsala universitet.
- Nyström Höög, C. 2010.** *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9*. Svenska i utveckling nr 27. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.** *Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2012–2015*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:14. Helsinki: OKM.
- Parmenius Swärd, S. 2008.** *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö Studies in Educational Sciences No 42, Malmö: Malmö högskola.
- Petas, S. 2011.** Finlandssvenska gymnasisters textvärldar. I: Kauppinen, A. m.fl. *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 384–407.
- Rakovic, S. 2013.** *Va? Ska vi skriva för hand?* En kvalitativ studie av datorskrivna och handskrivna elevtexter. Opublicerad uppsats, 15 hp, skriven vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W.J. & Goldstein, H. 2004.** *A user's guide to MLwiN*. Centre for Multilevel Modelling: University of Bristol.
- Rautopuro, J. (red.) 2013.** *Hyödyllinen pakkolasku. Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012*. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. Helsinki, Opetushallitus.



- Roe, A. & Taube K. 2012.** "To read or not to read – that is the question" Reading engagement and reading habits in agender perspective. I: Egelund, N. (red.) *Northern Lights on PISA 2009 –focus on reading*. TemaNord 2012:501. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 45–74.
- Räisänen, A. (red.) 2014.** *Utvärdering och bedömning av lärande – kontext och praxis*. Rapporter och utredningar 2014:2. Utbildningsstyrelsen. <http://www.karvi.fi/>
- Räisänen, A. (red.) 2013.** *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- 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/>
- Silén, B. 2012.** Uttryck för attityd hos elever i niondeklassares texter. I Lehti-Eklund m.fl. (2012). *Skriftpraktiker hos barn och unga*. Rapport 35/2012. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten. 154–175.
- Silén, B. 2011.** Niondeklassare skriver bokrekommendationer. 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/> eller <http://www.oph.fi>
- Silverström, C. (red.) 2015.** *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. 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, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Silverström, C. 2004.** "Ett viktigt men utmanande ämne". *En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2003*. Utvärdering av inlärningsresultat 3/2004, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Silverström, C. 2003.** *Modersmål och litteratur i sex år. En utvärdering av inlärningsresultaten hos elever som slutfört årskurs 6 i den grundläggande utbildningen år 2002*. Utvärdering av inlärningsresultat 5/2003, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Silverström, C. 2002.** *Utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i åk 9 våren 2001*. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2002, Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Statsrådets förordning om Nationella centret för utbildningsutvärdering 1317/2013.*
- Statsrådets förordning om utvärdering av utbildning 1061/2009.*
- Stolt, S. 2015.** Planering som en del av skrivprocessen. Analys av elevernas planering av en skrivuppgift. 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/>
- Svedner, P. 2011.** *Svenskämnet & svenskundervisningen. Delarna och helheten*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Sääskilähti, M. 2015.** Dialogisuus yhdeksäsluokkalaisten vastineissa. I: Harjunen, E. (red.) *Tekstit puntarissa*. Julkaisut 2015:10. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 31–38.
- Teleman, U. 1991.** *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 75. Uppsala: Almqvist & Wiksell Förlag.
- Tengbom Zetterman, E. 2013.** *Skrivförmåga i förfall? En undersökning av elevers argumenterande skrivande 2002 och 2012*. Opublicerad uppsats, 15 hp, skriven vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Törmäkangas, K. & Törmäkangas, T. 2009.** *Osioanalyysi testien arvioinnissa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos

- Venäläinen, S. 2015.** *Arjen tiedot ja taidot hyvinvoinnin perustana. Kotitalouden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014.* Julkaisut 2015:5. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Westerlund, A. 2015.** Bildbeskrivning, berättelse och reflektion – texttyper och skrivdiskurser i en komplex skrivuppgift. 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/>
- Åkerfeldt, A. 2014.** *Didaktisk design med digitala resurser.* En studie av kunskapsrepresentationer i en digitaliserad skola. Doktorsavhandlingar från Institutionen för pedagogik och didaktik 32, Stockholms universitet.
- 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/> eller <http://www.oph.fi/>





# Bilagor

---

## **BILAGA 1. Uppgift 1: Att skriva ett brev till en festtalare**

---

Skolans våravslutning närmar sig. Den hålls lördagen den 31 maj kl. 10 i din skolas festsal. Avslutningen har stor betydelse för eleverna, särskilt för alla i årskurs 9 som avslutar grundskolan. Du har som representant för niorna fått i uppgift att **kontakta en finlandssvensk vuxen person** som skulle vara lämplig som festtalare. Bestäm vilken finlandssvensk du vill kontakta och skriv ett brev till personen. Personen kan vara t.ex. en tv-kändis, artist, idrottare, författare, din mamma/pappa eller en lärare i din skola.

### **Skrivanvisningar**

---

Texten ska vara uppbyggd som **ett brev** (som skickas per post). Avsikten är att bjuda in en talare och att övertala honom eller henne att ställa upp. Av din text bör det framgå vilken person du valt. Presentera dig själv och säg vilken skola du går i. Förklara varför du kontaktar talaren. Kom också ihåg att ge information om avslutningen (t.ex. plats, tid och program).

Kom ihåg att inleda med hälsningsord och datum samt avsluta genom att ge ditt namn och din kontaktinformation. Använd det utrymme som ges.

Skriv med tydlig handstil på varje rad.

## BILAGA 2. Bedömningsanvisningar till brevuppgiften

### BILAGA 1: BREV TILL TALARE, BEDÖMNING

Vad bedöms?	0 poäng	1 poäng	2 poäng	3 poäng
<b>A. Brevets syfte och dess kännetecken</b>	Texten är inte ett brev och dess syfte (att bjuda in en talare) framgår inte.	Syftet med brevet (att bjuda in en talare) framgår av texten. Texten framskrider ändå inte helt konsekvent. Inledningen och avslutningen följer inte helt konventionerna för ett brev. En del upplysningar kan saknas helt (t.ex. datum och hälsningsord).	Syftet med brevet framgår tydligt av brevet. Texten framskrider på ett konsekvent sätt. Det finns bara enstaka brister i brevets inledande och avslutande del (t.ex. datum saknas eller är placerat på fel ställe).	Brevet är lämpligt med tanke på syfte och kontext. Texten har en behärskad struktur. Längre brev är t.ex. styckeindelade. Inledningen och avslutningen följer konventionerna för ett brev.
<b>B. Att informera om avslutningen</b>	Innehållet är mycket knappt <i>eller</i> texten handlar om någonting annat än skolans våravslutning.	Skribenten förmedlar i någon mån information om skolans våravslutning, men talaren får inte tillräckligt med upplysningar om avslutningen. Det kan vara oklart vilken skola avslutningen ska hållas i. Texten kan vara mycket kort.	Skribenten lyfter fram sådant som är viktigt för talaren, såsom plats, tid och kontaktinformation, men någon väsentlig informationsbit saknas (t.ex. vilken ort skolan ligger på <i>eller</i> elevens kontaktinformation).	Texten innehåller den information som är viktig för talaren för att han eller hon ska kunna ta ställning till och meddela om sitt deltagande i programmet.
<b>C. Att närma sig och övertyga mottagaren</b>	Mottagarens perspektiv har inte beaktats. Tonen är oartig eller osaklig. Det kan vara oklart för mottagaren vem skribenten är (en elev i skolan).	Det finns problem som är förknippade med mottagarperspektivet: det kan vara oklart vem mottagaren är eller tonen kan delvis vara osaklig. Skribentens namn framgår.	Texten riktar sig till en finlands-svensk mottagare. Tonen är lämplig med tanke på mottagaren (t.ex. personens ålder, ställning och bekantskapsgrad). Ett försök till övertalning ingår. Skribentens namn framgår.	Förutom det som nämnts tidigare, är tonen i texten artig och hänsynstagande. Skribenten försöker locka den finlands-svenska personen att ställa upp och texten innehåller flera motiveringar till varför han eller hon vore en bra talare. Skribentens namn framgår och han eller hon har förklarat sin egen roll.
<b>D. Språklig korrekthet</b>	Texten är så kort att det är svårt att bedöma hur skribenten behärskar skriftspråksnormen <i>eller</i> det finns många fel av grundläggande karaktär. Texten kan dessutom vara mycket talspråklig eller svår att förstå.	Texten är relativt läslig även om den visar att det finns brister i skribentens behärskning av skriftspråksnormen.	Texten är lättläst och visar att skribenten behärskar skriftspråksnormen tämligen väl, även om det finns små brister i texten.	Språket är gott och i stort sett korrekt. Skribenten behärskar skriftspråksnormen.
<b>GENRETTYPISKA DRAG</b>				
<b>SPRÅK</b>				

## BILAGA 3. Uppgift 2: Att skriva en insändare

Börja med att läsa Juha Ruusuvuoris text ur Vasabladet (8.2.2013).

### KOLUMNEN

JUHA RUUSUVUORI  
j.e.ruusuvuori@gmail.com



# I väntan på en bättre augusti

» Februarihimlen är blygrå i skrivande stund och det är dags att erinra sig barndomens sommarlov. Förr i världen sken alltid solen, speciellt den första september när det var tid att börja skolgången igen.

Efter att ha bott tjugo år i skärgården märker jag att olika naturfenomen och klimat intresserar mig mer och mer.

Den mest tragikomiska festen är midsommar som sägs vara sommarens höjdpunkt. Om jag minns rätt har vi ganska ofta fått småfrysa och använda handskar på våra svala stränder. Tidigare på våren kan det ha varit varmare, men med juni vet man aldrig.

**Därför har** jag känt ett djupt medlidande för skolungdomarna. Enligt förordningen måste man kasta dem ut från skolorna senast i början av juni. Å andra sidan vill man ha dem tillbaka ungefär i mitten av augusti.

Att börja skolan igen i augusti, det är ett av de vansinnigaste beslut som man har gjort inom skolväsendet. Man kunde ha bläddrat lite i statistiken: medeltemperaturen i maj (+14) ser lite annorlunda ut än motsvarande i augusti (+16). Varför har man inte barnen i skolan ända till midsommar för att sedan låta dem njuta av värmen i augusti?

»Att börja skolan igen i augusti, det är ett av de vansinnigaste beslut som man har gjort inom skolväsendet.

**Augustikvällar är** ofta mjuka, mörka och varma. Å andra sidan kan junikvällar vara tämligen svala på grund av havets inverkan. Kanske är det fråga om det att alla skolbeslutsfattare har sina sommarstugor i Savolax där man ingenting vet om kusttrakternas varma höstar.

Frågan kan vara ännu enklare. Den normala stela slentrianen i det finska skolväsendet förhindrar alla radikala förändringar. Man är koncentrerad på att ändra skrivstilen, och tänker inte på hur livet kunde se lite trevligare och varmare ut.

Den semiarktiska sommaren här är så kort att man kunde använda den bättre.

**Rätt så** långsamt skrider saker framåt i den finska byråkratin. Jag kommer bra ihåg när jag började lyceet i slutet av 1960-talet. På väggen hade vi skolförordningen från år 1872. Där stod alla slags konstiga saker om hur man ska bete sig och hur man måste be rektorn om lov för att få gå på dans. Men det var före grundskolereformen.

I väntan på nya tider och varmare sommarlov vill jag tro på framtiden. Kanske ser vi augusti som sommarlovsmånad redan på 3 000-talet.

Skribenten är författare bosatt i Dalsbruk.

## Skrivanvisningar, uppgift 2

Borde sommarlovet flyttas? Skriv en **insändare** till Vasabladet. Argumentera för din åsikt om när sommarlovet borde infalla. Utgå ifrån Juha Ruusuvuoris kolumn och ange texten som källa då du använder den.

Din text ska innehålla **en klar egen åsikt och motiveringar till den**. Beakta också uppfattningar som avviker från din egen och diskutera dem. Skriv mångsidigt.

Skriv med tydlig handstil på varje rad. Dela in din text **i stycken (gärna tre eller flera)** och ge texten **en rubrik**. Kom ihåg att skriva **ditt namn** under insändaren.

## BILAGA 4. Bedömningsanvisningar till insändaruppgiften

BILAGA 2: INSÄNDARE, BEDÖMNING		Vad bedöms?		0 poäng		1 poäng		2 poäng		3 poäng			
GENRETYPISKA DRAG	A. Att uttrycka sin åsikt	Skribentens åsikt (tes) saknas.	Motiveringar saknas.	Tesen uttrycks inte tydligt. Det är därför oklart vilken skribentens åsikt är.	Åsikten motiveras. Men motiveringarna är knappa eller ensidiga. De kan basera sig på felaktig information eller generaliseringar som inte motiveras.	Tesen i texten blir en aning oklar för läsaren.	Åsikten motiveras tämligen mångsidigt och konsekvent. Argumentationen är inte alltid helt övertygande, utan kan innehålla t.ex. smärre överdrifter.	Skribentens åsikt (tes) framgår tydligt av texten.	Åsikten motiveras på ett mångsidigt och övertygande sätt.				
	B. Att motivera sin åsikt	Motiveringar saknas.	Motiveringar saknas.	Åsikten motiveras. Men motiveringarna är knappa eller ensidiga. De kan basera sig på felaktig information eller generaliseringar som inte motiveras.	Åsikten motiveras tämligen mångsidigt och konsekvent. Argumentationen är inte alltid helt övertygande, utan kan innehålla t.ex. smärre överdrifter.	Åsikten motiveras på ett mångsidigt och övertygande sätt.	Åsikten motiveras på ett mångsidigt och övertygande sätt.						
	C. Att beakta uppfattningar som strider mot den egna uppfattningen	Skribenten beaktar inte att någon kan ha uppfattningar som avviker från hans eller hennes egen uppfattning.	Motiveringar saknas.	Skribenten beaktar någon uppfattning som avviker från hans eller hennes egen uppfattning.	Åsikten motiveras. Men motiveringarna är knappa eller ensidiga. De kan basera sig på felaktig information eller generaliseringar som inte motiveras.	Åsikten motiveras tämligen mångsidigt och konsekvent. Argumentationen är inte alltid helt övertygande, utan kan innehålla t.ex. smärre överdrifter.	Skribenten beaktar någon uppfattning som avviker från hans eller hennes egen uppfattning.	Åsikten motiveras på ett mångsidigt och övertygande sätt.	Skribenten beaktar någon uppfattning som avviker från hans eller hennes egen uppfattning.	Förutom det som nämns tidigare ställer skribenten avvikande åsikter mot sin egen uppfattning. Han eller hon försöker kanske rubba de avvikande uppfattningarna. I texten finns en diskussion mellan olika uppfattningar, också i det fall att skribenten är av samma åsikt som kolumnisten.	Skribenten presenterar utgångstexten och utnyttjar den i sin egen text. Han eller hon hänvisar också mer utförligt till utgångstexten (t.ex. så att kolumnistens namn, tidningens namn och/eller utgivningsdag ingår).		
	D. Att använda utgångstexten	Skribenten har fått sitt ämne (att flytta sommarlovet eller inte) från utgångstexten – eller från själva uppgiftsformuleringen, men beaktar inte kolumnen i övrigt. ELLER: Den egna texten är ett referat av utgångstexten.	Motiveringar saknas.	Skribenten har använt utgångstexten utan att ange tydlig källa så att minst ett påstående/en motivering finns med (t.ex. att det är varmare i augusti än på försommaren) eller genom att ange källan en gång. ELLER: Skribenten refererar mest utgångstexten (t.o.m. felaktigt) och har kanske angett källan. Det ingår någon enstaka egen tanke om ämnet.	Åsikten motiveras. Men motiveringarna är knappa eller ensidiga. De kan basera sig på felaktig information eller generaliseringar som inte motiveras.	Åsikten motiveras tämligen mångsidigt och konsekvent. Argumentationen är inte alltid helt övertygande, utan kan innehålla t.ex. smärre överdrifter.	Skribenten lyfter fram fler än ett påstående/en motivering ur utgångstexten, och hänvisar dessutom till den på något sätt (t.ex. till kolumnisten, till tidningen eller till kolumnens titel). ELLER: Texten kan innehålla drag som kännetecknar tre poäng, men en hänvisning till utgångstexten saknas helt.	Skribenten lyfter fram fler än ett påstående/en motivering ur utgångstexten, och hänvisar dessutom till den på något sätt (t.ex. till kolumnisten, till tidningen eller till kolumnens titel). ELLER: Texten kan innehålla drag som kännetecknar tre poäng, men en hänvisning till utgångstexten saknas helt.	Skribenten lyfter fram fler än ett påstående/en motivering ur utgångstexten, och hänvisar dessutom till den på något sätt (t.ex. till kolumnisten, till tidningen eller till kolumnens titel). ELLER: Texten kan innehålla drag som kännetecknar tre poäng, men en hänvisning till utgångstexten saknas helt.	Skribenten lyfter fram fler än ett påstående/en motivering ur utgångstexten, och hänvisar dessutom till den på något sätt (t.ex. till kolumnisten, till tidningen eller till kolumnens titel). ELLER: Texten kan innehålla drag som kännetecknar tre poäng, men en hänvisning till utgångstexten saknas helt.	Skribenten lyfter fram fler än ett påstående/en motivering ur utgångstexten, och hänvisar dessutom till den på något sätt (t.ex. till kolumnisten, till tidningen eller till kolumnens titel). ELLER: Texten kan innehålla drag som kännetecknar tre poäng, men en hänvisning till utgångstexten saknas helt.	Skribenten lyfter fram fler än ett påstående/en motivering ur utgångstexten, och hänvisar dessutom till den på något sätt (t.ex. till kolumnisten, till tidningen eller till kolumnens titel). ELLER: Texten kan innehålla drag som kännetecknar tre poäng, men en hänvisning till utgångstexten saknas helt.	

	<b>E. Att skriva en strukturerad och följdriktig text</b>	Texten är mycket kort eller odisponerad, svår att överblicka och rörig.	Texten har en grundläggande struktur, dvs. en inledning, behandling av ämnet och avslutning, även om texten kan vara kort. Rubriken kan saknas, alternativt motsvarar den kanske inte innehållet. Stoffet presenteras någorlunda konsekvent. Det kan finnas brister i uppbyggnaden av meningarna.	I texten ingår en rubrik som passar innehållet, en inledning, en behandling av ämnet och en avslutning. Styckeindelningen är ändamålsenlig. Det kan finnas små brister i meningsbyggnaden. Om rubrik saknas eller det rekommenderade minimiantalet stycken (3) underskrids, bedöms en i övrigt lyckad text med två poäng.	Rubriken är träffande. Texten innehåller en inledning, en behandling av ämnet och en avslutning. Texten är indelad i stycken och innehåller sambandssignaler. Textens struktur stödjer behandlingen av innehållet.
<b>F. Att uttrycka sig korrekt</b>		Texten är så kort att det är svårt att bedöma hur skribenten behärskar skriftspråksnormen <i>eller</i> det finns många fel av grundläggande karaktär. Texten kan dessutom vara svår att förstå eller mycket talspråklig.	Texten är relativt läslig även om den visar att det finns klara brister i skribentens behärskning av skriftspråksnormen.	Texten är lättläst och visar att skribenten behärskar skriftspråksnormen tämligen väl, även om det finns små brister i texten.	Språket är gott och i stort sett korrekt. Skribenten behärskar skriftspråksnormen.
<b>G. Att uttrycka sig mångsidigt</b>		Texten är så kort att det är svårt att bedöma hur mångsidigt skribenten använder sitt språk.	I texten används ett ganska begränsat ordförråd och uttryck som t.ex. kan vara enbart talspråkliga. Texten kan vara kort. Texten kännetecknas t.ex. av många huvudsatser som radas efter varandra.	Språkanvändningen är relativt mångsidig. Ordvalet, formuleringarna och satsbyggnaden är tämligen varierande och passar genren. Texten kännetecknas av en tämligen saklig stil.	Språkbruket är mer nyanserat än vad som krävs för lägre poängtal. Ordvalet vittnar om ett stort ordförråd och/eller stilkänsla. Skribenten har valt träffande formuleringar och mångsidiga strukturer.

**SPRÅK**

## BILAGA 5. Uppgift 3: Att skriva en beskrivning eller en nyhetstext



Fotograf: Sakari Pälsi (Museiverket)

Välj en av följande uppgifter, **antingen beskrivningen (A) eller nyheten (B)**. Läs noga igenom uppgiften. I bedömningen beaktas bl.a. hur rubriken passar till din text, hur du planerat texten, innehållet i din text och hur du skrivit din text.

### Uppgift A, beskrivning

**Beskriv** bilden här ovanför på 10–12 rader och använd skriftspråk/standardspråk. Beskrivningen publiceras tillsammans med bilden i en bok som heter "Ett tidlöst minne". Skriv först ett utkast, en tankekarta eller disposition. Skriv sedan din beskrivning med vacker handstil. Stanna upp och beskriv bilden. Använd dina sinnen. Kom ihåg rubriken.

### Uppgift B, nyhet

Skriv en **nyhet** till din lokaltidning om bilden här ovanför. Skriv 10–12 rader och använd skriftspråk/standardspråk. Skriv först ett utkast, en tankekarta eller disposition. Skriv sedan din nyhet med vacker handstil. Kom ihåg rubriken.



## BILAGA 6. Bedömningsanvisningar till beskrivningen och nyhetstexten

	Beskrivning	Poäng
3A.	texten anknyter till bilden	0, 1
3B.	textens längd är enligt anvisningarna	0, 1
3C.	rubriken passar till texten	0, 1
3D.	utkast, tankekarta eller disposition finns	0, 1, 2
3E.	texten anknyter till två sinnen (t.ex. syn och hörsel)	0, 1, 2
3F.	nutid (inte berättelse, saga eller historia)	0, 1, 2
3G.	beskrivande adjektiv, substantiv och verb ingår	0, 1, 2
3H.	språkriktighet och rättskrivning	0, 1, 2
3I.	personlig stil	0, 1, 2
3J.	uppställning och handstil	0, 1, 2
	<b>Nyhet</b>	
3A.	texten anknyter till bilden	0, 1
3B.	textens längd är enligt anvisningarna	0, 1
3C.	rubriken passar till texten	0, 1
3D.	utkast, tankekarta eller disposition finns	0, 1, 2
3E.	tidpunkt och plats nämns	0, 1, 2
3F.	orsak och följd behandlas	0, 1, 2
3G.	sakligt skriftspråk används	0, 1, 2
3H.	språkriktighet och rättskrivning	0, 1, 2
3I.	klar situationsbeskrivning	0, 1, 2
3J.	uppställning och handstil	0, 1, 2

**BILAGA 7. Elevernas resultatnivå i alla enskilda uppgifter i språkkännedom i den pappersbaserade utvärderingen (lösningsandel i %).**

UPPGIFT	LÖSNINGSANDEL (ANGIVEN I %)			UPP- GIFTS- TYP*	TYNGD- PUNKTS- OMRÅDE**	TOTALA ANTA- LET POÄNG
	Alla elever, papper	Flickor, papper	Pojkar, papper			
<b>HÖG NIVÅ (lösningsandel 80 % - )</b>						
Att välja ett artigt sätt att uttrycka sig i en muntlig kommunikationssituation	95	97	93	VK	K	1
Att klassificera fem ord enligt form och funktion utan att språkvetenskaplig terminologi används	90	83	70	VK	F	1
Att välja ett artigt sätt att uttrycka sig i en skriftlig kommunikationssituation	87	94	80	VK	K	1
Att ta ställning till ett påstående om vilket skiljetecken som sätts ut efter indirekt fråga	83	91	76	VK	S	1
Att ge exempel på en korrekt användning av ett konkret verb	82	88	78	Ö	K	1

- \* VK = svar som går ut på att välja bland eller kombinera givna ord  
 Ö = öppen uppgift där eleven formulerar ett eget svar

- \*\* K = Kontextens påverkan på val av uttryck  
 F = Form och betydelse  
 S = Standardspråkets normer

UPPGIFT	LÖSNINGSANDEL (ANGIVEN I %)			UPP- GIFTS- TYP*	TYNGD- PUNKTS- OMRÅDE**	TOTALA ANTALET POÄNG
	Alla elever, papper	Flickor, papper	Pojkar, papper			
<b>NIVÅ ÖVER ELLER NÄRA GENOMSNITTET (lösningsandel 60 % – under 80 %)</b>						
Att ge exempel på korrekt användning av ett abstrakt verb	79	83	76	Ö	K	1
Att undersöka hur adverbena <i>inte</i> , <i>bara</i> , <i>säkert</i> och <i>ofta</i> kan placeras i olika positioner i en mening	76	83	70	VK	VK	1
Att ta ställning till ett påstående om huruvida talspråksord kan användas i alla slags texter	75	79	72	VK	K	1
Att syfta på subjektet i en sats genom att välja pronomenet <i>sin</i>	73	81	66	VK	S	1
Att identifiera sammansatta substantiv i en lista med tjugotvå ord	72	76	68	Ö	F	2
Att ta ställning till ett påstående om huruvida bisatsordföljden är korrekt i ett exempel	71	78	65	VK	S	1
Att förklara hur betydelsen hos en mening förändras enligt placering av bestämmningen <i>också</i> , uppgift 1	70	78	62	Ö	F	1
Att förklara hur betydelsen hos en mening förändras enligt placering av bestämmningen <i>också</i> , uppgift 2	70	79	61	Ö	F	1
Att anpassa talspråklig stavning i fyra ord till skriftspråksnormen	70	79	62	Ö	S	1
Att ange betydelser hos en mångtydig tidningsrubrik	70	75	66	Ö	K	1
Att ta ställning till ett påstående om bisatser i fullständiga meningar	66	69	63	VK	S	1
Att välja eventuell preposition vid verbet <i>söka</i>	64	70	59	VK	S	1
Att reflektera över och välja en beskrivning av subjekten i en text	64	70	59	VK	F	1
Att sätta ut korrekta skiljetecken i text med fyra meningar	63	75	52	Ö	S	1
Att förklara syftet med användningen av positivt laddade ord i webbtex	61	65	58	Ö	K	1
Att reflektera över och välja en beskrivning av verben i en text	60	69	51	VK	F	1

\* VK = svar som går ut på att välja bland eller kombinera givna ord  
 Ö = öppen uppgift där eleven formulerar ett eget svar

\*\* K = Kontextens påverkan på val av uttryck  
 F = Form och betydelse  
 S = Standardspråkets normer

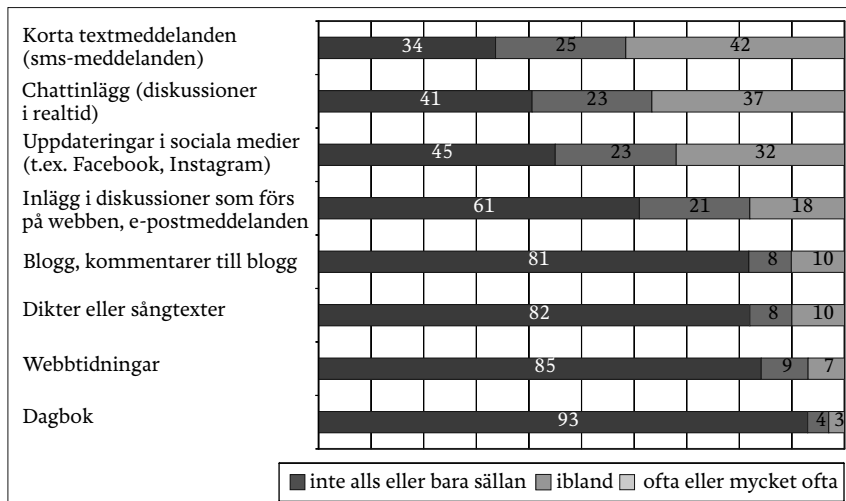
UPPGIFT	LÖSNINGSANDEL (ANGIVEN I %)			UPP- GIFTS- TYP*	TYNGD- PUNKTS- OMRÅDE**	TOTALA ANTALET POÄNG
	Alla elever, papper	Flickor, papper	Pojkar, papper			
<b>NIVÅ UNDER ELLER NÄRA GENOMSNITTET (lösningandel 40 % – under 60 %)</b>						
Att bilda en logisk mening av givna ordled och reflektera över ordföljd i en mening som består av två huvudsatser	59	71	48	Ö	S	1
Att syfta på subjektet i en sats genom att välja pronomenet <i>sitt</i>	58	63	54	Ö	S	1
Att bilda en logisk huvudsats av givna ordled och reflektera över ordföljden i satsen	56	65	48	Ö	S	1
Att bilda en logisk bisats som följer på en given huvudsats och reflektera över ordföljden	51	60	43	Ö	S	1
Att anpassa slarvig stavning av begynnelsebokstäver i t.ex. ett egennamn och andra ord till skriftspråksnormen	51	64	38	Ö	S	1
Att känna igen en ofullständig mening i en text på fyra meningar och korrigera meningen	51	58	45	Ö	S	1
Att sårskriva fyra uttryck av typen <i>den där</i> och <i>en del</i> i en kort text	51	56	45	Ö	S	2
Att välja ord som stilmässigt passar i en talspråklig mening	50	58	43	VK	K	1
Att identifiera predikatsverb i en text	50	58	42	Ö	F	4
Att jämföra givna ord i en text och ange värdeladdning, uppgift 1	50	51	48	VK	K	1
Att sammanskriva fyra sammansatta ord, t.ex. <i>ljushårig</i> och <i>lördagsmorgonen</i> , i en kort text	48	54	42	Ö	S	2
Att ordna fem meningar i en logisk ordningsföljd med tanke på textens betydelse och textbindningssignaler	47	57	39	VK	S	1
Att ge två betydelser för en mångtydig mening	47	57	39	Ö	F	1
Att välja kännetecknen för meningsbyggnad i en recepttext	46	50	43	VK	K	1
<b>SVAG NIVÅ (lösningandel under 40 % -)</b>						
Att välja preposition vid verbet <i>köpa</i>	37	41	32	VK	S	1
Att göra iakttagelser om sats- och meningsbyggnad samt användning av skiljetecken i en text	33	42	23	Ö	F	3
Att jämföra givna ord i en text och ange värdeladdning, uppgift 2	32	36	28	VK	K	1
Att reflektera över substantivens funktion i en text	24	28	20	Ö	F	1
Att välja ett ord som passar stilen i en skriftspråklig mening	20	23	17	VK	K	1

**BILAGA 8. Elevernas resultatnivå i alla enskilda bedömningskriterier i skrivuppgifterna i den pappersbaserade utvärderingen (lösningsandel i %).**

UPPGIFT	LÖSNINGSANDEL (ANGIVEN I %)			Totala antalet poäng
	Alla elever, papper	Flickor, papper	Pojkar, papper	
<b>HÖG NIVÅ (lösningsandel 80 % - )</b>				
BESKRIVNING: Att anknyta till bilden	93	94	91	1
NYHET: Att anknyta till bilden	86	85	86	1
INSÄNDAREN: Att uttrycka sin åsikt	85	89	80	3
<b>NIVÅ ÖVER ELLER NÄRA GENOMSNITTET (lösningsandel 60 % - under 80 %)</b>				
NYHET: Att skriva en text av lämplig längd	78	84	73	1
NYHET: Att använda sakligt skriftspråk	77	84	71	2
NYHET: Att sätta en lämplig rubrik på texten	74	79	69	1
BESKRIVNING: Att skriva en text av lämplig längd	72	80	63	1
NYHET: Att använda en tydlig uppställning och handstil	72	83	62	2
BREV: Att kunna informera om avslutningen	69	80	58	3
BREV: Att kunna uppge syftet med brevet och använda typiska kännetecken för genren	69	79	58	3
BESKRIVNING: Att använda en tydlig uppställning och handstil	68	78	54	2
BREV: Att uttrycka sig språkligt korrekt	66	76	55	3
NYHET: Att behandla orsak och följd	65	71	60	2
BESKRIVNING: Att skriva en text med personlig stil	65	74	53	2
BESKRIVNING: Att skriva en språkligt korrekt text	63	71	52	2
NYHET: Att ge en klar situationsbeskrivning	62	67	57	2
BREV: Att närma sig och övertyga brevmottagaren	62	71	53	3
NYHET: Att uttrycka sig språkligt korrekt	61	68	54	2
BESKRIVNING: Att skriva en text i nutid (inte t.ex. en berättelse)	60	61	58	2
BESKRIVNING: Att använda beskrivande adjektiv, substantiv, verb	60	68	51	2

UPPGIFT	LÖSNINGSANDEL (ANGIVEN I %)			Totala antalet poäng
	Alla elever, papper	Flickor, papper	Pojkar, papper	
<b>NIVÅ UNDER ELLER NÄRA GENOMSNITTET (lösningsandel 40 % - under 60 %)</b>				
INSÄNDARE: Att uttrycka sig språkligt korrekt	59	70	49	3
INSÄNDARE: Att motivera sin åsikt	58	68	49	3
INSÄNDARE: Att skriva en strukturerad och följdriktig text	58	70	46	3
BESKRIVNING: Att skriva en disposition, en tankekarta eller ett utkast	57	65	47	2
NYHET: Att skriva en disposition, en tankekarta eller ett utkast	57	66	50	2
INSÄNDARE: Att uttrycka sig mångsidigt	56	66	46	3
BESKRIVNING: Att anknyta till två sinnen	50	59	40	2
BESKRIVNING: Att sätta en lämplig rubrik på texten	48	55	40	1
<b>SVAG NIVÅ (lösningsandel under 40 % - )</b>				
INSÄNDARE: Att använda utgångstexten	37	47	27	3
NYHET: Att ange tidpunkt och plats	45	47	43	2
INSÄNDARE: Att beakta uppfattningar som strider mot den egna uppfattningen	27	35	19	3

## BILAGA 9.



FIGUR 64. Olika slags texter som elever skrivit på sin fritid på andra språk (t.ex. finska, engelska) än svenska (i %).

## BILAGA 10. Exempel på brev och insändare

### Hög resultatnivå (mer än 80 % av poängen)

#### Brev 1, flicka, pappersbaserat

**3 + 2 + 3 + 3 poäng = 11 poäng av 12 möjliga (92 % av poängen)\***

10.4.2014

Hej!

Mitt namn är NN, och jag fungerar som representant för niondeklassisterna i X-skolan. Hela nionde årskursen har enhätligt bestämt att bjuda in dig Elisabeth Rehn, som hedersgäst till våran skolas våravslutning som ordnas den 30 maj klockan 13.00. Vi skulle vara mer än tacksamma om du skulle vara färdig att ställa upp för ett festtal. Med hela nionde årskursens stöd började vi fundera över hur självklar skolgång och skolning är i Finland. Vi skulle gärna ha dig, som rest världen över och hjälpt barn som inte haft möjlighet till skolgång, att berätta hur läget i andra länder ser ut för barn som inte har möjlighet till skolning. Det skulle vara en välsignelse att få spendera de sista stunderna av sin högstadietid i tacksambet och förståelse för sina möjligheter! Om du vill nå mig för övrig information eller svar ring 044 2838713 eller skicka e-post XXXX@SKOLA.

Mvh. och tack i förtyd

NN

\* Bedömningen följer lärarnas poängsättning.



**Brev 2, pojke, pappersbaserat**

**3 + 3 + 2 + 3 poäng = 11 poäng av 12 möjliga (92 % av poängen)**

Torsdag 10.3.2014

Hej André!

*Skolans våravslutning närmar sig och här i X-skola har vi alltid satt mycket värde på festliga tillställningar, speciellt avslutningar. Därför har jag som representant för niorna fått äran att fråga er, Andre Wickström, om det skulle vara en möjligt att ni skulle besöka vår skola och hålla ett tal under avslutningen. Det skulle bli en garanterad hit med tanke på hur populär ni är. Talet i sig skulle inte behöva vara så långt eller komplicerat, lite komedi kombinerat med några visdomsord tror jag att skulle bli suveränt! Men som sagt det skulle vara en stor ära för hela skolan om du skulle dyka upp. Om du skulle kunna tänka dig göra att göra det här så kontakta mig, NN. Avslutningen tar plats 31.5 kl. 9.00. i X-skola, ORT.*

Kontaktuppgifter NN

telefon: 0405734 223

**Resultatnivån strax över eller klart över genomsnittet  
(mer än 60 % av poängen men under 80 %)**

**Brev 3, pojke, digitalt**

**2 + 2 + 2 + 2 poäng = 8 poäng av 12 möjliga (67 % av poängen)**

Hej herr Saanila.

*Jag kontaktar er för att vi behöver en finlandssvensk festtalare till min skolans vårfest och jag tycker att du skulle vara en perfekt till det.*

*Evenemanget är den 31 maj kl.10 i X-skolans festsal.*

*Jag har sett dig på Utisvuoto och jag tycker att du är en komisk men också en saklig person som skulle kunna vara en bra festtalare på skolans avslutning.*

*Vi skulle vara mycket tacksamma om du skulle kunna komma på X-skolans våravslutning.*

Mvb NN (tel. 045607555)

(Underskrift)

**Insändare 1, flicka, pappersbaserat**

**3 + 3 + 0 + 2 + 3 + 3 + 2 poäng = 16 poäng av 21 möjliga (76 % av poängen)**

*Ta vara på sommarvärmen*

*Sommarlovet börjar i år 31 maj och slutar i mitten av augusti. Enligt Juba Ruusuvoori är medeltemperaturen i maj +14 °C och medeltemperaturen i augusti +16°C, så varför går vi i skolan då sommarvärmen är +16°C men har sommarlov då det är +14°C? Borde det inte vara tvärtom.*

*Vi borde ta vara på sommarvärmen medan den finns!*

*Vilka elever har orken att sitta och försöka lära sig finsk grammatik medan solen skiner och värmen stiger både inne i klassrummet och utanför skolan. Då borde barn och ungdomar få vara utombus och njuta av sommaren innan den tar slut!*

*Jag håller fullständigt med i allt som Juba Ruusuvoori skrev i sin kolumn i Vasabladet 8.2.2013. "Att börja skolan igen i augusti, det är ett av de vansinnigaste beslut som man har gjort inom skolväsendet."*

*Varför går vi inte i skolan längre in i juni och börjar senare i augusti? Då får vi ju ta vara på värmen och solen istället för att sitta instängda i ett litet kvavt klassrum hela dagarna!*

*Om vi frågar eleverna vad dom hellre skulle välja, sitta i ett svalt klassrum medan det är kallare ute eller sitta i ett kvavt klassrum medan solen skiner och det är badväder ute! Vad tror ni dom skulle välja?*

*Troligen skulle dom inte vilja gå i skolan alls men tyvärr fanns det inte som alternativ.*

*Så, borde skolväsendet ändra datumen för skolstarten och skolavslutningen? JA!*

*Källa: Juba Ruusuvoori*

*(Underskrift)*

**Resultatnivån strax under eller klart under genomsnittet (mer än 40 % av poängen men under 60 %)**

**Insändare 2, pojke, pappersbaserat**

**3 + 1 + 0 + 1 + 2 + 2 + 2 poäng = 11 poäng av 21 möjliga poäng (52 % av poängen)**

*Sommarlovet borde flyttas!*

*Nu när våren och till och med sommaren närmar sig är det åter igen dags att ta upp diskussionen om skolbarnens favoritämne, sommarlovet! Den sköna tid då alla unga är glada över vädret, värmen och att få slippa skolan. Men hur bra väder är det ändå? och hur mycket finns det av denna så kallade sommarvärmen? Personligen tycker jag att juni är en av de sämre månaderna på sommaren i jämförelse med de tre följande (Juli, Augusti och September.) Att barnen börjar skolan igen redan i mitten av Augusti är det som tar mig mest på nerverna. Om vi istället kunde flytta sommarlovet börja närmare midsommar och ha skolorna börja tidig September skulle ju barnen få mer ut av den härliga sommarvärmen. Barnen kan då både vara lediga på midsommar och få ut det mesta av sommarvärmen på samma gång. Denna ändring behövs i Finland så barnen kan få njuta så mycket som möjligt.*

*(Underskrift)*

**Brev 4, flicka, digitalt**

**1 + 1 + 2 + 1 poäng = 5 poäng av 12 möjliga (42 % av poängen)**

*Hej*

*Jag heter NN. Jag är 13 år och skall gå ut grund skolan om ungefär en månad. Jag går i X skolan i ORT på 9B. Vi har vår fest här i skolan 31.5 och jag undrar om du skulle vilja komma och vara festtalare. de skulle vara en stor ära ifall du skulle komma och orka ställa upp. För festtalaren ingår det förstås kaffe och bulla och andra läckerheter när vår festen är över. Det skulle också vara roligt om du skulle vilja vis upp ett litet dans nummer, efter som ni tycks vara en väldigt duktig dansös. Jag kontaktade er för att jag tycker att det skulle vara fint att ära årets nior med ett vackert dans nummer. kontakta mig om du väljer att komma eller inte komma. Här är mitt telefon nummer : 050 7654 333 adress: X-vägen, ORT*

*M.v.b NN*

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) är ett fristående ämbetsverk för utbildningsutvärdering. Utvärderingscentret genomför utvärderingar av utbildningen samt av den verksamhet som bedrivs av utbildningsanordnarna, allt från småbarnsfostran till högskoleutbildning. Utvärderingscentret genomför också utvärderingar av lärresultat inom den grundläggande utbildningen och inom utbildningen på andra stadiet. Till utvärderingscentrets uppgifter hör också att stödja utbildningsanordnarna och högskolorna i frågor som gäller utvärdering och kvalitetshantering samt att utveckla utvärdering av utbildning.

Våren 2014 genomfördes en utvärdering av lärresultaten i modersmål och litteratur i årskurs 9. Sammanlagt deltog 1 357 elever i tjugo finlandssvenska skolor i den pappersbaserade utvärderingen. Dessutom deltog 316 elever i ett digitalt försök i tio skolor.

I rapporten behandlas de huvudsakliga resultaten i utvärderingen som gällde elevernas kännedom om svenska språket och deras skrivkompetens. Rapporten ger en bild av elevernas kunskaper med utgångspunkt i läroplansgrunderna (2004). Samtidigt ger den en beskrivning av kunskaperna i förhållande till en rad bakgrundsfaktorer, som t.ex. region, språklig bakgrund och kön. Dessutom ingår en jämförelse av elevernas resultat på papper respektive digitalt. Rapporten presenterar också fakta om hur informationsteknik används inom modersmålsundervisningen och om hur lärare och elever ser på IT-användning i undervisningen.

ISBN 978-952-206-303-8 (hft.)  
ISBN 978-952-206-304-5 (pdf)  
ISSN-L 2342-4176

Nationella centret för  
utbildningsutvärdering  
PB 28 (Mannerheimplatsen 1A)  
00101 HELSINGFORS

E-post: kirjaamo@karvi.fi  
Telefonväxel: 029 533 5500  
Fax: 029 533 5501

karvi.fi