

*Heidi Harju-Luukkainen
& Kari Nissinen*

Åländska

15-åriga elevers resultatnivå
i PISA 2009 -undersökningen



Åländska 15-åriga elevers resultatnivå
i PISA 2009 -undersökningen

Åländska 15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009 -undersökningen

Heidi Harju-Luukkainen
Kari Nissinen



JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET
PEDAGOGISKA
FORSKNINGSINSTITUTET

FÖRSÄLJNING AV PUBLIKATIONEN:

Pedagogiska forskningsinstitutet
PB 35, 40014 Jyväskylä universitet
tel. +358 40 805 4276
fax (014) 617 418
ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi
<http://www.ktl-julkaisukauppa.fi/>

© Pedagogiska forskningsinstitutet och författarna

Omslag och layout: Martti Minkkinen
Ombrytning: Kaija Mannström

ISBN 978-951-39-4464-3 (Häftad)
ISBN 978-951-39-4465-0 (PDF)

Jyväskylä universitetstryckeri
Jyväskylä 2011

Innehållsförteckning

FÖRORD	7
PISA – EN VÄRLDSOMFATTANDE UNDERSÖKNING	9
Varför har PISA tillkommit?	10
Om undersökningsmaterialet.....	11
15-ÅRINGARNAS SOCIOEKONOMISKA BAKGRUND, FAMILJESTRUKTUR OCH SPRÅKBAKGRUND	16
Familjestruktur och socioekonomisk bakgrund	17
Den språkliga bakgrunden och språkanvändningen i vardagen	19
PISA MÄTER ELEVERNAS KUNSKAPER OCH FÄRDIGHETER I LÄSNING, MATEMATIK OCH NATURVETENSKAPER	24
DEN ÅLÄNSKA RESULTATNIVÅN	29
Resultatnivån i läsning, matematik och naturvetenskap.....	30
Läsprocessen och dess olika delskalor	34
Regionala skillnader i läsning, matematik och naturvetenskap.....	35
Läsningens prestationsnivåer	39
Könsskillnader i läsning.....	42

BAKGRUNDEN TILL PRESTATIONSSKILLNADER I LÄSFÖRMÅGAN.....	44
Faktorer som bidrar till skillnaderna i elevframgången på Åland	45
EN NÄRMARE GRANSKNING AV ORSAKERNA TILL SKILLNADEN I ELEVFRAMGÅNGEN	47
Motivation och förhållningsätt till läsning	47
Elevernas läslust.....	48
Tid för frivillig läsning	51
Varierat läsmaterial	54
Lärandestrategier	56
Medvetenhet om och användning av lärandestrategier	57
Effektiva strategier när man förstår, kommer ihåg och sammanfattar en text.....	58
Kontroll- och memoreringsstrategier vid läsning	61
INLÄRNINGSMILJÖN	65
Relationen mellan lärare och elever	66
Klassrumsatmosfären på modersmålslektionerna	68
Hur stöder modersmålslärarna elevernas engagemang i läsning?	71
SLUTORD	74
REFERENSER	78
ÖVRIG PISA-LITTERATUR	80

Förord

År 2009 deltog finlandssvenska skolor för andra gången med ett större sampel i PISA (Programme for International Student Assessment), OECD:s internationella studie som undersöker elevers förmågor i och attityder till läsning, matematik och naturvetenskap. Med hjälp av två enkäter och olika kunskapsprov undersöker PISA sådana kunskaper och färdigheter som är nära relaterade till vardagslivet och som kan anses ha betydelse även senare i livet för ungdomarna. En fullständig redogörelse av premisserna i PISA-undersökningen presenteras i rapporten *PISA 2009 Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* (OECD 2009), som också har varit utgångspunkten för den här rapporten. Med hjälp av OECD:s redogörelser över internationella resultat har de nationella resultaten satts i ett perspektiv. En fullständig lista över de internationella resultaten hittas i referenserna.

Länderna som deltar i PISA-undersökningen har blivit flera vid varje omgång och resultaten har rönt stor uppmärksamhet runt om i världen. År 2009 deltog redan 65 länder och områden i undersökningen. I den här rapporten presenteras den åländska resultatnivån. Resultatnivån för de 151 åländska ungdomarnas prestationer i läsförmåga, matematik och naturvetenskaper jämförs med de nationella resultaten och resultaten i andra nordiska länder samt andra deltagande länders

resultat. Ett stort intresse riktas även mot könsskillnaderna som traditionellt sett har varit stora i Finland. Dessutom granskas svaren i elevenkäten till viss del.

Undersökningen har genomförts som ett extra uppdrag av Pedagogiska forskningsinstitutet vid Jyväskylä universitet. Ålands landskapsregering har beställt och bekostat denna rapport. Projektet startade hösten 2010 och slutfördes under våren 2011. Professor Jouni Välijärvi samt professor Pekka Kupari har fungerat som projektledare och universitetsforskaren och specialläraren, PeD Heidi Harju-Luukkainen har varit ansvarig forskare. Heidi Harju-Luukkainen och FD Kari Nissinen har tillsammans ansvarat för den statistiska bearbetningen av PISA 2009 -materialet. Själva rapporten är bearbetad av Heidi Harju-Luukkainen. Den här rapportens texter är i stort kopierade av den Finlandssvenska rapporten (Harju-Luukkainen & Nissinen 2011)

På grund av att PISA-undersökningen är väldigt omfattande och det finns ett stort antal data, kommer den här rapporten att presentera endast en del av de olika undersökningsområdena. Speciell fokus kommer att fästas vid frågor som har uppfattats som viktiga med tanke på utvecklandet av den åländska skolan. Flera olika personer har bidragit till utformandet av rapporten och speciellt viktiga har diskussionerna med Stina Colérus varit, byråchef vid utbildnings- och kulturavdelningen vid Ålands ladskapsregering. Med stor sakkunskap har hon hjälpt mig forma helhetsbilden och plocka fram de frågor som är viktiga med tanke på skolors utveckling på Åland. Tack Stina för din sakkännedom och allt stöd! Jag vill även tacka skolledarna och lärarna jag träffade på Åland för givande diskussioner. Jag vill också rikta ett stort tack till min långvariga vän FM Jolin Slotte som hjälpt med språkgranskningen av texten. Ett stort tack även till FD, Sari Sulkunen, professor Jouni Välijärvi och professor Pekka Kupari! Det har varit underbart att få jobba med er alla!

"Non scholae, sed vitae discimus"

9.8.2011, Helsingfors

Heidi Harju-Luukkainen

PISA – en världsomfattande undersökning

PISA står för *Programme for International Student Assessment* och är för tillfället OECD:s största studie som undersöker 15-åriga ungdomars kunskaper och färdigheter i läsning, matematik och naturvetenskap. I varje PISA-studie ingår de här undersökningsområdena, men det ämne som betonas starkast växlar i cykler. Tonvikten läggs på huvudområdet som får två tredjedelar av provtiden och resten av tiden fördelas på de andra ämnena. I PISA 2009 betonades läsförmågan, precis som i den första PISA-undersökningen år 2000. I PISA 2003 var huvudområdet matematik och i PISA 2006 var naturvetenskap i fokus. De finlandssvenska elevernas prestationsnivå har granskats närmare i PISA 2003 och PISA 2009. De åländska elevernas prestationsnivå har granskats närmare i PISA 2003.

PISA mäter inte enbart 15-åringarnas kunskapsnivå, utan även hur de kan använda sig av den information de har tillägnat sig under sina skolår och hur de kan utnyttja informationen i nya sammanhang. PISA beskriver alltså hur våra ungdomar är rustade för att möta framtidens utmaningar, vilket kan ses som ett övergripande mål med undersökningen. PISA skiljer sig alltså från många andra kunskapsstudier genom att den inte står i direkt förbindelse till läroplansgrunder, utan försöker bilda en bredare uppfattning om ungdomarnas kunskaper och förmågor.

Utöver kunskapsproven undersöker PISA med hjälp av elevenkäter ungdomarnas bakgrund och deras åsikter om bland annat läsning och deras vanor att an-

vända datateknik. Även skolledarna (oftast rektorerna, men kan ibland också vara en annan person som känner väl till förhållandena på den deltagande skolan) har en viktig roll i PISA-undersökningarna. Skolledarna besvarar en skolenkät, som ger en uppfattning om bland annat skolans struktur och andra bakgrundsfaktorer som påverkar undervisningen i skolan.

Med hjälp av PISA-utvärderingarna får man alltså flera typer av utvärderingskunskap:

1. baskunskap om kunskapsprofilerna i läsförmåga, matematik och naturvetenskap
2. kontextuella indikatorer som på skol- och individnivå beskriver hur mycket differensen mellan eleverna kan förklaras med dessa indikatorer
3. indikatorer om utvecklingstrender, som beskriver hur t.ex. läsförmågan har förändrats under åren.
4. information för beslutsfattare.

I detta kapitel beskrivs bakgrunden till PISA, själva undersökningsmaterialet och ramverket för läsning, matematik och naturvetenskap.

Varför har PISA tillkommit?

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) och OECD har under de senaste årtionden genomfört flera olika undersökningar om elevers kunskapsnivå i läsning, matematik och naturvetenskap. Syftet med dessa undersökningar har varit att kunna jämföra olika skolsystem och elevprestationer med varandra. Genom omfattande jämförelser är det också möjligt att i viss grad fastställa vilka faktorer som har betydelse för elevprestationer – alltså ge möjligheter för olika länder att lära sig av varandra och att upptäcka sina, men också varandras svaga och starka sidor ur ett utbildningsperspektiv.

The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) är en samarbetsorganisation för de industrialiserade länderna och dess främsta uppgift är att främja den ekonomiska utvecklingen i medlemsländerna. OECD har även ett utbildningsprogram i vilket man har utvecklat en rad indikatorer för att undersöka utbildningsprestationen i ett flertal länder. I över tio år har OECD:s utbildnings-

program inriktat sig på att organisera internationella jämförande undersökningar. I dessa undersökningar har man fokuserat på elevernas framtid, det vill säga vilka krav det moderna samhället ställer på eleverna i framtiden och hur bra eleverna är rustade att möta framtidens behov.

År 2000 gjordes den första PISA-undersökningen med läsförmåga som huvudområde. Undersökningen genomfördes i 32 olika länder. Antalet deltagande länder i PISA har med jämn takt ökat under åren, samtidigt som PISA:s roll har blivit större i medlemsländernas utbildningspolitiska beslut (bl.a. Grek 2009). I PISA 2009 deltog 65 olika länder och områden och den kan tills vidare sägas vara den största jämförande undersökningen i världen. Det finns dock andra jämförande studier som kanske inte i samma grad fått uppmärksamhet i media. Bland annat mäter IALS läsförmågan hos vuxna (16–64 åringar), PIRLS studien mäter fjärdeklassisters läsförmåga och TIMSS undersöker kunskapsnivån i matematik och naturvetenskaper bland eleverna i årskurs fyra och åtta. Alla dessa jämförande studier har en viktig plats i utvärderingen av kunskapsnivån hos deltagarna.

Om undersökningsmaterialet

I PISA ingår flera provhäften som vid utvärderingen fungerar som mätinstrument. I undersökningen besvarar eleverna provfrågor i de olika kunskapsområdena och därtill fyller de i en elevenkät. I elevenkäten ingår frågor om deras bakgrund, vanor och åsikter. Skolledarna deltar också i undersökningen genom att fylla i en skolenkät. Precis som i tidigare PISA-undersökningar gjordes utvärderingen i Finland på papper, men i vissa andra länder (t.ex. Sverige) gjordes en del av undersökningen även via dator.

Undersökningsmaterialet i PISA 2009 bestod av texter, diagram tabeller och/eller grafer och därpå följande frågor om dessa. Uppgifterna i kunskapsproven kunde variera från flervalsuppgifter (ungefär 50 %) till öppna svar, där eleverna skulle producera allt från ett ord till flera meningar. De öppna svaren kunde kräva mera tankearbete av eleverna och eleverna skulle i de uppgifterna bland annat gestalta större helheter och koppla ihop olika bitar av information.

Själva kunskapsprovet i PISA 2009 -undersökningen bestod av provfrågor som var indelade i kluster. Sju av klustrerna innehöll provfrågor i läsning, tre i matematik och tre i naturvetenskap och varje provhäfte innehöll fyra kluster. En elev som

deltog i PISA 2009 besvarade ett uppgiftshäfte och en elevenkät. Elevenkäten var samma för samtliga elever, medan det fanns 13 olika slags uppgiftshäften. Fast alla elever besvarade frågorna i enbart ett provhäfte, bestod hela PISA 2009 -undersökningen alltså av totalt 13 olika uppgiftshäften som med statistisk bearbetning omvandlades till ett enhetligt datamaterial. Att fylla i ett uppgiftshäfte tog 120 minuter och därtill fyllde eleverna i elevenkäten om bland annat sin bakgrund.

Elevenkäten innehöll 52 olika frågor om elevens:

- bakgrund
- hem och familj
- läsintresse
- studietid
- klassrums- och skolklimat
- modersmålslektioner
- bibliotek
- strategier vid läsning och förståelse av en text
- vanor vid användning av datateknik.

Skolenkäten innehöll totalt 27 frågor om:

- skolans struktur och organisation
- eleverna och lärarna
- skolans resurser
- skolans undervisning, studieplan och prov/bedömning
- skolklimat
- skolans policy och praxis
- rektorns roll.

I PISA 2009 deltog 65 länder och områden runtomkring världen och bland dem 33 OECD länder. Testet utfördes av omkring 470 000 studeranden som representerade omkring 26 miljoner 15-åringar i världen. I varje land utfördes testet av cirka 4500 till 10 000 ungdomar. De finlandssvenska eleverna har deltagit i PISA-undersökningarna åtminstone med sin egen tyngdpunkt (5 %), sedan 2000. De svenskspråkiga skolorna deltar även i TIMSS- och PIRLS-undersökningarna och de har deltagit i PISA med ett större sampel år 2003 (då matematik var huvudområdet)

och år 2009 (då läsning var huvudområdet). På grund av att de finlandssvenska skolorna inte deltog i undersökningen med ett större sampel år 2000, då läsning förra gången var i fokus, kan inga statistiskt hållbara utvecklingstrender räknas ut ur materialet mellan åren 2000–2009.

PISA är ett program som sträcker sig över flera år (för tillfället över nio) och ger oss bland annat information om utbildningens utvecklingsriktning. Ur utbildningspolitisk synvinkel är det därför ett problem att de svenskspråkiga skolorna i Finland inte deltar i undersökningen med ett större sampel varje gång. De gånger eleverna blir utvärderade med sin egen tyngdpunkt, kan inte tillförlitliga statistiska bearbetningar göras. De gånger de blir utvärderade, finns det inte tidigare material som man kan jämföra nuvarande resultat med. För att med internationella mätinstrument kunna utvärdera de svenskspråkiga skolorna på lika grunder som de finskspråkiga, och för att kunna ge underlag för utbildningspolitiskt beslutsfattande, borde de svenskspråkiga skolorna utvärderas med större sampel varje gång. Speciellt viktigt är det här i en situation där internationella utvärderingar och deras resultat har fått en större roll i utbildningspolitiskt beslutsfattande (se t.ex. Grek 2009).

I Finland deltog totalt 5810 elever och av dem var 1407 elever i svenskspråkiga skolor (50,7 % flickor och 49,3 % pojkar). Sammanlagt deltog 57 svenska skolor och en skola med både finsk- och svenskspråkiga klasser. De svenskspråkiga skolorna som deltog i undersökningen presenteras här enligt region eller område och i storleksordning:

Nyland	(22 skolor)
	Källhagens skola
	Höjdens skola
	Rudolf Steinder skolan i Helsingfors
	Mikaelskolan
	Hangö högstadium
	Munksnäs högstadieskola
	Åshöjdens grundskola
	Högstadieskolan Lönkan
	Högstadieskolan Svenska normallyceum
	Botby högstadieskola
	Sökövikens skola
	Mattlidens skola

Helsinge skola
Lagstads skola
Karis svenska högstadium
Ekenäs högstadium
Lovisanejdens högstadium
Hagelstamska skolan
Lyceiparkens skola
Winellska skolan
Kungsvägens skola
Strömborgska skolan

Österbotten (15 skolor)

Cronhjelmsskolan
Gymnasiet i Petalax
Högstadiet i Petalax
Vaasan ammattiopisto
Vasa övningsskola
Närpes högstadieskola
Korsholms högstadium
Donnerska skolan
Borgaregatans skola
Oxhamns skola
Sursik skola
Ådalens skola
Tegengrensskolan
Carleborgsskolan
Kristinestads högstadieskola

Åland (10 skolor)

Godby högstadieskola
Övernäs högstadieskola
Strandnäs skola
Brändö grundskola
Föglö grundskola
Kumlunge skola

Kökars grundskola
Sottunga grundskola
Kyrkby högstadieskola
Ålands lyceum

Åboland (6 skolor)

S:t Olofsskolan
Skärgårdshavets grundskola
Dragsfjärds centralskola
Kimitonejdens skola
Sarlinska skolan
Kyrkbacken skola

Språköarna (4 skolor)

Björneborgs svenska samskola
Kotka svenska samskola
Svenska samskolan i Tammerfors
Svenska Privatskolan i Uleåborg

15-åringarnas socioekonomiska bakgrund, familjestruktur och språkbakgrund

Utbildningen i Finland är berömd för att den ger alla elever lika möjligheter till utbildning oberoende av deras socioekonomiska bakgrund. Trots att den socioekonomiska bakgrundens betydelse för framgången i PISA är relativt liten i Finland spelar den trots allt en roll. Omkring 8 % av prestationsskillnaderna i elevernas läsförmåga förklaras av den socioekonomiska bakgrunden. I de svenskspråkiga skolorna och på Åland har den socioekonomiska bakgrunden en aning större betydelse (10 %).

PISA undersöker elevernas familjestruktur och socioekonomiska bakgrund med hjälp av ett flertal frågor i elevenkäten. I det här kapitlet granskas några av dessa närmare. Utöver de frågor i enkäten som var samma för varje deltagande land kunde varje land ytterligare lägga till fem nationella frågor. I det internationella undersökningsmaterialet fanns det t.ex. endast en fråga som kartlade elevernas språkliga bakgrund, vilket kan ha betydelse i det finländska samhället. Utöver den socioekonomiska bakgrundens betydelse skiljer sig de svenskspråkiga skolorna i Finland från de finska när det gäller just elevernas språkliga bakgrund. I det här kapitlet redogörs också svaren på de nationella frågorna.

Även om skillnaderna i många avseenden inte är stora mellan de finskspråkiga, svenskspråkiga och åländska skolorna, hjälper frågorna oss att forma en helhetsbild av elevernas familjestruktur, socioekonomiska bakgrund och deras språkliga bakgrund.

Familjestruktur och socioekonomisk bakgrund

I tidigare PISA-undersökningar har det konstaterats att elevernas socioekonomiska bakgrund korrelerar med framgången i PISA. I PISA 2009 syftar den socioekonomiska bakgrunden på social, ekonomisk och kulturell status (ESCS), vilka gemensamt bildar ett index för den socioekonomiska bakgrunden. Indexet beskriver elevernas familjebakgrund, hemförhållanden, föräldrarnas utbildning och arbete. Trots att den socioekonomiska bakgrunden inte har lika stort betydelse i Finland som i de andra europeiska länderna, har man i det här kapitlet valt att närmare granska vissa frågor inom indexet.

En del av informationen om ungdomarnas socioekonomiska bakgrund som kommer fram i PISA-undersökningen berör elevernas skol- och dagvårdshistoria. I PISA 2009 kom det t.ex. fram att ett större antal ungdomar i de svenskspråkiga skolorna tagit del av dagvården jämfört med de finskspråkiga ungdomarna. Av 15-åringarna i de finskspråkiga skolorna hade 5,2 % inte alls tagit del av dagvård utanför hemmet. Samma siffra var 2,7 % för ungdomarna i de finlandssvenska skolorna och på Åland 3,4 %. Skillnaden i omfattningen av vård är också tydlig. Totalt 20,1 % av de svenskspråkiga ungdomarna (18,8 % på Åland) hade tagit del av dagvården ett år eller mindre innan skolstarten (bland eleverna i de finskspråkiga skolorna var siffran 29,5 %) och 77,2 % hade vårdats utanför hemmet i mer än ett år.

I dag ser situationen liknande ut, men barn i familjedagvård har minskat och vård i kommunala eller privata daghem har ökat en aning sedan 1995 enligt Institutet för hälsa och välfärd (2010). År 2009 tog 62 % av de finländska barnen i åldern 1–6 år del av antingen kommunal eller privat dagvård. Under de senaste tio åren har andelen barn i åldern 2–5 som får dagvård utanför hemmet också klart ökat (Institutet för hälsa och välfärd 2010) vilket speciellt i huvudstadsregionen med omnejd kan noteras i brist på dagvårdsplatser samt personalbrist (Harju-Luukkainen et al. 2010). I den svenskspråkiga förskoleundervisningen har antalet barn ökat med 8 % sedan år 2008 (till 2009) (Kumpulainen 2010, 23)

Omkring 28 % av de utvärderade eleverna i Finland började skolan vid sex års ålder och omkring 72 % i sju års ålder. Sannolikheten för att en elev i den svenskspråkiga skolan hade gått om en årskurs i grundskolans lägre klasser (1–6) var lägre än bland eleverna i de finskspråkiga skolorna. Av eleverna i de svenskspråkiga skolorna hade omkring 1,6 % av 15-åringarna gått om en årskurs, då motsvarande siffra i de finskspråkiga skolorna var 2,4 %. På Åland var motsvarande andel elever 2 %. I grundskolans högre klasser hade enbart 0,3 % av eleverna gått om en årskurs i de svenskspråkiga skolorna (finskspråkiga skolor 0,5 %, på Åland 0,7 %).

I ett av frågeavsnitten i elevenkäten behandlades elevens familje- och hemförhållanden. Eftersom familjens sammanställning kan variera, så specificerades det i formuläret att man i frågor som berör föräldrarna avser de personer som eleven själv betraktar som sin mamma eller pappa (inklusive vårdnadshavare och t.ex. styvpappa eller fosterpappa). Om eleven bodde tillsammans med fler än ett föräldrapar skulle eleven besvara frågorna med tanke på de föräldrar som han eller hon tillbringade mest tid hos. I 97,2 % av familjerna bodde det en mamma (på Åland 98 %) och i 90,3 % av familjerna bodde det en pappa (på Åland 89 %). Det var också mera vanligt med syskon i de svenskspråkiga familjerna.

I föräldrarnas utbildningsnivå fanns det också små skillnader, bland annat hade föräldrar till svenskspråkiga elever oftare högre utbildning. 3,4 % av ungdomarnas mammor och 3,1 % av pappor hade avlagt licentiat- eller doktorsexamen. Motsvarande andel i de finskspråkiga skolorna var 2,7 % och 2,9 %. På Åland var däremot andelen mammor som hade avlagt licentiat- eller doktorsexamen 0,9 % och för pappor 4,4 %. Även en större andel av föräldrarna till de svenskspråkiga eleverna hade avlagt en examen vid ett universitet eller yrkeshögskola. Av mammorna hade 51,4 % avlagt en examen vid ett universitet eller en yrkeshögskola och för papporna var motsvarande siffra 46,5 %. (i finskspråkiga skolor var andelen: mammor 42,9 % och pappor 33,5 %).

Föräldrarnas arbetsliv är en viktig del av ungdomarnas socioekonomiska bakgrund. Av papporna till ungdomarna i de svenskspråkiga skolorna arbetade 84,4 % heltid, medan 81,7 % av papporna till de finskspråkiga eleverna arbetade heltid. På Åland var motsvarande siffra 83,1 %. Omkring 75 % av mammorna jobbade heltid. Det här gällde ungdomar i båda språkgrupperna. På Åland var motsvarande siffra 64,2 %. Det var ändå vanligare bland de svenskspråkiga ungdomarna att deras mammor jobbade deltid (16,2 %) än bland de finskspråkiga eleverna (9,2 %). På Åland jobbade till och med 27,2 % av mammorna deltid. Det var också på samma

sätt vanligare att de svenskspråkiga elevernas pappor jobbade deltid (8,3 %) jämfört med de finskspråkiga elevernas pappor (5,8 %). Arbetslösheten hos föräldrar till elever i de svenskspråkiga skolorna var också något lägre.

Den språkliga bakgrunden och språkanvändningen i vardagen

Vårt språk är starkt sammankopplat till vår identitet. Språken som omger oss i vår vardag är en del av vår personliga utveckling. Det är med hjälp av språket som vi talar, läser, skriver och tänker. För en individ som har tillägnat sig två språk är det naturligt att använda de olika språken i olika situationer. Det kan tänkas att det ena språket är skolspråket, medan det andra används i den övriga vardagen. Även om det känns naturligt att växla mellan språken, kan det hända att man i vissa situationer är mera bekväm med ett av språken och uttrycker sig bättre på just det språket.

Även om det finns många teorier och forskningar om tvåspråkighet, finns det ingen entydig definition på vad tvåspråkighet egentligen är. Inte heller finns det en entydig definition på vad modersmål är. Vilket språk som är ens modersmål, eller hur många språk man talar är egentligen inte av stor betydelse, så länge man har tillräckliga språkliga kunskaper i ett eller flera språk så att man har möjligheter att lära sig via sitt/sina språk och kan fortsätta utvecklas som människa.

Den språkliga flexibiliteten hos den svenskspråkiga befolkningen i Finland är stor enligt Herberts (2009) och den individuella tvåspråkigheten är stor. Enligt språkbarometern från 2008 uppgav två tredjedelar av de svenskspråkiga i huvudstadsregionen (50 % av finlandssvenskarna) att de behärskar finska fullständigt eller nästan fullständig. Situationen är dock en helt annan på mindre orter och majoriteten av de svenskspråkiga har inte liknande språkkunskaper i finska.

Det har också konstaterats att de svenskspråkiga skolorna i Finland har fler elever än det finns barn som är registrerade som svenskspråkiga (Kumpulainen 2010, 19). Det här betyder att ett visst antal föräldrar väljer svenskspråkig skola för sina barn, trots att de registrerats som finskspråkiga. Det här för med sig en ökad tvåspråkighet i de svenskspråkiga skolorna. På en individuell nivå betyder det här att många av barnen har en starkare finska, än svenskan som är skolspråket.

Två- och flerspråkighet är utan tvivel en rikedom, men samtidigt för den språkliga situationen i skolorna med sig pedagogiska utmaningar. Samtidigt som elever

med ett starkt skolspråk ska beaktas i undervisningen, måste man ta hänsyn till elever som bland annat kan ha svårigheter med att förstå begrepp som läraren använder. Graden av tvåspråkighet varierar stort både mellan eleverna och från situation till situation. Att kunna stöda de tvåspråkiga eleverna, men samtidigt utmana och stöda utvecklingen hos eleverna med ett starkt skolspråk är en utmaning och samtidigt en balansgång mellan språken. När läraren pedagogiskt måste ta ställning till frågor av den här typen, påverkas naturligtvis undervisningen vilket berör alla i klassrummet.

I OECD-länderna har över 10 % av de 15-åriga eleverna i medeltal invandrabakgrund (dvs. de eller deras föräldrar är födda i ett annat land). I de finskspråkiga skolorna har enbart 2,9 % av eleverna invandrabakgrund och andelen är ännu mindre i den svenskspråkiga skolan (1,9 %). Eleverna i den svenskspråkiga skolan är ändå i stor utsträckning tvåspråkiga. I PISA 2009 -undersökningen frågades eleverna om vilket språk de talar mest hemma. Upp till 19 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna talade mest ett annat språk än skolspråket svenska i hemmet (oftast finska). Den motsvarande procentuella andelen elever i de finskspråkiga skolorna var bara 4 %. Liknande resultat uppger också språkbarometern från 2008. Då uppgav 17 % av finlandssvenskarna att de använder endast finska eller mest finska i hemmet (Herberts 2009). På Åland var situationen däremot annorlunda. Omkring 94,7 % av eleverna talade svenska hemma och bara omkring 5,3 procent talade något annat språk.

Bland de nationella frågorna i elevenkäten i PISA 2009 -undersökningen fanns en fråga om vilket språk eleverna talar med mamma, pappa, syskon, släktingar och vänner. Av svaren framgick att andelen elever som lever i en mycket starkt enspråkig miljö, där skolspråket också är det språk som används i kommunikationssituationer med familjen, släktingar och vänner skiljer sig drastiskt mellan eleverna i de svenskspråkiga och de finskspråkiga skolorna. Omkring 61 % av eleverna i de finskspråkiga skolorna uppgav att de endast talar finska med mamma, pappa, syskon, släktingar och vänner. Ungefär på samma sätt var det i de åländska skolorna, där 70 % av eleverna enbart talade svenska med mamma, pappa, syskon, släktingar och vänner. Däremot uppgav bara 29 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna att de endast talade svenska med mamma, pappa, syskon, släktingar och vänner. 15-åringar som svarade att de endast talar svenska med föräldrarna var omkring 48 %. Motsvarande andel i de finskspråkiga skolorna var omkring 84 % och på Åland 79 %.

Bara 1 % av eleverna i den svenskspråkiga skolan talade enbart finska med sina närmaste släktingar och vänner. Däremot hade en stor del av eleverna en tvåspråkig bakgrund och graden av tvåspråkighet varierade från elev till elev. Med hjälp av följande frågor strävade man efter att klargöra hur eleverna använder sina språk i vardagen:

På vilket språk gör du följande saker?

Tittar på filmer eller TV-program på originalspråk utan textning

Läser textningar på filmer eller på TV-program

Läser böcker

Läser tidningar

Läser tidskrifter

Läser serier

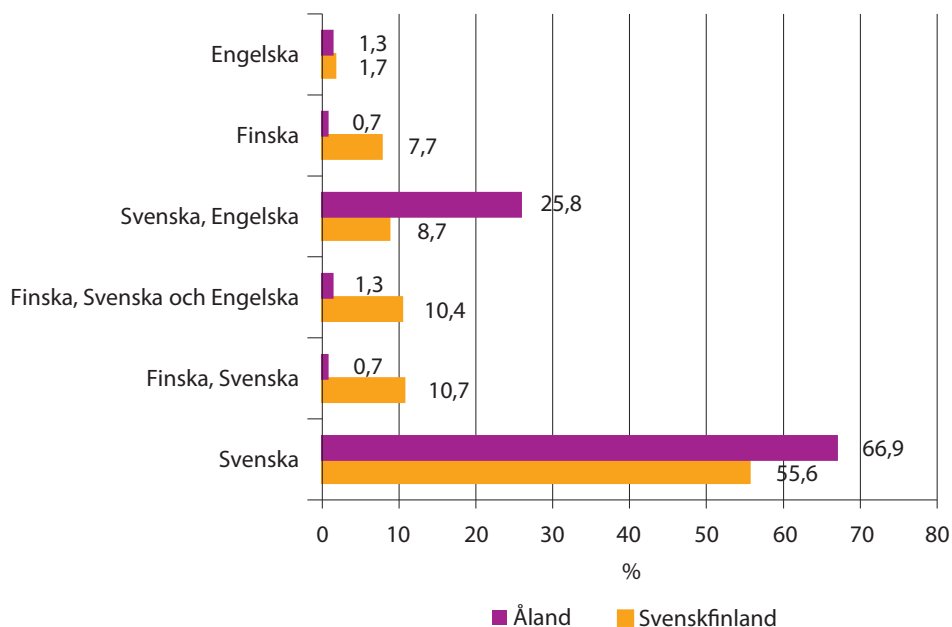
Läser eller tittar på material på Internet?

I de svenskspråkiga skolorna använder eleverna i stor utsträckning alla de språk de behärskar. Däremot var det inte lika vanligt för ungdomarna i de finskspråkiga skolorna att använda sig av andra språk än sitt modersmål. Bara 11 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna tittade på TV-program eller filmer enbart på svenska utan textning, medan andelen elever i de finskspråkiga skolorna som enbart tittade på TV på finska (utan textning) var 38 %. I de svenskspråkiga skolorna tittade dessutom omkring 20 % av eleverna på filmer eller TV-program på finska, svenska och engelska utan textning. I de finskspråkiga skolorna var motsvarande andel elever endast 2,5 %. Upp till 27 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna tittade på filmer eller TV-program på engelska utan textning (i finskspråkiga skolor var andelen 13,5 %). På Åland tittade 19 % av eleverna på TV enbart på svenska, 50,3 % på svenska och på engelska och 20,5 % enbart på engelska. Ingen elev på Åland tittade på TV-program eller filmer enbart på finska utan textning.

I de finskspråkiga skolorna läste eleverna mest textningar på TV på finska (64 %) och på finska och på engelska (23 %). Eleverna i de svenskspråkiga skolorna uppgav att de däremot använde flera språk när de läste textningar. Omkring 27 % av eleverna använde enbart finska, 25 % enbart svenska och båda språken användes av omkring 10 % eleverna. Finska, svenska, engelska och eventuellt ett tilläggspråk användes av omkring 13 % av eleverna. På Åland läste 44 % enbart svenska, 28 %

läste svenska och engelska och finska, svenska och ett tilläggspråk användes av omkring 11 % av eleverna.

I de finskspråkiga skolorna var det vanligast att eleverna läste böcker på finska (73 % av eleverna) eller på finska och på engelska (20 %). I de svenskspråkiga skolorna använde eleverna flera språk i olik grad enligt figur 1. Situationen var liknande även när eleverna tillfrågades om vilket språk de läser tidningar och tidskrifter på. 43 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna angav att de läser tidningar enbart på svenska, 17 % både på finska och på svenska och 18 % på finska. På Åland läste eleverna mest böcker på svenska (67 %) eller på svenska och på engelska (26 %). Finska var inte ett populärt språk att läsa böcker på (0,7 %). Enligt Herberts (2009, 58) kommer det fram att omkring 29 % av finlandssvenskarna läser dagstidningar endast på svenska och till och med 58 % endast på svenska eller mest på svenska. Dagstidningar har alltså en viktig roll som språk- men också informationsförmedlare i de finlandssvenska hemmen. På Åland verkar däremot det engelska språket ha en viktig roll vid sidan av det svenska språket.



Figur 1. Språk som eleverna oftast läser böcker på i de finlandssvenska och åländska skolorna

Internet är full av möjligheter, men ställer också språkliga krav på användaren. Information finns tillgänglig på alla möjliga språk. Om du har möjlighet att söka information på flera språk har du därmed tillgång till en bredare informationsbank. När eleverna i de svenskspråkiga skolorna läste eller tittade på material på Internet gjorde 17 % det enbart på svenska, 11 % enbart på engelska och 13 % enbart på finska. Omkring 26 % av eleverna använde sig av fler språk (finska, svenska och engelska). På Åland var motsvarande andel elever bara 3 %. Finska och svenska använde i de svenskspråkiga skolorna 6 % och svenska samt engelska använde 17 %. Lite på 3 % av eleverna använde sig av till och med fyra språk när de läste eller tittade på material på Internet. I de finskspråkiga skolorna var det däremot mycket vanligare att använda bara finska och engelska (56 %) eller bara finska (23 %) för att läsa eller titta på material på Internet. På samma sätt var det mera vanligt på Åland att använda bara engelska och svenska (56 %), enbart svenska (21 %) eller enbart engelska (11 %).

Eleverna i de svenskspråkiga skolorna använder sig alltså av och utnyttjar sina språk mera än eleverna i de finskspråkiga skolorna. Samtidigt visar de nationella utvärderingarna vid Utbildningsstyrelsen att eleverna i de svenskspråkiga skolorna också har klart bättre kunskaper i främmande språk. Enligt Väisänen (2003) klarade sig niondeklassisterna i de svenskspråkiga skolorna bättre än de finskspråkiga på alla mätta områden i A-tyska. Hos 15-åringar med engelska som A-språk kunde man också se statistiskt signifikanta skillnader, till de svenskspråkiga elevernas fördel. Enligt Tuokko (2000) nådde eleverna i de svenskspråkiga skolorna en mycket högre nivå också i A-engelska på alla mätta områden.

Eleverna i de finlandssvenska skolorna är alltså i hög grad två- eller flerspråkiga. Detta är en utmaning för både lärar- och barnträdgårdsläroverutbildningen, men också för andra instanser som utbildar personer som jobbar med barn och ungdomar. Det är viktigt att redan i utbildningsskedet beakta och ge information om två- och flerspråkigheten på ett sätt som ger de nytexaminerade lärarna tillräckliga kunskaper att möta barns och ungdomars behov. I den nya barnträdgårdsläroverutbildningen i Helsingfors, som ordnas i samarbete mellan Helsingfors universitet och Åbo Akademi kan man se ett försök på att besvara denna utmaning. Programmets två övergripande kärnområden (av totalt tre), identitet och mångfald samt två- och flerspråkighet, kan ses som ytterst relevanta med tanke på metropolområdet och dess språkliga utmaningar (Se närmare Harju-Luukkainen et al. 2010).

PISA mäter elevernas kunskaper och färdigheter i läsning, matematik och naturvetenskaper

I vårt ständigt förändrande samhälle krävs en läsförmåga som aldrig tidigare har krävts. Vi skall använda och producera stora mängder av text och använda oss av den skriftliga informationen på komplexa sätt. Tidigare kunde det vara tillräckligt att komma ihåg information, men nu krävs det mera kunskaper i informationssökning och en djupare förståelse av informationen. *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* (OECD 2009) förklarar utförligt bakgrunden till och kopplingarna mellan de olika mätinstrumenten som används i utvärderingen av eleverna. I detta kapitel presenteras endast kortfattat hur PISA mäter elevernas kunskaper och färdigheter i läsning, matematik och naturvetenskap. Speciellt fokus fästs på läsning, eftersom det var huvudområdet i PISA 2009 -undersökningen.

PISA utgår inte ifrån att 15-åringar behöver ha alla de kunskaper som är nödvändiga i vuxenlivet, men ungdomarna borde vid det här skedet ha en god grundförståelse i ämnen såsom läsning, matematik och naturvetenskap, så de kan fortsätta bygga vidare på den här kunskapen. För att kunna utvecklas vidare krävs förmågan att relatera sina kunskaper till sina livserfarenheter, att förstå vissa processer och principer och att kunna använda dessa flexibelt i olika situationer. PISA mäter

ungdomarnas förmåga att klara av uppgifter som är relaterade till det verkliga livet i stället för att mäta ämnesspecifik kunskap. Detta betyder att PISA även mäter sådana kunskaper som eleverna har tillägnat sig utanför skolan, utanför direkta undervisningssituationer. PISA mäter också hur eleverna kan använda sig av den här kunskapen och strävar efter att undersöka elevernas strategier när de lär sig och deras kompetens och förmåga att lösa problem.

Det finns ingen direkt översättning av begreppet "reading literacy" i de nordiska länderna. I den här rapporten används begreppen läsning och läsförmåga som närmast motsvarar begreppet. Begreppet "reading literacy" har i PISA-undersökningen fått en bredare innebörd från att först enbart ha avsett förmågan att kunna läsa och skriva. Förmågan att kunna läsa och skriva är något som utvecklas genom livet. Kunskaper i läsning tillägnar man sig genom både formell undervisning, men också genom interaktion med familjemedlemmar, vänner och andra i samhället.

PISA definierar begreppet "literacy" för läsning, matematik och naturvetenskap på följande sätt (OECD 2009; Skolverket 2010, 21):

Läsning

En individs förmåga att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina egna kunskaper och möjligheter, samt att delta i samhället. Utöver avkodning och ytlig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet. PISA:s fokus är på att läsa för att lära sig snarare än att lära sig att läsa, och därför mäts inte elevernas mest grundläggande läsförmågor.

Matematik

En individs förmåga att formulera, använda och tolka matematik i en mängd olika sammanhang. Detta inkluderar matematiskt resonemang och att använda matematiska begrepp, procedurer, fakta och verktyg för att beskriva, förklara och förutsäga fenomen. "Mathematical literacy" hjälper också individer att känna igen den roll matematiken spelar i världen och att göra välgrundade bedömningar och fatta beslut vilka är nödvändiga för konstruktiva, engagerade och reflekterande medborgare.

Naturvetenskap

Den utsträckning i vilken en person

- Har naturvetenskaplig kunskap och använder den kunskapen för att identifiera frågor, skaffa ny kunskap, förklara naturvetenskapliga fenomen och dra slutsatser från fakta om naturvetenskapliga företeelser.
- Visar förståelse för naturvetenskapens roll som mänsklig kunskap och undersökningsmetod.
- Visar medvetenhet om hur naturvetenskap och teknik formar vår fysiska, intellektuella och kulturella miljö.
- Engagerar sig i företeelser med naturvetenskaplig anknytning och i naturvetenskapens idéer som en reflekterande medborgare. Detta kräver dels kunskaper om naturvetenskapens begrepp, dels förmåga att tillämpa ett naturvetenskapligt förhållningssätt och tänkesätt.

Eftersom läsförmåga var huvudtemat i PISA 2009 berör flera uppgifter läsning än de övriga kunskapsområdena. Totalt utgör omkring 130 uppgifter grunden för bedömningen av elevernas läsförmåga och läsförmågan bedöms på en total lässkala. Uppgifterna i läsprovet som mäter olika delar av läsförmågan indelas i fem olika typer. Vid utvärderingen bedöms elevernas prestationer med hjälp av tre delskalor som presenterar de olika läsprocesserna enligt figur 2. Liknande skalor finns inte tillgängliga för matematikens och naturvetenskaperna del på grund av att antalet uppgifter i dessa kunskapsområden är färre.

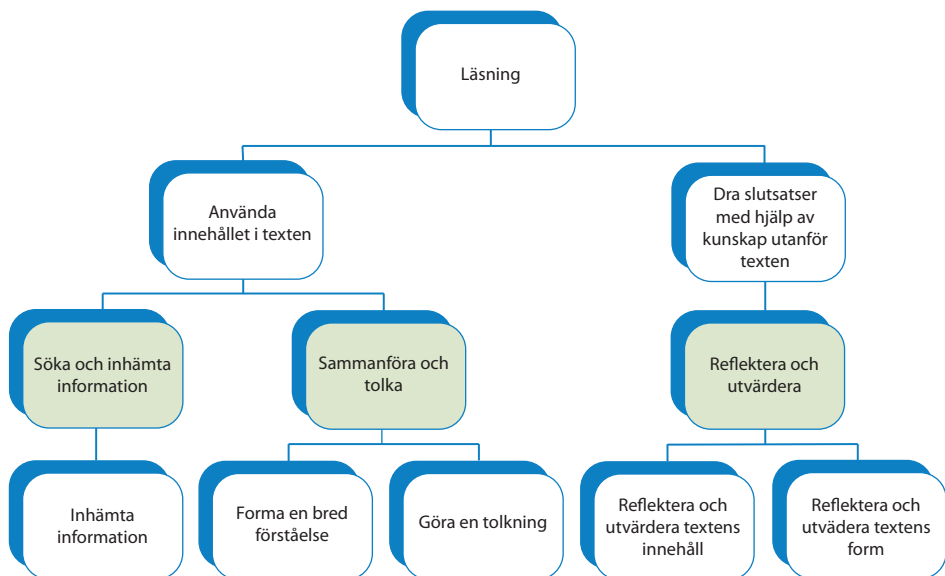
Själva läsprocessen kan indelas i fem olika delar:

- söka information
- forma sig en bred förståelse
- göra en tolkning
- reflektera och evaluera innehållet i en text
- reflektera och evaluera textens form.

Utvärderingen av dessa delar har vidareutvecklats till bredare delskalor, där förmågan inom följande delområden bedöms:

- söka och inhämta information
- sammanföra och tolka
- reflektera och utvärdera.

Dessa tre delområden är alltså kognitiva processer som går in i varandra och är i växelverkan med varandra när eleven t.ex. söker, sammanför och utvärderar texter. Man kan också se dem som hierarkiska. Man klarar t.ex. inte av att tolka en text före man har inhämtat informationen i den. Men i hurudant förhållande står delskalorna till varandra, beror mycket på själva uppgiftstypen. I följande figur presenteras delskalorna och de kognitiva processerna.



Figur 2. Läsningens tre delskalor förklarar läsprocessen och används vid utvärderingen

I det vardagliga livet måste läsaren ofta *söka och inhämta information* ur ett textstycke. För att klara av det måste läsaren ögna igenom texten och söka den relevanta informationen i ett stort textomfång (till exempel ur längre textstycken, tabeller eller listor). Ibland kan man hitta informationen på ett ställe, men oftast kan den vara utspridd i t.ex. tabeller eller på flera olika sidor. Uppgifter inom kategorin söka och inhämta information kräver förmågan att *hitta, välja ut och samla information*.

Vi gör ofta tolkningar av något som inte är direkt uttalat. Vissa uppgifter i PISA-undersökningen kräver även den här förmågan. De här uppgifterna kräver att eleven kan förstå eller se relationer som inte är explicita. När vi tolkar identifierar vi underliggande antaganden i textstycken eller i hela texter. För att klara av det här krävs breda kognitiva färdigheter. I uppgifterna där däremot förmågan att sammanföra krävs, måste läsaren fokusera på samstämmigheten (koherensen) mellan de olika textdelarna. Att integrera innebär att dra en slutsats om dessa utspridda delar av information, göra jämförelser och förstå orsakerna bakom konsekvenserna. Uppgifter som kräver dessa förmågor finns under delskalan *sammanföra och tolka* och de här uppgifterna kräver alltså ett brett perspektiv på texten.

Att kunna *reflektera och utvärdera* innebär förmågan att kunna dra nytta av de kunskaper, idéer eller värden man har tillägnat sig tidigare. Det krävs att man kan ställa sig utanför texten, bedöma den objektivt och utvärdera dess kvalitet och lämplighet. Läsaren måste alltså relatera texten till sina egna erfarenheter eller kunskaper. För att kunna göra det, måste läsaren först förstå vad som sägs på en djupare nivå. Läsaren måste söka stödande information i texten och använda sig av andra informationskällor, samtidigt som hon använder sig av specifik kunskap och utvärderar den.

Den åländska resultatnivån

Resultatnivån i PISA-undersökningen kan beskrivas på flera olika sätt. Det sätt som ofta används är att man granskar medelvärdet för alla deltagande länder. I en jämförelse av den här typen motsvarar omkring 39 poäng ett års skolgång. Samtidigt som man anger medelvärdet anges också standardavvikelsen. Standardavvikelsen är måttet som mäter spridningen av poängen, dvs. hur utspridd resultatnivån i en elevgrupp är. Med andra ord visar standardavvikelsen hur jämnt eleverna presterar.

Medelvärdet och standardavvikelsen är alltså utgångspunkterna vid utvärderingen av resultaten i PISA och kan variera mellan undersökningarna. I PISA 2000 var medelvärdet i läsning för alla OECD-länder 500 poäng och standardavvikelsen var 100 poäng. I PISA 2009 hade medelvärdet i läsning sjunkit och den ligger nu på 493 med en standardavvikelse på 93.

Ett annat sätt att granska och jämföra resultaten är att presentera den procentuella andelen elever på de olika nivåerna på den kombinerade lässkalen och i dess olika delskalor. Lässkalen presenterar läsförmågan i sin helhet, medan delskalorna granskar elevernas förmågor i de olika delarna av läsprocessen.

I den här rapporten kommer resultaten att presenteras på de två ovan nämnda sätten. Först redovisas elevernas medelvärden i läsning, matematik och naturvetenskap. Dessa resultat jämförs även med resultat från andra nordiska länder. Därefter

fästs större uppmärksamhet på läsuppgifterna genom att andelen elever på de olika nivåerna på lässkalan och på dess olika delskalor presenteras.

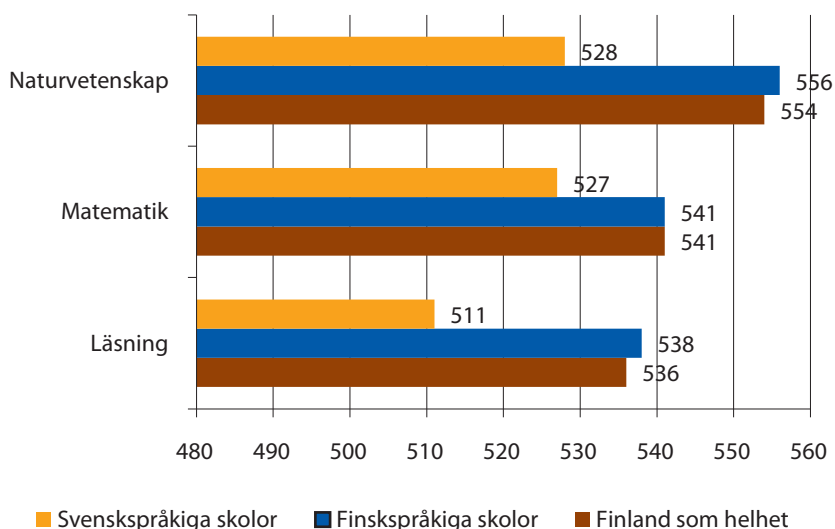
Efter det här kommer de regionala skillnaderna i Svenskfinland att presenteras närmare. Skillnaden mellan flickors och pojkars prestationsnivå i läsförmåga granskas också.

Resultatnivån i läsning, matematik och naturvetenskap

PISA 2009 visar en än gång att Finland ligger på en hög nivå i läsning (536 poäng), matematik (541 poäng) och naturvetenskap (554 poäng). Med sitt medelvärde i läsning landade Finland på en tredje plats av 65 deltagarländer. I matematik landade Finland på sjätte plats och i naturvetenskap på andra plats. I läsning toppades Finland endast av Shanghai (556) och Korea (539). Men mellan Korea och Finland var skillnaderna inte statistiskt signifikanta.

De finlandssvenska skolornas medelvärden var klart sämre än de finskspråkiga skolornas (figur 3), men ur ett nordiskt eller internationellt perspektiv var resultaten goda. Skillnaden till de finskspråkiga skolorna var 27 poäng när det gällde läsning vilket motsvarar lite under ett års skolgång. Alla skillnader mellan de finskspråkiga och svenskspråkiga skolorna var statistiskt signifikanta. I Figurerna 4, 5 och 6 presenteras de svenskspråkiga resultaten ur ett nordiskt perspektiv.

I Finland har man genomfört flera nationella och internationella utvärderingar som berör elevernas inlärningsresultat. I Utbildningsstyrelsens utvärderingar kan vi se liknande resultat som i PISA 2009. Enligt Niemi (2008) och Niemi och Metsämuuronen (2010) fanns det statistiskt signifikanta skillnader mellan sjuåringars resultat i matematik i de finskspråkiga och svenskspråkiga skolorna, till de finskspråkiga skolornas fördel. Resultaten var liknande även i PISA undersökningen år 2000. Skillnaden mellan de finskspråkiga och svenskspråkiga skolorna var omkring 8 procentenheter. Utbildningsstyrelsens utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9, Silverström (2006), visade att eleverna i de svenskspråkiga skolorna klarade sig statistiskt signifikant sämre än de finskspråkiga eleverna. De finska skolornas resultat var i genomsnitt 7 % bättre än de svenska skolornas.



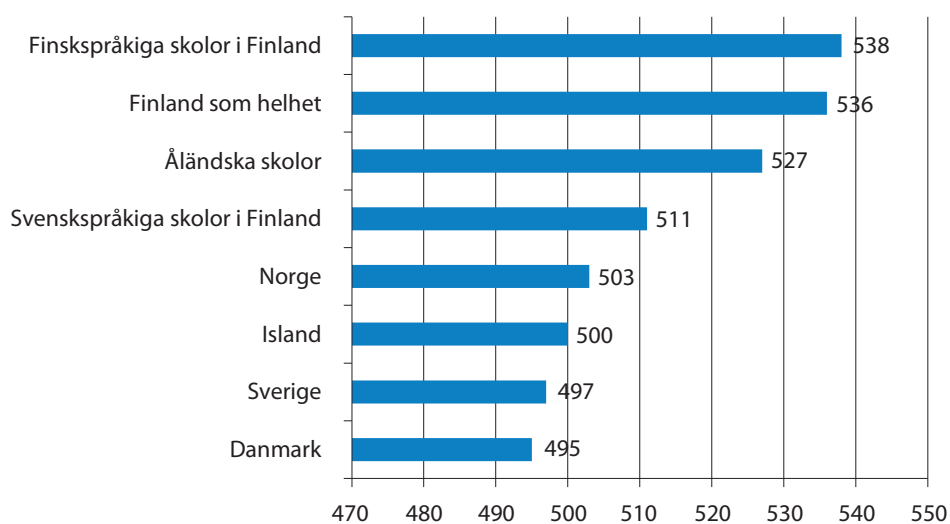
Figur 3. Medelvärden i läsning, matematik och naturvetenskaper för Finland som helhet samt för de finsk- och svenskspråkiga skolorna.

Även alla tidigare PISA-undersökningar visar en sämre prestationsnivå för de svenskspråkiga skolorna i Finland. Enligt Brunell (2004) höll den finlandssvenska skolan inte samma nivå som den finskspråkiga i PISA 2000, när läsning var huvudområde. Det goda finländska resultatet försämrades i någon mån av att läsförståelsenivån på finlandssvenskt håll var betydligt sämre än i de finskspråkiga skolorna. Skillnaden var då 35 poäng.

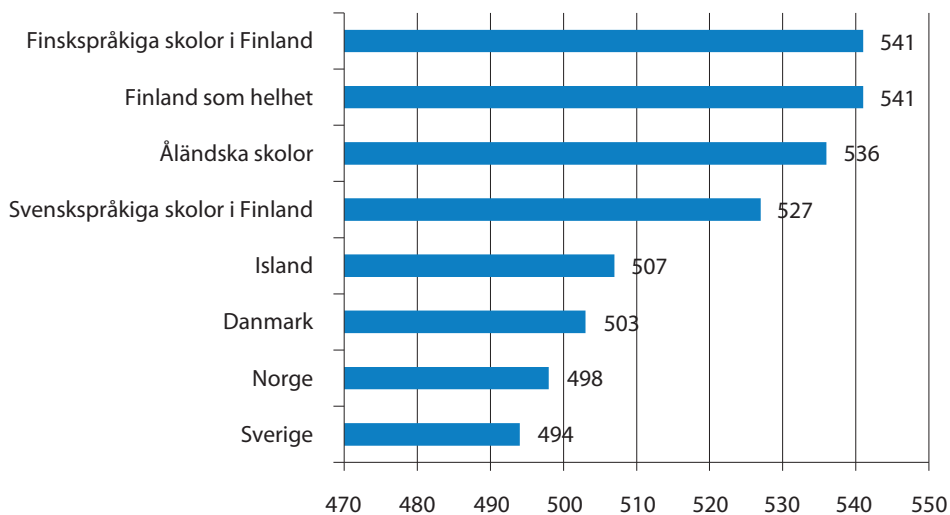
Eleverna i de finskspråkiga skolorna klarade sig också statistiskt signifikant bättre på alla undersökta områden (matematik, läsning, naturvetenskap och problemlösning) när matematik var huvudområdet i PISA 2003 (Törnroos 2007, 329). Även i PISA 2006, när naturvetenskap var i fokus, presterade de svenskspråkiga skolorna i Finland sämre än de finskspråkiga skolorna, på alla undersökta områden (Hautamäki et al. 2008).

Oberoende av skillnaderna i prestationsnivån, ser det ut som om eleverna presterar jämnt i de finskspråkiga och svenskspråkiga skolorna i Finland, dvs. standardavvikelsen är lägre än i OECD-länderna i medeltal. Skillnaden mellan elevernas prestationsnivå är inte särskilt stor. För hela Finlands del låg standardavvikelsen i läsning på 86 (då standardavvikelsen för alla OECD-länder var 93), i matematik på 82

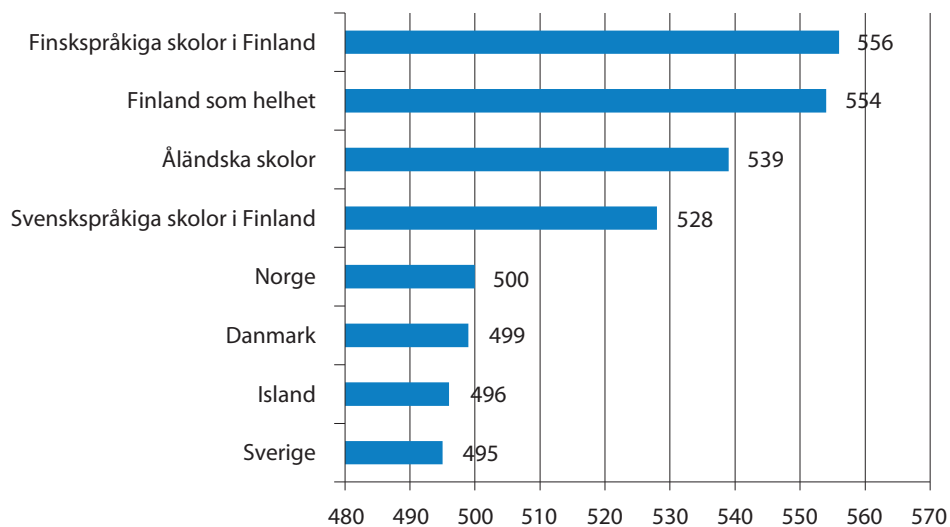
och i naturvetenskaper på 89. Detta betyder att de finländska eleverna som grupp presterar jämnt också jämfört med de andra 65 deltagande länderna och områden. För de svenskspråkiga skolorna låg standardavvikelsen i läsning på 87, i matematik på 82 och i naturvetenskap på 88. För Sveriges del låg standardavvikelsen i läsning på 99, i matematik på 94 och i naturvetenskaperna på 100. De rikssvenska elevernas prestationsnivå skiljer sig alltså mer än hos de finska eller finlandssvenska elevernas. För de Åländska eleverna låg standardavvikelsen i läsning på 88, i matematik på 82 och i naturvetenskaperna på 89.



Figur 4. Nordisk jämförelse av medelvärden i läsning



Figur 5. Nordisk jämförelse av medelvärden i matematik



Figur 6. Nordisk jämförelse av medelvärden i naturvetenskap

Läsprocessen och dess olika delskalor

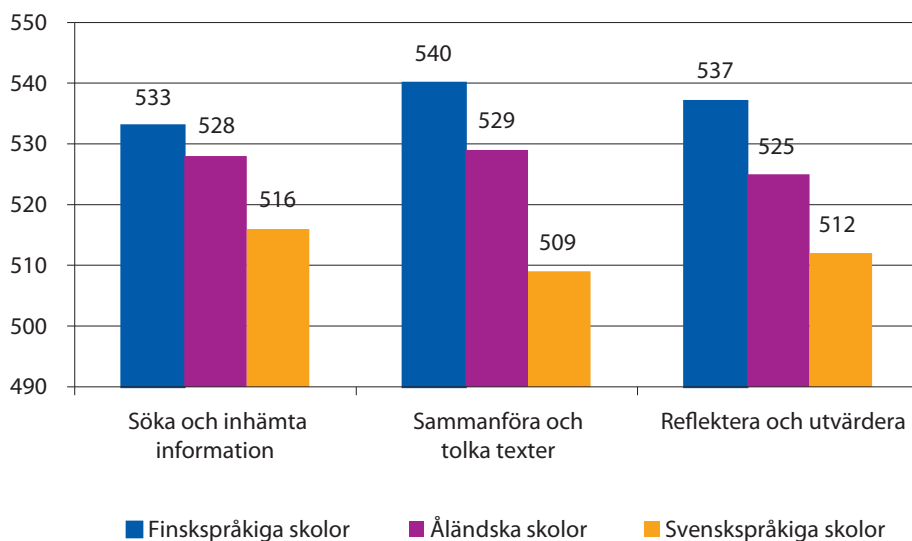
Läsning var huvudområdet i PISA 2009 och därför berörde flera uppgifter läsförmågan än matematik och naturvetenskap. Vid utvärderingen av kunskapsprovet i läsning delas läsförmågan i tre delskalor som beskriver själva läsprocessen. Delskalorna granskar elevernas förmåga att *söka och inhämta information, sammanföra och tolka texter* och ger en bild av hur väl de kan *reflektera och utvärdera* det givna materialet. En närmare beskrivning av delskalorna finns på sid 27.

Resultatnivån i de olika delskalorna var klart lägre i de svenskspråkiga skolorna jämfört med de finskspråkiga och åländska skolorna (figur 7). På delskalan *söka och inhämta information* var skillnaden mellan språkgrupperna upp till 17 poäng, på *sammanföra och tolka texter* var den 31 poäng och på delskalan *reflektera och utvärdera* var den 25 poäng. Alla skillnaderna var statistiskt signifikanta (med en felrisk på högst 5 %). På Åland var däremot resultatet klart bättre än på andra områden i Svenskfinland. I att söka och inhämta information var resultatet bara fem poäng sämre än i de finskspråkiga skolorna. Elevernas förmåga att sammanföra och tolka texter var 11 poäng sämre än i de finskspråkiga skolorna. Däremot klarade sig de åländska eleverna till och med 20 poäng bättre än Svenskfinland i genomsnitt på den här delskalan. Elevernas förmåga i att reflektera och utvärdera texter låg på 525 poäng. Resultatet var totalt 12 poäng sämre än för de finskspråkiga skolorna.

Eleverna i de svenskspråkiga skolorna i Finland är alltså sämre än eleverna i de finskspråkiga skolorna på att hitta det som inte direkt är uttalat i en text. För att hitta informationen som var relevant för dessa uppgifter, krävdes ett brett perspektiv på texten och en inblick i underförstådda antaganden. Det krävdes också att eleven kunde hitta och jämföra olika delar av information i texten och förstå orsakerna bakom konsekvenser. För de åländska elevernas del var däremot resultatet på delskalan att reflektera och utvärdera texter den sämsta. Detta innebär en aning sämre förmåga i att kunna dra nytta av de kunskaper, idéer eller värden man har tillägnat sig tidigare, i jämförelse med de finskspråkiga eleverna.

Liknande resultat kan vi se i Utbildningsstyrelsens nationella utvärdering av modersmålskunskaper, attityder och betyg för elever i årskurs 6. I denna undersökning ingick 25 svenska skolor. Enligt Silverström (2008, 41) var resultatet svagare i de svenska skolorna i en uppgift där eleverna skulle dra slutsatser utgående från en text och motivera sin slutsats. Skillnaden mellan elevgrupperna var statistiskt signifikant. I samma undersökning granskades också elevernas förmåga till informa-

tionssökning i uppslagsverk med fyra gemensamma uppgifter för de finskspråkiga och svenskspråkiga skolorna. I dessa uppgifter klarade sig eleverna i de svenska skolorna bättre. På liknande sätt var resultatet för de finlandssvenska skolorna bäst på delskalan *informationssökning* i PISA 2009. Det här resultatet tyder alltså på de svenskspråkiga eleverna har svårt med att sammanföra och tolka texter och att reflektera och utvärdera över dem. Informationssökningen innebär minst problem.



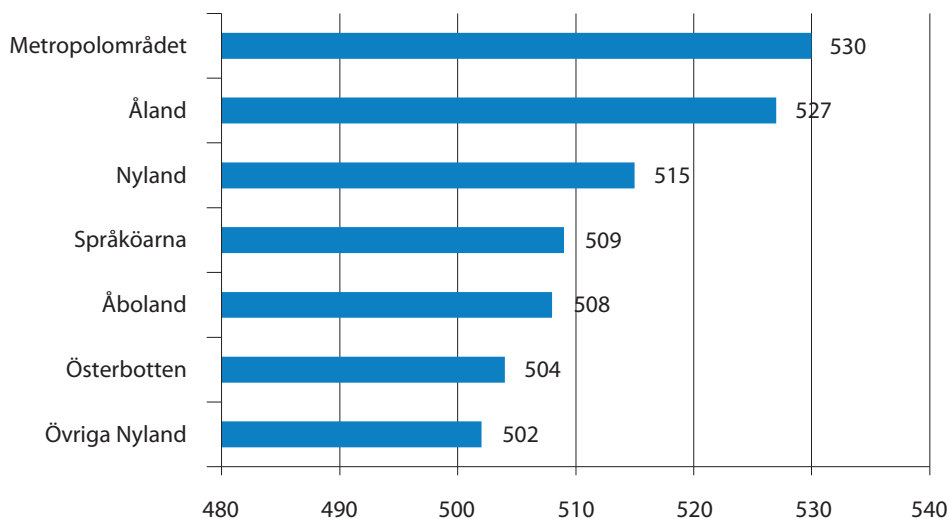
Figur 7. Medelvärden i de olika delskalorna

Regionala skillnader i läsning, matematik och naturvetenskap

De regionala skillnaderna i resultaten i kunskapsprovet i PISA 2009 presenteras i figurerna 8, 9 och 10. I jämförelserna granskas Nyland, Språköarna, Åboland, Åland och Österbotten som skilda regioner. För att kunna ge mera precisa resultat och eftersom elevantalet är störst i Nyland, så delas den regionen ytterligare upp i metropolområdet (Helsingfors, Esbo, Vanda och Grankulla) och Övriga Nyland. När benämningen Nyland används, så syftar det på regionen som helhet.

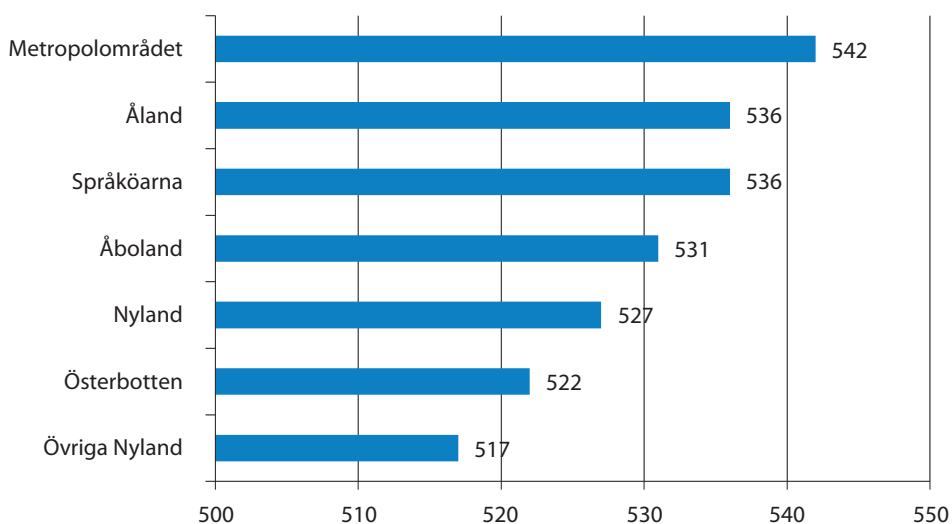
I genomsnitt når alla elever i Svenskfinland en nöjaktig läsförmåga (se närmare nästa kapitel om poänggränserna för de olika nivåerna). I en jämförelse mellan de olika regionerna kommer det fram att metropolområdet och Åland når den klart högsta nivån med 530 respektive 527 poäng, jämfört med de andra regionerna i Svenskfinland. De bästa resultaten i Svenskfinland är ändå omkring 10 poäng sämre än det genomsnittliga resultatet i de finskspråkiga skolorna, som når den landsomfattande nivån på 538 poäng.

På tredje plats efter metropolområdet och Åland kommer Nyland med 515 poäng. Österbotten når 504 poäng och klarar sig sämst i läsning tillsammans med Övriga Nyland, som når 502 poäng. Skillnaden till metropolområdet är här närmare 30 poäng, liksom skillnaden till de finskspråkiga skolorna. Då 39 poäng motsvarar ett års skolgång släpar de svenskspråkiga skolorna i Österbotten och i övriga Nyland ett år efter i skolgång jämfört med de finskspråkiga skolorna i Finland eller metropolområdet.



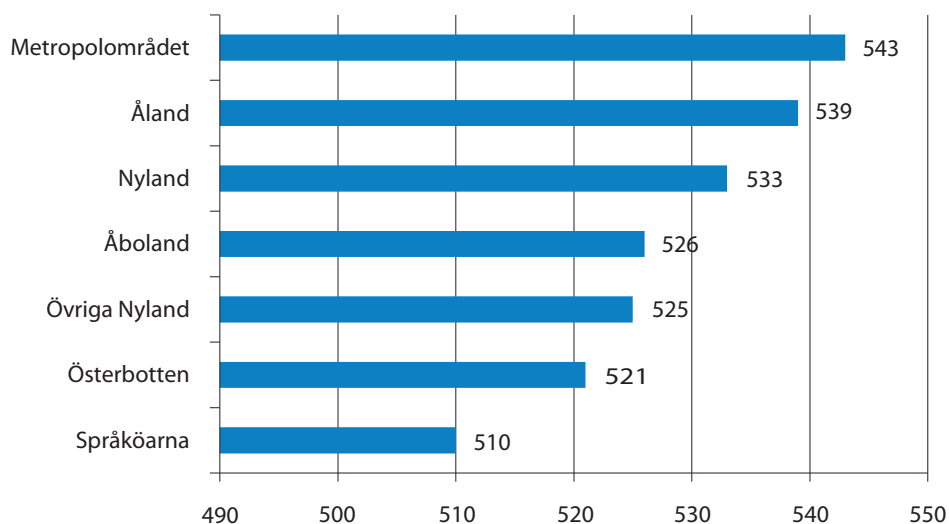
Figur 8. Medelvärden i läsning regionvis

I matematik klarar sig eleverna i metropolområdet bäst med 542 poäng och slår de finskspråkiga skolornas landsomfattande nivå på 541 poäng. Åland och språköarna klarar sig också bra med 536 poäng. Österbotten och övriga Nyland klarar sig klart sämst i matematik av alla regioner. Skillnaden till finskspråkiga skolor är totalt 19 poäng i Österbotten och till och med 24 poäng för övriga Nyland. Skillnaden mellan skolor som befinner sig utanför metropolområdet i Nyland och skolor i metropolområdet är förvånansvärt stor. Den är upp till 25 poäng vilket motsvarar över ett halvt års skolgång.



Figur 9. Medelvärden i matematik regionvis

I naturvetenskap klarar sig metropolområdet bäst med 543 poäng och Åland kommer på andra plats med 539 poäng. Språköarna klarar sig sämst i naturvetenskap och släpar efter metropolområdet med över 30 poäng. Den stora skillnaden närmar sig ett års skolgång. Skillnaden mellan metropolområdet och de finskspråkiga skolorna är lite på 10 poäng till de finskspråkiga skolornas fördel. Däremot är skillnaden mellan språköarna och de finskspråkiga skolorna till och med 46 poäng till de finskspråkiga skolornas fördel. Detta motsvarar över ett års skolgång (då 39 poäng motsvarar omkring ett års skolgång).



Figur 10. Medelvärden i naturvetenskap regionvis

Sammanfattningsvis kan man konstatera att metropolområdet (Helsingfors, Esbo, Vanda och Grankulla) och Åland når en mycket hög nivå i alla ämnen i kunskapsprovet (läsning 530 poäng, matematik 542 poäng och naturvetenskap 543 poäng). Däremot når övriga Nyland tydligt en mycket lägre nivå i alla ämnen i kunskapsprovet (läsning 502 poäng, matematik 517 poäng och naturvetenskap 525 poäng). Skillnaden mellan övriga Nyland och Österbotten är inte stor.

Könsskillnaderna är stora i varje region. På Åland når flickorna en god läsförmåga med ett medelvärde på 561 poäng liksom flickorna i metropolområdet, som når ett medelvärde på 550 poäng. Det här är ett högre medelvärde än en genomsnittlig elev i de finskspråkiga skolorna når, när medelvärdet i läsförmåga för deras del ligger på 538 poäng. Pojkarna med det lägsta medelvärdet hittar man i Österbotten och i övriga Nyland. I övriga Nyland når pojkarna i genomsnitt 471 poäng i läsning och pojkarna i Österbotten når i genomsnitt 476 poäng. Läsförmågan hos dessa pojkar är hjälplig enligt de olika prestationsnivåerna i PISA-undersökningen. Skillnaden mellan de bästa flickorna (på Åland) och de sämsta pojkarna (i övriga Nyland utanför metropolområdet) är omkring 90 poäng. Då ett års skolgång är 39 poäng, motsvarar det här över två års skolgång till flickornas fördel på Åland.

När man indelar Åland i skolor på landsbygden och skolor i Mariehamn kan man konstatera att skolorna i Mariehamn klarar sig bättre på alla mätta områden. I läsning når skolorna i stadsmiljö 546 poäng, medan skolorna på landsbygden når 515 poäng. I matematik når skolorna i Mariehamn 542 poäng, medan landsbygds-skolorna når 532 poäng. I naturvetenskap når skolorna i Mariehamn 559 poäng och skolorna på landsbygden når 527 poäng. De största skillnaderna kan vi alltså hitta i läsning och naturvetenskap, där skillnaden mellan skolorna på landsbygden och i stadsmiljö är 31 respektive 32 poäng. Detta motsvarar närmare ett års skolgång. I matematik är skillnaden endast 10 poäng.

Läsningens prestationsnivåer

I framtiden kräver vårt samhälle nya färdigheter och kunskaper i allt större utsträckning. Genom att titta på antalet elever på toppnivån har vi en möjlighet att uppskatta vår framtida "reserv" av kunniga individer. Samtidigt ser vi antalet individer som behöver extra stöd nu för att i framtiden fullt kunna delta i samhället. Var och en av delskalorna (på sid 27) kan indelas i sex prestationsnivåer vilket möjliggör elevernas rangordnande och samtidigt ger oss möjligheten att uppskatta antalet elever på de olika nivåerna. Utgångspunkten för nivåindelningen är hur väl eleven behärskar de kunskaper och de förmågor som granskas på det givna området. Eleverna som når till exempel nivå 4 behärskar även uppgifterna på nivåerna 1 till 3.

Poänggränserna för de olika prestationsnivåerna är följande:

Nivå 6: Topp läsförmåga (över 698 poäng)

Nivå 5: Utmärkt läsförmåga (626–698 poäng)

Nivå 4: God läsförmåga (553–625 poäng)

Nivå 3: Nöjaktig läsförmåga (481–552 poäng)

Nivå 2: Hjälpig läsförmåga (408–480 poäng)

Nivå 1a: Svag läsförmåga (335–407 poäng)

Nivå 1b: Mycket svag läsförmåga (262–334 poäng)

Omkring 1 % (0,8 %) av eleverna i OECD-länderna når den högsta nivån i läsning (nivå 6). Kunskaperna och färdigheterna som skall behärskas på denna nivå kan sammanfattas enligt följande:

Uppgifter på denna nivå kräver normalt att läsaren drar flera slutsatser, gör flera jämförelser och hittar flera motsatser som alla är både detaljerade och exakta. Läsaren måste uppvisa fullständig och detaljerad förståelse av en eller flera texter, och i detta kan ingå att sammanföra information från flera texter. Uppgifterna kan kräva att läsaren hanterar obekanta tankegångar samtidigt med information som uppenbart är konkurrerande, och att han eller hon skapar abstrakta kategorier för sina tolkningar. Att reflektera över och utvärdera uppgifter kan kräva av läsaren att han eller hon formulerar hypoteser om eller kritiskt utvärderar en komplex text om ett obekant ämne och samtidigt tar hänsyn till flera kriterier eller perspektiv samt tillämpar sofistikerad förståelse med ursprung utanför texten. En framträdande förutsättning för uppgifter som gäller söka och inhämta på denna nivå är en precisering av analysen och noggrann uppmärksamhet på detaljer som inte är iögonfallande i texten. (Skolverket 2010)

I Shanghai som hade det klart högsta resultatet i läsning nådde 2 % av eleverna nivå 6, samtidigt som eleverna på de svagaste nivåerna var få. Enligt tabell 1, når också omkring 2 % av eleverna på Åland och eleverna i de finskspråkiga skolorna nivå 6. Det är endast i de svenskspråkiga skolorna i Finland (i dessa skolor ingår även åländska skolor) som eleverna inte når ett lika högt resultat. I de svenskspråkiga skolorna når omkring 1 % av eleverna nivå 6, liksom i Sverige.

Elever som är på nivå 1a eller under den här nivån befinner sig i riskzonen med tanke på deras kunskaper i läsning. Det är dock en liten procent av alla elever som befinner sig på den här nivån. Ungefär 1,1 % av eleverna OECD-länderna befinner sig under nivå 1b. I alla undersökta länder nådde i genomsnitt 94 % av eleverna nivå 1a eller en högre nivå. I länder som t.ex. Panama, Peru och Qatar nådde flera än en elev av tre dock inte denna nivå.

Kunskaper och färdigheter som skall behärskas på den lägsta nivån kan sammanfattas på följande sätt:

Uppgifter på denna nivå kräver att läsaren hittar ett enda, uttryckligen formulerat stycke information med framträdande placering i en kort, syntaktiskt enkel text med välbekant sammanhang och texttyp, till exempel en berättelse eller en enkel lista. Vanligtvis ger texten stöd till läsaren, till exempel upprepning av information, bilder eller välbekanta symboler. Det finns mycket lite konkurrerande information. I uppgifter som kräver tolkning kan läsaren behöva göra enkla kopplingar mellan närliggande informationspartier. (Skolverket 2010)

På Åland ligger omkring 3 procentenheter fler elever på de lägsta nivåerna 1A och 1B än i de finskspråkiga skolorna i Finland. I Sverige ligger omkring 18 % av eleverna på nivå 1A och under.

Det finns stora skäl att fästa allt större uppmärksamhet på just den elevgrupp, som når svaga resultat. Dels på grund av att dessa elever behöver extra stöd och dels på grund av att resultaten inte är någon överraskning. År 2007 genomförde Utbildningsstyrelsen en utvärdering av inlärningsresultaten i modersmål och litteratur för elever i årskurs 7. Sammanlagt ingick 1821 elever i tjugofem svenskspråkiga skolor i samplet för utvärderingen. Kunskapsnivån för eleverna i provet var i genomsnitt nöjaktig. Av eleverna hade 58 % nöjaktiga, goda, berömliga eller utmärkta kunskaper, men på den lägsta nivån fanns över en tiondel av eleverna. Sammanlagt 13 % av eleverna hade svaga kunskaper (Silverström 2008).

Tabell 1. Procentuell andel elever på de olika prestationsnivåerna i läsförmåga i hela Finland, finskspråkiga skolor, svenskspråkiga skolor och på Åland

	Nivå 1B	Nivå 1A	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5	Nivå 6
Hela Finland	2	6	17	30	31	13	2
Finskspråkiga skolor	2	6	16	30	31	13	2
Svenskspråkiga skolor	2	10	23	30	26	8	1
Åländska skolor	1	10	19	29	28	12	2

Linnakylä, Malin & Taube (2004) har gjort en grundlig analys av PISA 2003 -materialet om faktorerna som låg i bakgrunden för eleverna som presterade lågt i läsning i både i Sverige och i Finland. Resultaten indikerade att bakgrundsfaktorer som ökar elevens risk att tillhöra gruppen som presterar lågt var liknande i Finland och i Sverige. Risker blev större om eleven var pojke, hade invandrarstatus, låg socioekonomisk bakgrund, flera syskon, låg akademisk självkänsla, höga förväntningar på framgång, låg nivå av engagemang i läsning och ofta använde datorer på sin fritid. Andra kännetecken var att eleven inte ansträngde sig inför givna uppgifter och hade dålig uthållighet. Dessa faktorer kan tänkas relevanta även idag.

Största delen av eleverna som ligger på de lägsta nivåerna är pojkar. I de svenskspråkiga skolorna var alla elever under nivå 1 b pojkar. På nivå 1b var 87 % pojkar, på nivå 1a var 75 % pojkar och på nivå 2 var 62 % pojkar. I de finskspråkiga sko-

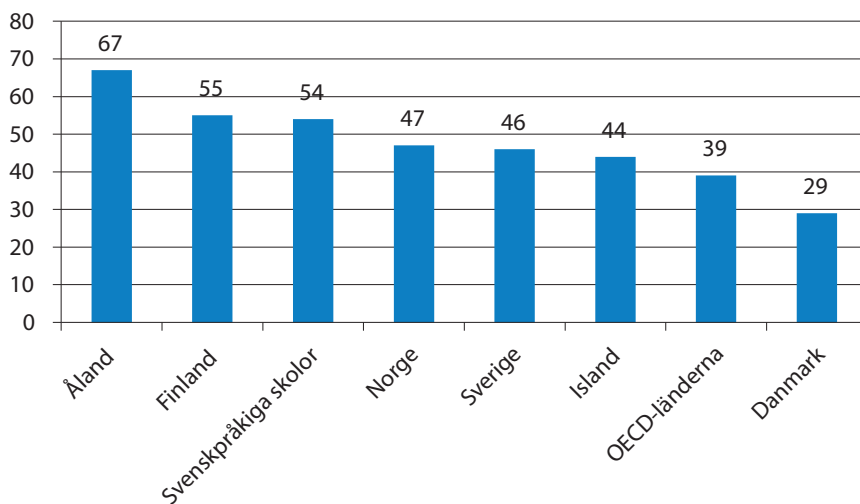
lorna var situationen liknande. För att nå goda resultat måste man hitta de svagaste eleverna och kunna identifiera och åtgärda problem i ett tillräckligt tidigt skede, särskilt som Finlands framgång i PISA-undersökningarna dels har förklarats med utbildningssystemets förmåga att kunna ta hand om de svaga eleverna (Väljörvi et al. 2002). Att den svenskspråkiga skolan för tillfället inte lyckas stöda de svaga eleverna i tillräckligt hög grad är oroväckande. Arbetsuppgiften är inte lätt, speciellt när man samtidigt ska hitta utrymme för att stöda även de andra eleverna att nå en så god läsförmåga som möjligt.

Könsskillnader i läsning

Könsskillnaderna mellan flickornas och pojkarnas läsförmåga enligt PISA-undersökningen är i alla OECD-länderna till flickornas fördel. Det här problemet har upptäckts i flera länder och i deras utbildningssystem, också i tidigare undersökningar i Finland. I Utbildningsstyrelsens rapport om elevernas kunskapsnivå i modersmål och litteratur (Silverström 2008), nådde eleverna i de svenskspråkiga skolorna i genomsnitt 59 % av de poäng som var möjliga att nå i provet. Flickorna nådde i medeltal 65 % av poängen och pojkarna 52 % av poängen. Skillnaden var alltså även här större till flickornas fördel.

I PISA är könsskillnaderna i OECD länderna i medeltal 39 poäng, vilket motsvarar en halv prestationsnivå eller ett års skolgång. De största könsskillnaderna kan man hitta i bland annat i Albanien (62 poäng) och Bulgarien (61 poäng). I alla de nordiska länderna är könsskillnaderna stora, men speciellt stora är de i Finland (figur 11). Något som är oroväckande är att könsskillnaderna på Åland (skillnad 67 poäng) är störst bland alla de deltagande länderna. Här måste man dock beakta att endast 151 elever på Åland deltog i PISA 2009. Det enda nordiska land som hölls under OECD:s medelvärde i skillnaden mellan flickornas och pojkarnas prestationsnivå i läsning var Danmark.

I Finland har pojkarnas andel på de lägsta nivåerna i läsning ökat under de senaste nio åren (Sulkunen et al. 2010). Det betyder också att skillnaden mellan könen har ökat. Den här ökningen är inte statistiskt signifikant, men kan anses vara en svag signal om en eventuell utveckling. I många OECD-länder är största delen av eleverna som endast når hjälpliga kunskaper i läsning pojkar (nivå 2). Detta är också fallet i Finland, både i de svenskspråkiga och i de finskspråkiga skolorna. Att



Figur 11. Könsskillnader i läsförmågan i de nordiska länderna till flickornas fördel

flickor läser mera för intressets skull förklarar en stor del av skillnaden i läsförmågan. I OECD-länderna säger i genomsnitt omkring hälften (52 %) av pojkarna och två tredjedelar av flickorna (73 %) att de läser av eget intresse. Det här betyder att en stor del av eleverna i OECD-länderna inte läser av eget intresse.

Bakgrunden till prestationskillnader i läsförmågan

Bakom en god läsförmåga ligger ett nätverk av faktorer som står i nära relation till varandra. Bland annat elevens intressen, hobbyn och kunskaper påverkar läsförmågan, liksom också den inre motivationen, engagemang och användningen av lärandestrategier. Elevernas läsning påverkas också av de konkreta inlärningsmöjligheter som hemmet och skolan erbjuder och de förväntningar som lärarna och föräldrarna har. (Sulkunen et al. 2010, 59) För att komplettera kunskapsprovet i läsning mätte PISA 2009 också elevernas inre motivation till läsning. Elevsvaren på de olika frågorna om t.ex. deras läslust bildar gemensamt ett index. Genom att granska det här indexet kan vi närmare förklara skillnaderna i prestationerna i kunskapsprovet i PISA.

I det här kapitlet granskas därmed de orsaker som bäst kan tänkas förklara skillnaden i prestationsnivån mellan eleverna i den åländska skolan. Orsakerna är t.ex. hur betydelsefull läslusten hos eleven är eller hur effektivt eleverna använder olika lärandestrategier som påverkar deras läsförmåga.

Faktorer som bidrar till skillnaderna i elevframgången på Åland

Hur stor betydelse har läslusten och lärandestrategier i den åländska skolan? Genom att utföra en linjär regression kan man närmare identifiera orsakerna till skillnaderna i elevframgången och granska deras betydelse.

I tabell 2 nedan presenteras flera orsaker (index) som gemensamt förklarar över 50 % av skillnaden mellan eleverna i de svensk- och finskspråkiga skolorna samt skolorna på Åland. I tabellen presenteras också två värden. Det första värdet i tabellen ges utgående från OECD-ländernas medelvärde, som ligger på 0 och standardavvikelsen är 1. Tabellen 3 beskriver också var de finlandssvenska skolorna som grupp ligger i förhållande till OECD-länderna. Förklaringsprocenten beskriver hur många procent varje index ensam kan förklara skillnaderna mellan eleverna.

Det index som bäst förklarar skillnaderna i elevframgången i PISA 2009 är läslusten. Totalt omkring 28 % av skillnaderna i läsprestationerna på Åland kan förklaras med elevernas läslust. Märkbart är också att läslusten hos de finlandssvenska eleverna ligger under OECD:s medelvärde (-0,10). Hur väl eleverna använder lärandestrategier när de sammanfattar en text förklarar totalt 27 % av skillnaderna i elevframgången och också här ligger den genomsnittliga eleven över OECD:s medelvärde (0,11). Strategierna för att förstå och komma ihåg en text är också av betydelse och förklarar omkring 19 % av skillnaderna mellan eleverna. Här ligger de åländska skolorna en aning under OECD:s medelvärde (-0,03). När det gäller alla de här indexen ligger den svenskspråkiga skolan under OECD:s medelvärde, samtidigt som den finskspråkiga skolan ligger över. På Åland ligger skolorna nära OECD:s medelvärde eller över det när det gäller de mest betydelsefulla indexen.

Ett index för varierat läsmaterial finns också med i PISA 2009. Elevernas vana att läsa olika slags material förklarar omkring 15 % av skillnaderna i läsförmågan och de finlandssvenska elevernas index för varierat läsmaterial ligger över OECD:s medelvärde. Trots att resultatet är positivt, når inte de finlandssvenska eleverna samma nivå som de finskspråkiga skolorna. På samma sätt ligger de åländska elevernas nivå under alla de andra jämförda gruppernas, även om den ligger över OECD:s medelvärde (0,23). Kontrollstrategier och den socioekonomiska bakgrunden förklarar omkring 10 % av skillnaderna i elevprestationerna. I kontrollstrategier ligger de svenskspråkiga skolorna och åländska klart under OECD:s medelvärde, precis som de finskspråkiga. När det gäller indexet för den socioekonomiska bakgrunden

ligger de finländska eleverna över OECD:s medelvärde och den förklarar en mindre del av skillnaderna mellan eleverna än i OECD-länderna överlag. I följande kapitel granskas orsakerna som kan förknippas med elevernas framgång i läsning närmare.

Tabell 2. Index som förklarar variansen mellan elevernas framgång i läsning

Index	Finskspråkiga skolor i Finland		Åländska skolor		Svenskspråkiga skolor i Finland	
	Medelvärde	Förklaringsprocent	Medelvärde	Förklaringsprocent	Medelvärde	Förklaringsprocent
Läslust	0,06	27	0,03	28	-0,10	29
Strategier för att sammanfatta texter	0,10	23	0,11	27	-0,11	26
Strategier för att förstå och komma ihåg texter	0,05	17	-0,03	19	-0,30	18
Läsa varierat läsmaterial	0,46	14	0,23	17	0,35	15
Kontrollstrategier	-0,33	8	-0,26	9	-0,50	10
Socioekonomisk bakgrund (ESCS)	0,29	8	0,5	10	0,52	10
Utvecklingsstrategier	-0,14	2	-0,19	7	-0,31	2
Läsaktivitet på nätet	-0,03	2	-0,17	2	-0,17	3

Sammanfattningsvis kan man säga att elevernas läslust och förståelse för vikten av olika strategier för att sammanfatta, förstå och komma ihåg texter är betydelsefulla för framgången i läsning. Av betydelse är också att eleven läser varierat läsmaterial. Det är alltså viktigt att stöda eleverna att bli engagerade i läsning, men det är också viktigt att samtidigt stöda deras förståelse för och användning av olika lärandestrategier.

En närmare granskning av orsakerna till skillnaden i elevframgången

Flera faktorer påverkar resultaten i PISA-undersökningen. Vid en analys av resultaten i PISA 2009 kan vi se att det är ett komplext nät av faktorer både i skolan och utanför den konkreta skolvärlden, som bidrar till den slutliga resultatnivån. I det här avsnittet granskas en del av de faktorer.

Motivation och förhållningssätt till läsning

Läslusten är en väldigt viktig del av läsförmågan hos eleverna. Deras förmåga att använda sig av och identifiera strategier och metoder som är kopplade till en god läsförmåga är en annan viktig faktor. Förenklat kan man konstatera att ju mera eleverna läser desto bättre läsare blir de. PISA mäter elevernas engagemang i läsaktiviteter från flera olika perspektiv. De faktorer som bäst förklarar elevernas framgång i läsning är läslusten och hur mångsidigt eleverna läser. Det betyder att även tidsanvändningen i läsning är av betydelse. I detta kapitel granskas de faktorer som beskriver elevernas motivation och förhållningssättet till läsning närmare.

Elevernas läslust

I alla länder som deltog i PISA 2009 klarar sig eleverna som läser mest för intressets skull statistiskt signifikant bättre än eleverna som läser minst (det enda undantaget är Kazakstan.) Också i Finland finner vi eleverna som inte läser för nöjes skull på de lägsta prestationsnivåerna. Till och med över 80 % av eleverna som befinner sig på nivå 1a och 1b läser inte för nöjes skull. I de finskspråkiga skolorna är skillnaden mellan eleverna med läslust och de som inte läser för nöjes skull 74 poäng och i de svenskspråkiga skolorna är den upp till 96 poäng. Läslusten spelar alltså en viktig roll i framgången i läsning i PISA 2009 -undersökningen.

I PISA 2009 mättes elevernas inre motivation till läsning genom 11 påståenden som gemensamt bildade ett index för läslust. Eleverna kommenterade påståenden på en skala som varierade från *"Håller absolut med"* till *"Håller absolut inte med"*. Frågorna var följande:

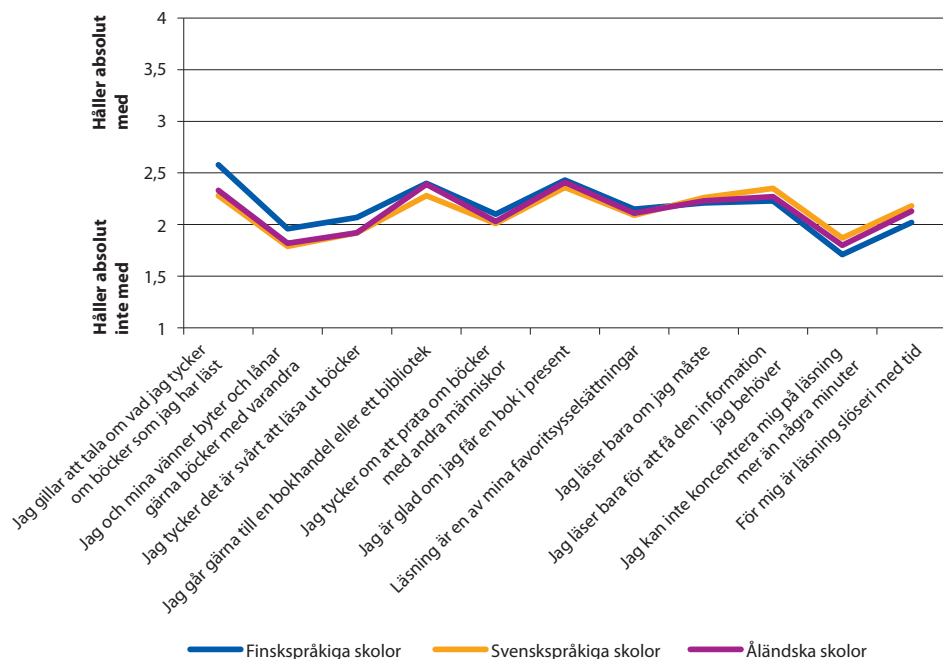
- Jag läser bara om jag måste.
- Läsning är en av mina favoritsysselsättningar.
- Jag tycker om att prata om böcker med andra människor.
- Jag tycker det är svårt att läsa klart böcker.
- Jag känner mig lycklig om jag får en bok i present.
- För mig är läsning slöseri med tid.
- Jag tycker om att gå till en bokhandel eller ett bibliotek.
- Jag läser bara för att få information jag behöver.
- Jag har mycket svårt för att sitta stilla och läsa i mer än några minuter.
- Jag gillar att tala om vad jag tycker om böcker som jag har läst.
- Jag gillar att bytlåna böcker med mina kamrater.

De finskspråkiga skolornas index för läslust (0,06) och de åländska skolornas läslust (0,11) ligger en aning över läslusten i de svenskspråkiga skolorna i Finland (-0,10). Indexet för läslust är i de svenskspråkiga skolorna dessutom under OECD:s medelvärde. I OECD-länderna förklarar intresset för läsning omkring 18 % av variansen mellan eleverna. Det här betyder att nästan en femtedel av skillnaderna mellan elevprestationerna i läsförmåga kan förklaras med intresset för läsning. Intresset för läsning förklarar upp till 29 % av variansen bland de finlandssvenska eleverna,

28 % bland de åländska eleverna och i de finskspråkiga skolorna förklaras omkring 27 % av variansen i elevprestationen av läsintresset.

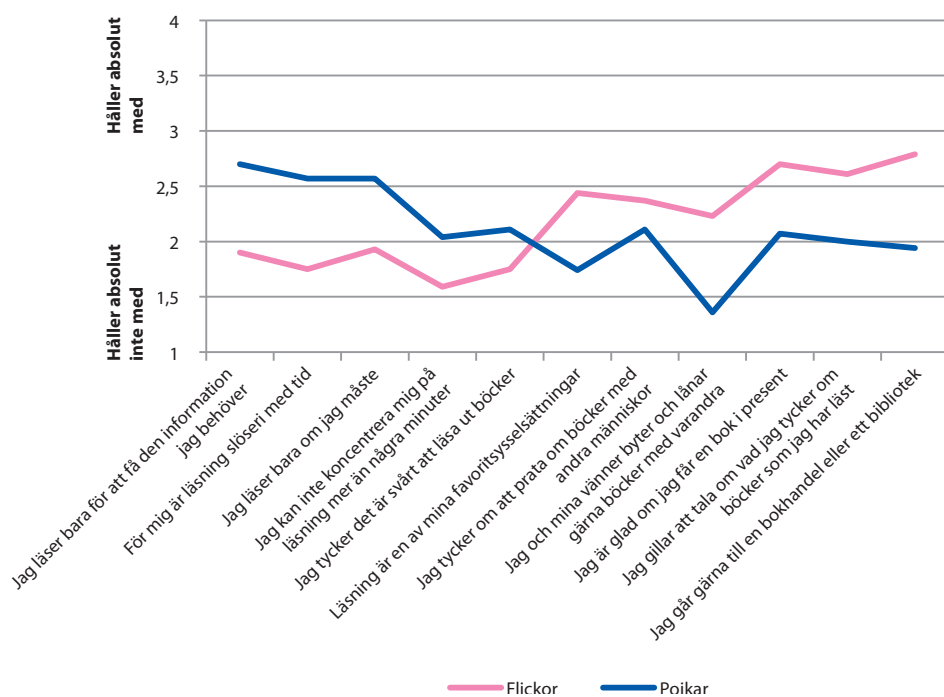
En jämförelse mellan genomsnittet i Finland och genomsnittet i alla länder som deltog i PISA 2009 visar att i Finland förklarar själva intresset för läsning bäst framgången i läsförmågan. Speciellt stor är förklaringsprocenten i de finlandssvenska skolorna – alltså störst i världen. I t.ex. Sverige och Norge förklarar intresset för läsning omkring 22 % av elevframgången i läsning och i Danmark 21 %.

Det är också tydligt att eleverna i de svenskspråkiga, men också i de åländska skolorna, hade en aning annorlunda inställning till påståendena om inre motivation till läsning än eleverna i de finskspråkiga skolorna. Figur 12 presenterar de här skillnaderna närmare. Eleverna i de svenskspråkiga skolorna liksom eleverna i de åländska skolorna anser oftare att läsning är slöseri med tid och att man bara läser för att få den information man behöver. Samtidigt har eleverna i de svenskspråkiga och i de åländska skolorna svårare att sitta stilla och läsa i mer än några minuter åt gången.



Figur 12. Elevernas läslust i de åländska, svensk- och finskspråkiga skolorna

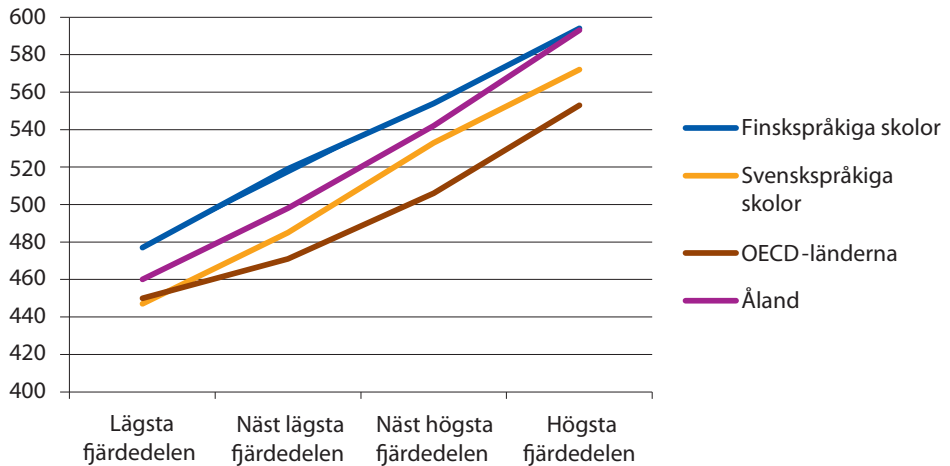
Skillnaden mellan flickornas och pojkarnas prestationsnivå i läsning är stor i Finland (omkring 55 poäng). Speciellt stor är den på Åland (figur 13). Utöver skillnaden i läsning, skiljer sig också graden av läsengagemang mellan könen. Till och med 80 % av flickorna höll absolut inte med eller höll inte med påståendet "Jag läser bara för att få den information jag behöver". Motsvarande andel pojkar var 36 %. Av pojkarna ansåg alltså över 60 % (håller med eller håller absolut med påståendet) att de läser bara för att få den information de behöver.



Figur 13. Flickorna och pojkarnas läslust i de åländska skolorna

Det finns ett starkt samband mellan elevernas intresse för läsning och deras läsförståelse. Det här ser man tydligt när man delar in eleverna i fyra olika grupper enligt deras intresse för läsning och framgång i läsning enligt figur 14. I OECD-länderna överlag är sambandet starkt, men inte i samma grad som i de finsk- och svenskspråkiga länderna.

kiga skolorna i Finland. Trots att sambandet är ungefär lika starkt i de finsk- och svenskspråkiga skolorna når inte den finlandssvenska eleven med samma grad av intresse för läsning lika goda resultat som i den finskspråkiga skolan.



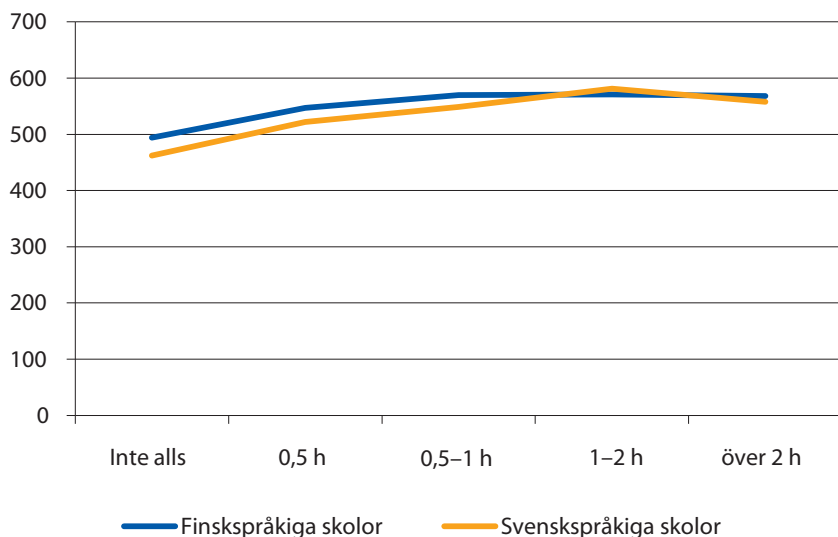
Figur 14. Sambandet mellan framgången i läsning och intresset för läsning

Tid för frivillig läsning

Det är mycket som ska samsas på ungdomarnas fritid idag. Läxorna, hobbyn, familjen och kompisarna fyller en stor del av elevernas tid. Eftersom läsningen var huvudområdet i PISA 2009 undersöktes också hur mycket tid ungdomarna frivilligt använder på läsning. Tiden som de använder till läsning och hur ofta de läser har ett starkt samband med framgången i läsning i alla nordiska länder. Stanovich (1986) beskriver en cirkulär association mellan läsning och framgång i läsning. Bättre läsare läser mera för att de är motiverade att läsa vilket i sin tur leder till bättre läsförmåga. I Utbildningsstyrelsens undersökning av de finlandssvenska skolorna (Silverström 2008) kunde man också vid en analys av bakgrundsfaktorer hitta ett samband mellan antalet lästa böcker på fritiden och kunskapsnivån i modersmål och litteratur.

Enligt figur 15 finns det ett samband mellan tiden som eleverna använder på läsning och framgången i läsning i de finsk- och svenskspråkiga skolorna. I undersökningen tillfrågades eleverna om hur mycket tid de vanligtvis ägnar åt att läsa för nöjets skull. Till och med 32 % av eleverna i de finsk- och svenskspråkiga skolorna uppgav att de aldrig läser för nöjes skull. I OECD-länderna i genomsnitt rapporterade 37 % av eleverna att de inte alls läser av fri vilja.

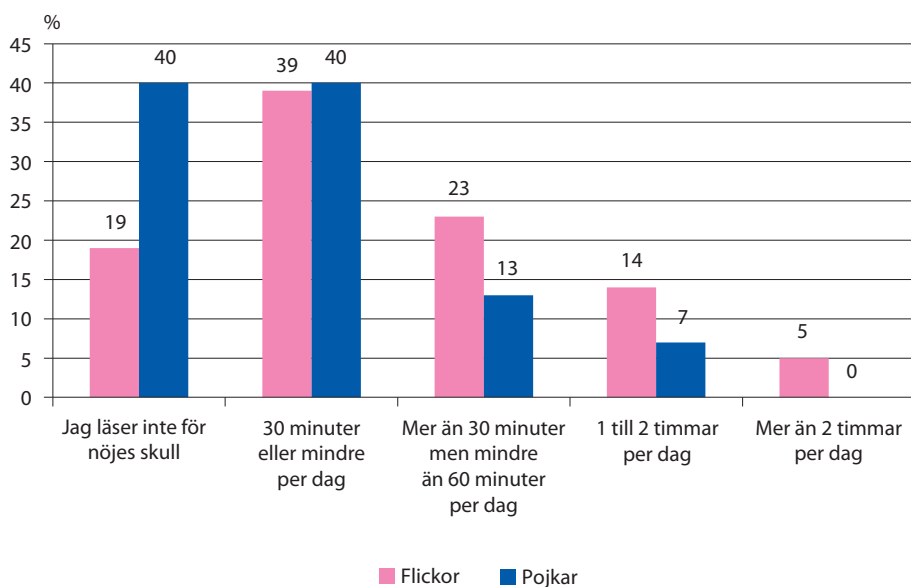
Omkring 40 % av eleverna i OECD-länderna uppgav att de läste 30 minuter eller mindre per dag. I de finskspråkiga skolorna var andelen elever i denna grupp 32 %. På Åland fanns 39 % av eleverna i denna grupp. Mellan 30 och 60 minuter per dag läste 19 % av eleverna i de svenskspråkiga och i de finskspråkiga skolorna. På Åland var samma andel elever 18 %. En till två timmar per dag läste 11 % av eleverna och omkring 3 % av eleverna läste mer än 2 timmar per dag på Åland. I de två grupperna där eleverna läser mest fanns alltså totalt omkring 10 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna och en aning över 16 % av eleverna i de finskspråkiga skolorna. På Åland fanns totalt 14 % av eleverna i denna grupp.



Figur 15. Sambandet mellan tiden som eleverna dagligen använder på läsning och läsförstågan

Enligt figur 15 når de svenskspråkiga eleverna som inte alls läser, eller högst en timme om dagen, en aning sämre resultat i läsning än eleverna i de finskspråkiga skolorna. De som läser över en timme per dag når lika goda resultat i läsning i båda språkgrupperna.

Det finns även stora skillnader i hur mycket tid flickorna och pojkarna på Åland använder på läsning (figur 16). Nästan hälften av pojkarna (40 %) uppgav att de aldrig läser för nöjes skull. Motsvarande andel flickor var en femtedel (19 %). Det finns alltså goda skäl till att stöda eleverna i de åländska skolorna att hitta läsintrasset och intresset att läsa för nöjes skull – speciellt i en situation där intresset för läsning förklarar närmare en tredje del av framgången i läsning. Här borde speciell uppmärksamhet riktas mot pojkarna, för att stöda dem att hitta läslusten.



Figur 16. De åländska flickornas och pojkarnas tidsanvändning för läsning

Varierat läsmaterial

Utöver själva läsintresset, har också olika lässtrategier en viktig roll i läsförmågan. En god framgång i läsning i PISA-undersökningen kräver både medvetenheten om de olika lärandestrategierna (se följande kapitel) och en bekantskap med ett mångsidigt läsmaterial. Läsning av varierat läsmaterial förklarar omkring 15 % av prestationsskillnaderna i elevernas läsframgång.

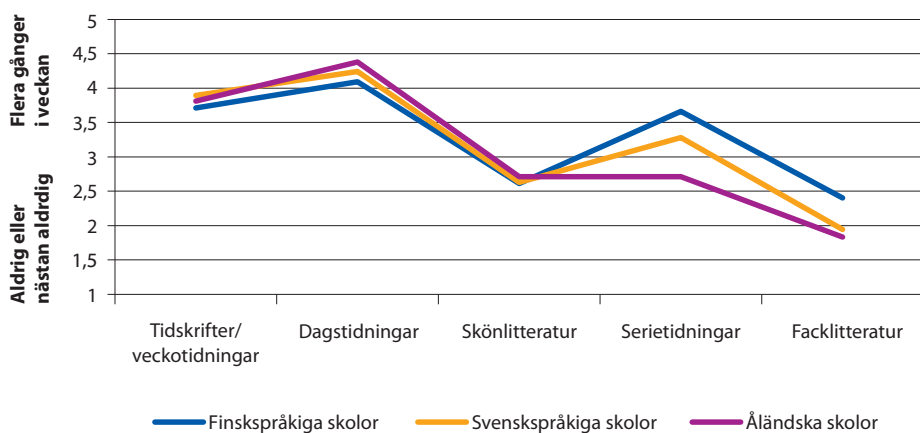
Elever som når en djupare nivå i läsningen är de som visar den största medvetenheten om och användningen av lärandestrategier när de sammanfattar en text, förstår och kommer ihåg information. Elever som klassificeras som breda läsare är däremot vana vid ett mångsidigt och varierat läsmaterial. I PISA-undersökningen klarar sig elever som når en djupare nivå i läsningen och samtidigt också läser ett varierat läsmaterial väldigt bra. Elever som däremot läser ett varierat läsmaterial, men inte är medvetna om lässtrategier, klarar sig sämre än genomsnittet i PISA. Elever som når en djupare nivå i läsning, men sällan läser för eget intresse når en genomsnittlig nivå i PISA.

Vad skall eleverna läsa för att bli goda läsare? I nästan alla länder är läsningen av skönlitteratur associerat med god framgång i läsning. PISA-resultaten indikerar att elever som läser skönlitteratur med större sannolikhet når bättre resultat i läsning liksom elever som läser varierat läsmaterial. Läsning av tidskrifter och dagstidningar hänger också samman med god framgång i läsning – men inte i lika hög grad. Läsning av serietidningar förknippas faktiskt med lägre kunskaper i läsning. Elever som rapporterade att de läste serieböcker flera gånger per månad eller flera gånger i veckan hade sämre medelvärde i läsning i jämförelse med elever som inte läste alla serietidningar.

Vad läser eleverna då av eget intresse? I PISA 2009 fick eleverna frågan om hur ofta de läser följande för att de vill det:

- tidskrifter/veckotidningar
- serietidningar
- skönlitteratur (romaner, noveller, berättelser)
- facklitteratur
- dagstidningar.

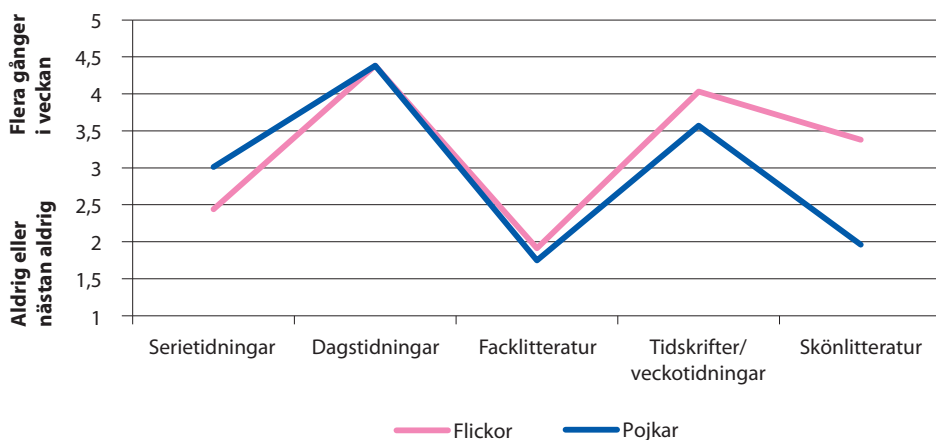
Eleverna svarade på frågorna på skalan: *aldrig eller nästan aldrig, några gånger om året, ungefär en gång i månaden, flera gånger i månaden och flera gånger i veckan*. Genomsnittet av eleverna i de finskspråkiga skolorna läste mera sällan veckotidningar och dagstidningar än eleverna i de svenskspråkiga eller åländska skolorna. Däremot läste eleverna i de svenskspråkiga och åländska skolorna inte serietidningar och facklitteratur så ofta (figur 17). Totalt läste de åländska eleverna mest dagstidningar och tidskrifter. Att läsa serietidningar och facklitteratur var inte i lika hög grad populärt på Åland.



Figur 17. Läsning av varierat läsmaterial i finskspråkiga, svenskspråkiga och åländska skolor

Till och med 23 % av de åländska eleverna (22 % av de finskspråkiga) läste aldrig eller nästan aldrig skönlitteratur såsom romaner, noveller eller berättelser. 34 % av alla åländska eleverna läste facklitteratur några gånger om året. Nästan hälften av eleverna (45 %) läste aldrig eller nästan aldrig facklitteratur. 79 % av eleverna läste facklitteratur högst några gånger om året. Speciellt med tanke på att läsning av skönlitteratur, men också mångsidig läsning är förknippat med god läsförmåga, borde man hitta sätt att stöda eleverna att hitta intresset för läsning och speciellt intresset för skönlitteratur.

Figuren 18 beskriver skillnader mellan flickornas och pojkarnas intresse för läsning. De åländska pojkarna läser oftare serietidningar och flickorna däremot flera tidskrifter och mera skönlitteratur. Både flickorna och pojkarna var minst intresserade av skönlitteratur och facklitteratur. Dagstidningar och veckotidningar lästes oftast.



Figur 18. Läsning av varierat läsmaterial bland flickor och pojkar i åländska skolor

Lärandestrategier

Vårt tänkande grundar sig på våra erfarenheter och byggs upp av verksamheten som sker i hjärnan. Metakognitiva färdigheter är tankefärdigheter som innebär individens medvetenhet om de strategier, tillvägagångssätt och det tänkande som hon använder då hon studerar. Steg för steg blir eleven en mera aktiv inlärare men också gradvis en individ som lär sig självständigt utan en lärare. De metakognitiva färdigheterna kan och skall övas upp. De metakognitiva färdigheterna i PISA innebär medvetenheten om och förmågan att använda lämpliga strategier på ett målmedvetet sätt vid behandlingen av texter. För att lära sig av texter måste individen ta en aktiv roll i läsningen för att göra inferenser (läsa mellan raderna), fylla i luckorna, gestalta makrostrukturer i texter och för att elaborera.

I det här kapitlet granskas de kognitiva och metakognitiva färdigheter som PISA mäter. Först granskas olika lärandestrategier och speciellt elevernas förhållningssätt till dessa. Till sist tas en närmare blick på hur ofta eleverna använder olika kontrollstrategier och strategier för att komma ihåg när de studerar. Alla dessa strategier kan ses som viktiga med tanke på framgången i läsning.

Medvetenhet om och användning av lärandestrategier

PISA mäter i vilken utsträckning eleverna använder strategier vid läsning och inläring och hur medvetna de är om vilka strategier som fungerar bäst. De elever som är duktiga på att lära sig kan använda olika lärandestrategier effektivt och flexibelt – alltså anpassa sig till olika inläringssituationer. Dessa elever kan därmed också tänkas vara beredda, eller åtminstone ha de verktyg som krävs, för ett livslångt lärande. I följande avsnitt kommer två olika typer av lärandestrategier att granskas närmare, nämligen metoder för att sammanfatta information och metoder för att förstå och komma ihåg information. En medvetenhet om och användning av de här två strategierna förklarar totalt 27 % (när man sammanfattar en text) och 19 % (när man förstår och kommer ihåg) av variansen mellan elevernas framgång i läsning. Det här bevisar att strategierna har en stor betydelse när det gäller elevernas framgång i läsning.

I alla OECD-länder är flickorna mera medvetna om effektiva metoder för att förstå, komma ihåg och sammanfatta texter. Flickorna använder också kontrollstrategier mera än pojkarna, medan pojkarna använder sig mera av utvecklingsstrategier.

Det finns flera metoder för att studera och förstå texter. En del av dem är mera lämpliga än andra, beroende på den typ av läsuppgift som skall utföras. Strategier som i PISA anses effektiva vid inläringen har fastställts i samarbete med experter i läsning i de deltagande länderna. I själva undersökningen har eleverna fått ta ställning till de strategier de använder. Elevernas resultatnivå och de strategier de använder sig av togs också i beaktande då man fastslog effektiva strategier. Följande strategier ansågs vara effektiva vid sammanfattning av en text och vid förståelse av och memorering av en text:

- Efter att jag har läst en text diskuterar jag innehållet med andra personer.
- Jag stryker under viktiga delar av en text.
- Jag sammanfattar texten med egna ord.
- Jag kontrollerar noggrant om de viktigaste faktauppgifterna i texten är med i sammanfattningen.
- Jag läser genom texten och stryker under de viktigaste meningarna och skriver om dem med egna ord som en sammanfattning.

Mindre effektiva strategier var däremot följande:

- Jag försöker kopiera så många meningar som möjligt.
- Jag koncentrerar mig på de delar av texten som är lätta att förstå.
- Jag läser snabbt igenom texten två gånger.
- Jag läser texten högt för en annan person.
- Jag skriver en sammanfattning och kontrollerar sedan att varje stycke finns med i sammanfattningen eftersom varje stycke bör ingå i en sammanfattning.
- Innan jag skriver en sammanfattning läser jag texten så många gånger som möjligt.

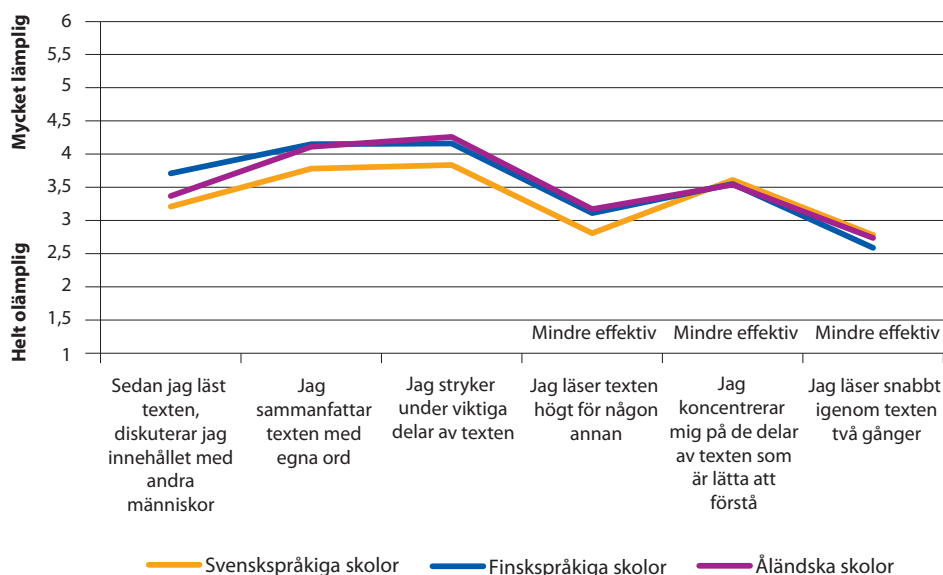
Effektiva strategier när man förstår, kommer ihåg och sammanfattar en text

Att vara medveten om vilka strategier som är effektiva vid processandet av en text, dvs. hur man förstår, sammanfattar och kommer ihåg en text, var en av faktorerna som bäst förklarade skillnaden mellan språkgrupperna i Finland, men samtidigt också prestationsskillnaden mellan enskilda eleverna. Det finns naturligtvis många olika strategier för att studera eller förstå texter. En del av dem är lämpligare än andra beroende på vilken typ av läsuppgift det gäller. Eleverna fick i elevenkäten ta ställning till hur lämpliga de anser att följande strategier är när de ska förstå och lägga en text på minnet:

- Jag koncentrerar mig på de delar av texten som är lätta att förstå.
- Jag läser snabbt igenom texten två gånger.
- Sedan jag läst texten, diskuterar jag innehållet med andra människor.

- Jag stryker under viktiga delar av texten.
- Jag sammanfattar texten med egna ord.
- Jag läser texten högt för någon annan.

Enligt resultaten nådde de finlandssvenska skolorna indexvärdet -0,28 och eleverna i den finskspråkiga skolan låg på en nivå på 0,05. I de åländska skolorna låg eleverna på en nivå på -0,09. De svenskspråkiga skolorna låg alltså klart under OECD:s medelvärde. Eleverna i de finlandssvenska och skolorna uppfattade alltså i högre grad än de finskspråkiga eller åländska att nästan varje strategi var mindre effektiv (figur 19). Strategin *Jag läser snabbt texten två gånger*, som de facto är mindre effektiv, ansågs ändå av eleverna i den finlandssvenska skolan vara mera lämplig vid processandet av en text. Skillnaderna för de mindre effektiva strategiernas del var inte stor till de finskspråkiga skolorna, men skillnaden blev större för de mest effektiva strategiernas del.

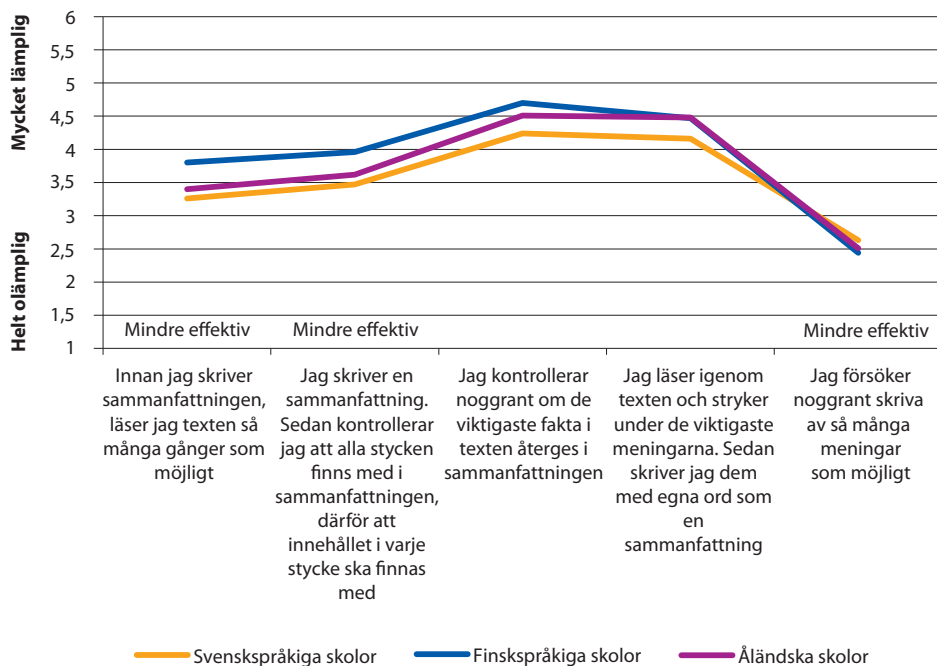


Figur 19. Hur eleverna i de finskspråkiga, svenskspråkiga och åländska skolorna identifierade strategier när man skall förstå och lägga en text på minnet

De elever (i OECD-länderna) som kunde identifiera de strategier som det lönar sig att använda när man sammanfattar en text nådde också bättre resultat. Den bästa fjärdedelen av eleverna som var medvetna om de strategier som man borde använda när man sammanfattar en text fick i genomsnitt ett 107 poäng bättre medelvärde i läsning än den sämsta fjärdedelen, dvs. de som hade svårt att identifiera de effektivaste strategierna. Eleverna fick i elevenkäten förhålla sig till följande påståenden om vilka strategier det lönar sig att använda av när man skall sammanfatta en text:

- Jag skriver en sammanfattning. Sedan kontrollerar jag att alla stycken finns med i sammanfattningen, därför att innehållet i varje stycke ska finnas med.
- Jag försöker noggrant skriva av så många meningar som möjligt.
- Innan jag skriver sammanfattningen, läser jag texten så många gånger som möjligt.
- Jag kontrollerar noggrant om de viktigaste fakta i texten återges i sammanfattningen.
- Jag läser igenom texten och stryker under de viktigaste meningarna. Sedan skriver jag dem med egna ord som en sammanfattning.

Medelvärdet för indexet låg i de svenskspråkiga skolorna på -0,11 och i de finskspråkiga skolorna på 0,10. På Åland låg medelvärdet på 0,06. I förmåga att kunna identifiera lämpligheten för dessa metakognitiva strategier låg de finlandssvenska eleverna klart under OECD:s medelvärde. Däremot låg den över OECD:s medelvärde på Åland och i de finskspråkiga skolorna. Överlag ansåg eleverna i den svenskspråkiga skolan, mera än eleverna i den finskspråkiga eller den åländska skolan, att strategierna är mera ineffektiva enligt figur 20. Speciellt när det gäller påståendet *jag försöker noggrant skriva av så många meningar som möjligt*, som kan anses vara en mindre effektiv strategi, ansåg eleverna i de svenskspråkiga skolorna att den var mera lämplig att använda än eleverna i den finskspråkiga skolan.



Figur 20. Hur eleverna i de finskspråkiga, svenskspråkiga och åländska skolorna identifierade strategier när man skall sammanfatta en text

Kontroll- och memoreringsstrategier vid läsning

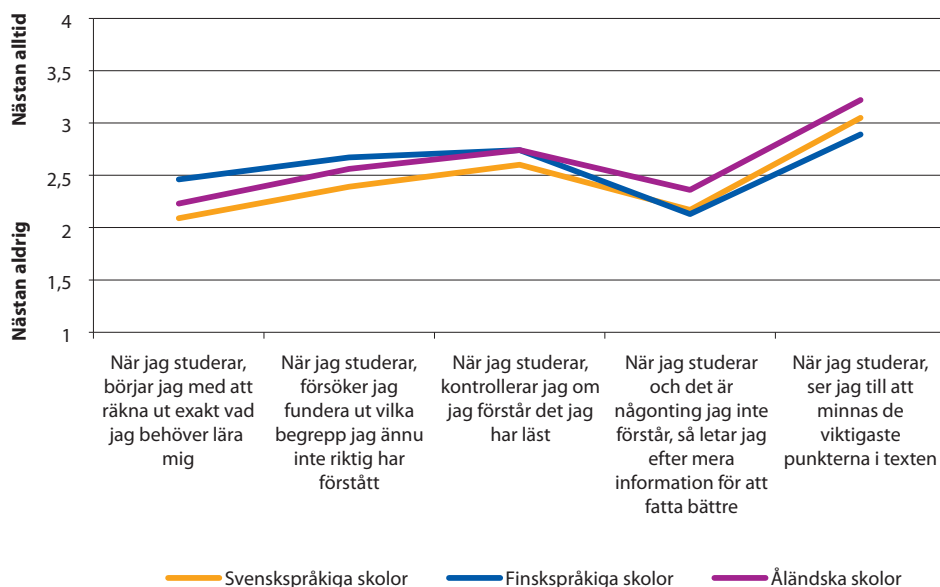
Kontrollstrategier hjälper eleverna att effektivt reglera sitt lärande och att anpassa sin inläring på en specifik uppgift. Skolorna har en viktig uppgift i att stöda eleverna att kontrollera sin inläring och att hjälpa dem att utveckla effektiva strategier för ett livslångt lärande. I OECD-länderna kan 8 % av variansen mellan elevernas framgång i läsning förklaras med deras användning av kontrollstrategier.

Kontrollstrategier är till exempel att elever innan de börjar lära sig något tar reda på vad de behöver lära sig, att de försäkras om att de förstått det som de har läst, att de söker förklaringar på begrepp som de inte förstår, försöker förstå de viktigaste delarna i en text och söker kompletterande och klargörande information när de inte förstår något som de läst. (Skolverket 2010, 83)

Eleverna som deltog i PISA 2009 fick ta ställning till hur ofta de gör följande när de studerar:

- När jag studerar, börjar jag med att räkna ut exakt vad jag behöver lära mig.
- När jag studerar, kontrollerar jag om jag förstår det jag har läst.
- När jag studerar, försöker jag fundera ut hur vilka begrepp jag ännu inte riktigt har förstått.
- När jag studerar och det är någonting jag inte förstår, så letar jag efter mera information för att fatta bättre.
- När jag studerar, ser jag till att minnas de viktigaste punkterna i texten.

För kontrollstrategiernas del låg svenskspråkiga skolors index på -0,50, de finskspråkiga skolornas index på -0,33 och de åländska skolornas index på -0,25. Här fanns alltså en klar skillnad mellan språkgruppen till de finska skolors fördel. Åland däremot ligger ganska nära de finskspråkiga skolornas indexvärde. I de svenskspråkiga



Figur 21. Hur ofta eleverna använder sig av kontrollstrategier i finskspråkiga, svenskspråkiga och åländska skolor

kiga och åländska skolorna använde sig eleverna mera sällan av strategier som: "När jag studerar, börjar jag med att räkna ut exakt vad jag behöver lära mig" och "När jag studerar, försöker jag fundera ut vilka begrepp jag ännu inte riktigt har förstått". Däremot använder de finlandssvenska och åländska eleverna något oftare metoden: "När jag studerar, ser jag till att minnas de viktigaste punkterna i texten".

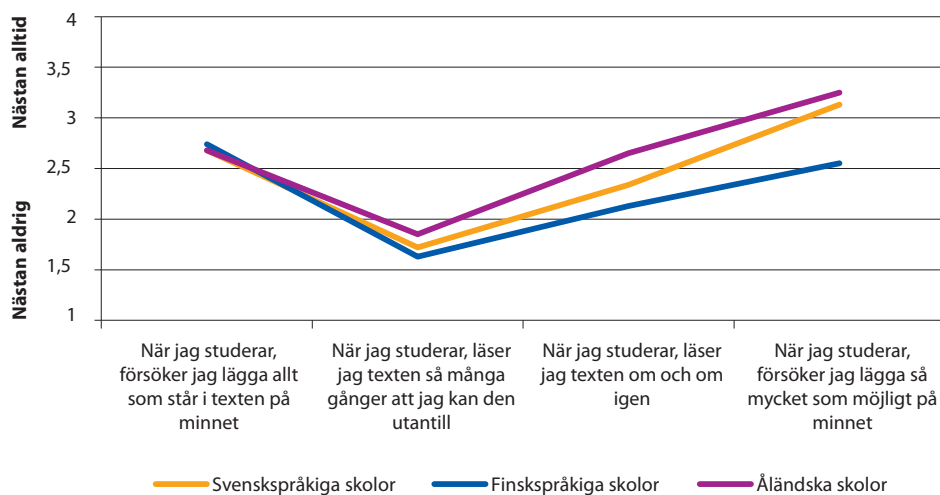
Memoreringsstrategier är viktiga i många uppgifter där man t.ex. ska lära sig något ordagrant, men i dagens läge finns det inte många sådana uppgifter i skolvärden. Elever som använder sig mycket av memoreringsstrategier processar inte informationen på en djupare nivå. Det här betyder att en djupare förståelse av texten uteblir och då blir det också svårt att integrera ny information i ett senare skede.

Användning av memoreringsstrategier syftar till strategier där eleven skall läsa texten igenom högt flera gånger och att lära sig nyckeltermerna ur en text. (Skolverket 2010, 83)

För memoreringsstrategiernas del låg de svenskspråkiga skolornas index på 0,02, de finskspråkiga skolornas på -0,27 och de åländska skolornas på 0,24. Men även om de finlandssvenska och speciellt de åländska skolorna fick ett högre index än de finskspråkiga, jämfört med OECD:s medelvärde, kan man fråga vilken betydelse det här egentligen har, eftersom strategin inte på samma sätt är förknippad med effektiv inläring.

Eleverna fick besvara på hur ofta de gör följande saker när de studerar:

- När jag studerar, försöker jag lägga allt som står i texten på minnet.
- När jag studerar, försöker jag lägga så mycket som möjligt på minnet.
- När jag studerar, läser jag texten så många gånger att jag kan den utantill.
- När jag studerar, läser jag texten om och om igen.



Figur 22. Hur ofta eleverna använder sig av memoreringsstrategier i finskspråkiga, svenskspråkiga och åländska skolor

De åländska eleverna använder sig av enklare strategier än de kognitiva processer än de finskspråkiga eleverna. Speciellt kan man se det här i frågor som "När jag studerar, försöker jag lägga så mycket som möjligt på minnet" och "När jag studerar, läser jag texten om och om igen" och "När jag studerar, läser jag texten så många gånger at jag kan den utantill".

Inlärningsmiljön

Flera faktorer påverkar elevers läsvanor och engagemang i läsning både i och utanför skolan. Föräldrarna har naturligtvis en viktig roll och kan påverka genom att vara rollmodeller, genom att redan i tidig ålder stöda barnens läsintressen och genom att påpeka att goda läskunskaper är viktiga. Även lärarna har en viktig roll i hur de lyckas engagera elever i olika läsaktiviteter. Lärarna kan påverka eleverna bland annat genom att ställa rätt frågor, ge tid för elevers egna funderingar och uppmuntra till läsning. Samtidigt kan lärarna också skapa ett gott klassrums- och skolklimat som stöder inläringen.

Ett gott klassrums- och skolklimat skapas av flera faktorer. Det krävs goda relationer elever och lärarna emellan och ett gott disciplinärt klimat, där arbetsro och ordning råder. Också många faktorer som PISA-undersökningen inte granskar närmare påverkar miljön. Ett gott klassrums- och skolklimat handlar bland annat om ett gott ledarskap i klassrummet vilket inkluderar goda sociala relationer elever och läraren emellan. I följande kapitel presenteras ett urval av bakgrundsfaktorer som undersöktes i PISA 2009 och som relaterar till klassrums- och skolklimatet ur elevers synvinkel.

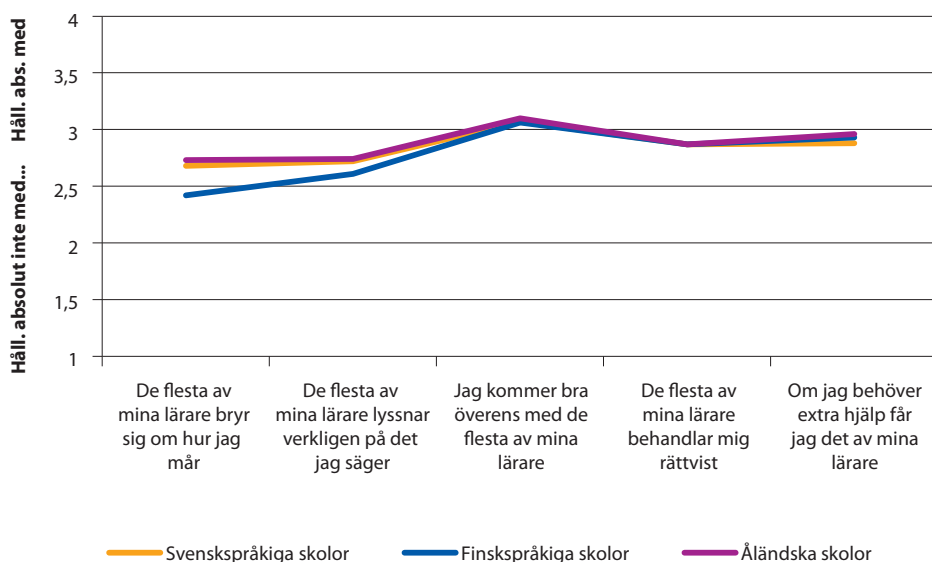
Relationen mellan lärare och elever

Allt som händer i ett klassrum är samspel mellan två eller flera individer: lärare och elever. Samspelet mellan lärare och elever är av betydelse för inläringen och för att nå ett gott samspel krävs ömsesidig respekt. Läraren måste fästa uppmärksamhet vid att uppnå ett gott samarbete och arbetsklimat i klassrummet för att nå goda resultat. I PISA-undersökningen ingår ingen lärarenkät, utan skolledaren besvarar frågor om själva skolan. Det här betyder att lärarnas insyn i klassrums- och skolklimatet inte kommer fram i undersökningen, men det är ändå anmärkningsvärt att lärarnas inställning naturligtvis också påverkar atmosfären. Relationen mellan elever och lärare är viktig vid skapandet av ett klimat som främjar inläringen. Goda relationer har positiv inverkan på eleven, men också på läraren.

I PISA 2009 -undersökningen fick eleverna ta ställning till följande påståenden om sin relation till sina lärare:

- Jag kommer bra överens med de flesta av mina lärare.
- De flesta av mina lärare bryr sig om hur jag mår.
- De flesta av mina lärare lyssnar verkligen på det jag säger.
- Om jag behöver extra hjälp får jag det av mina lärare.
- De flesta av mina lärare behandlar mig rättvist.

Elevernas svar bildade ett index för lärarnas och elevers relationer. Indexet har medelvärde 0 och standardavvikelsen är 1. Noll representerar medelvärdet för OECD-länderna och ett högt indexvärde indikerar goda elev- och lärarrelationer. För hela Finlands del var indexet -0,14. För de svenskspråkiga skolorna i Finland låg indexet på -0,05, för de finskspråkiga skolorna på -0,17 och på Åland låg indexvärdet på 0,00. Trots att relationen mellan elever och lärare i medeltal är bättre i de svenskspråkiga skolorna än i de finskspråkiga skolorna, är indexvärdet i de svenskspråkiga skolorna under OECD:s medelvärde. Det här betyder att relationen mellan elever och lärare i de svenskspråkiga skolorna är sämre än i OECD i medeltal. Situationen var inte liknande på Åland, där indexet som beskriver elevernas och lärarnas relationer låg på samma nivå som OECD-ländernas medelvärde. I OECD-länderna rapporteras överlag ett positivt förhållande mellan lärare och elever. Trots detta så finns det skillnader mellan länderna och det finns olika typer av relationer mellan lärare och elever.



Figur 23. Hur mycket elever håller med påståenden om lärarna i deras skola

Goda relationer mellan elever och lärare är viktiga i en inlärningsmiljö där eleven trivs och kan lära sig. Totalt 85 % av eleverna i OECD-länderna, 87 % av eleverna i de finskspråkiga skolorna och 90 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna håller med eller håller absolut med påståendet *Jag kommer bra överens med de flesta av mina lärare*. På Åland var motsvarande andel elever till och med 91 %. Detta tyder på att elever i de finlandssvenska och speciellt i de åländska skolorna kommer bättre överens med sina lärare än eleverna i de finskspråkiga skolorna elever och OECD-länderna i medeltal. Bara en av tio elever i de svenskspråkiga skolorna kommer inte överens med de flesta av sina lärare. Det här kan ses som ett gott resultat som man även i framtiden måste värna om.

Det finns en stor variation i relationerna mellan lärare och elever. Till exempel i USA höll över 80 % av eleverna med eller absolut med påståendet *De flesta av mina lärare bryr sig om hur jag mår*. I Japan var andelen däremot endast 30 %. Genomsnittet i OECD-länderna var 66 % och 48 % av eleverna i de finskspråkiga skolorna och 66 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna höll med eller höll absolut med om påståendet. Motsvarande andel elever i de åländska skolorna var

65 %. De finlandssvenska och åländska eleverna når medelvärde i OECD-länderna och ligger klart över resultatet i de finskspråkiga skolorna. Totalt 67 % av eleverna i OECD-länderna, 62 % av eleverna i de finskspråkiga skolorna, 70 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna och 67 % av eleverna i de åländska skolorna höll med eller höll absolut med påståendet *De flesta av mina lärare lyssnar verkligen på det jag säger*. Även i det här svaret kan vi se en skillnad mellan de finsk- och svenskspråkiga skolorna till fördel för de svenskspråkiga skolorna (figur 23).

Att få stöd när man behöver det är viktigt för den enskilda eleven. Speciellt viktigt är det med tanke på att det finns fler elever på de lägsta nivåerna i mätta kunskapsområden i de svenskspråkiga skolorna jämfört med de finskspråkiga skolorna. Totalt 79 % av eleverna i OECD-länderna, 85 % av eleverna i de finskspråkiga skolorna och 80 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna höll med eller höll absolut med påståendet *Om jag behöver extra hjälp får jag det av mina lärare*. Motsvarande andel elever var 83 % i de åländska skolorna. En stor del av eleverna får alltså stöd när de behöver det. 79 % av eleverna i medeltal i OECD-länderna, 80 % av eleverna i de finskspråkiga skolorna och 82 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna höll med eller höll absolut med om påståendet *De flesta av mina lärare behandlar mig rättvist*. Motsvarande andel elever i de åländska skolorna var 79 %.

Klassrumsatmosfären på modersmålslektionerna

I dagens samhälle diskuteras disciplinfrågor i klassrummet på många olika fronter och hur man skall gå till väga för att alla i klassen skall få arbetsro är ett återkommande diskussionsämne. Det tycks finnas många åsikter, men sist och slutligen är det den enskilda läraren som måste ta ställning till problemen, och ofta dagligen. Arbetsron i skolan är viktig med tanke på inläringen. Den påverkar undervisningen på flera olika sätt. I en klass där elever inte lyssnar på vad läraren säger, där det finns oväsen och oordning tar det längre för en lärare att inleda undervisningssituationen. Undervisningen lider och elevernas nya inlärningsmöjligheter inskränks, samtidigt som elevens möjligheter att engagera sig i undervisningen lider.

I ett klassrum där eleverna inte har arbetsro och kan koncentrera sig, i en miljö där undervisningen ofta avbryts av disciplinära åtgärder, påverkas naturligtvis också elevernas inlärningsmöjligheter. Skolor som har disciplinära problem är helt enkelt inte lika effektiva inlärningsmiljöer som skolor som inte har dessa.

I PISA 2009 fick eleverna ta ställning till ett flertal påståenden om atmosfären under modersmålslektionerna och elevernas svar gav en helhetsuppfattning (ett index) om atmosfären under modersmålslektionerna (figur 24). Elever skulle besvara hur ofta följande händer på modersmålslektionerna?

- Eleverna lyssnar inte på vad läraren säger.
- Det är oväsen och oordning i klassen.
- Läraren måste vänta en lång stund på att eleverna skall bli tysta.
- Eleverna kan inte arbeta bra.
- I början av timmen tar det lång tid innan eleverna börjar arbeta.

Svarsalternativen varierade mellan *Aldrig eller nästan aldrig*, *På vissa lektioner*, *På de flesta lektioner* och *På alla lektioner*. PISA-undersökningen lyfter alltså inte fram egentliga disciplinära problem som t.ex. ogiltiga frånvaron eller skadegörelse utan granskar snarare studiemöjligheter och ordning i klassen.

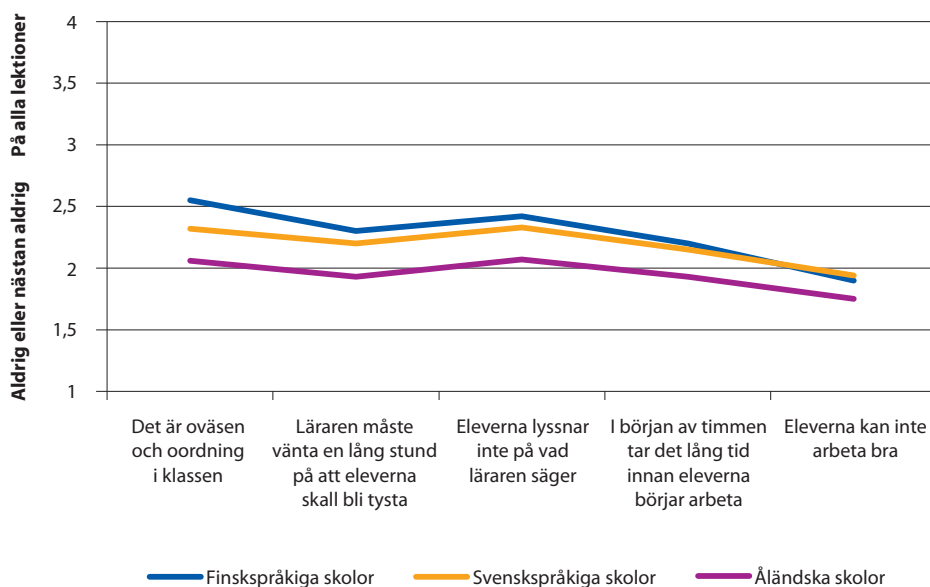
Genomsnittet för klimatet under modersmålslektionerna i OECD-länderna ger indexvärdet 0 och standardavvikelsen är 1. Ett högt indexvärde indikerar en god ordning i klassrummet. För Finlands del var indexet -0,27. För de svenskspråkiga skolorna i Finland låg indexet på -0,16 och för de finskspråkiga skolorna låg indexet på -0,30. För de åländska skolornas del låg indexvärdet till och med på 0,20. Det högsta indexet fanns i Japan, där det låg på 0,27. I länder som Grekland, Finland, Nederländerna och Norge ligger den på en lägre nivå i jämförelse med OECD:s medelvärde. Detta betyder att det i de åländska skolorna råder ett mycket gott disciplinärt klimat på modersmålslektionerna i jämförelse med andra OECD-länder.

Omkring 68 % av eleverna i OECD-länderna ansåg att det är oväsen och oordning i klassen *Aldrig eller nästan aldrig* och *På vissa lektioner*. I de svenskspråkiga skolorna handlade det om 63 % av eleverna, i de finskspråkiga skolorna 52 % och i de åländska skolorna 73 %. Omkring en tiondel av eleverna (i de finskspråkiga skolorna 14 %, i de svenskspråkiga skolorna 8 % och i de åländska skolorna 8 %) ansåg trots detta att det rådde oordning och oväsen i klassen på alla lektioner.

Den tiden som läraren måste vänta på att det blir tyst i klassen tas från undervisningen och nya inlärningsmöjligheter. Omkring 72 % av eleverna i OECD-länderna tyckte att detta *Aldrig eller nästan aldrig* händer eller enbart *På vissa lektioner*. I de svenska skolorna var andelen elever 67 % och i de finska skolorna 63 %. På Åland var andelen elever till och med 82 %.

Bara 2 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna tyckte att eleverna inte lyssnar på vad lärarna säger *på alla lektioner* (i finskspråkiga skolor 7 %, i åländska skolor 2 %). I OECD-länderna i medeltal ansåg 71 % av eleverna att detta inte händer *på de flesta lektionerna* i modersmål. I de svenska skolorna ansåg 65 % av eleverna att de *Aldrig eller nästan aldrig* eller *På vissa lektioner* inte lyssnar på vad läraren säger. Motsvarande procentuella andel elever i de finskspråkiga skolorna var 60 % och i de åländska 78 %.

Sammanfattningsvis kan man säga att när det gäller de svenskspråkiga skolorna i Finland kan man se att elever ansåg att det fanns färre problem med klimatet i klassen i jämförelse med de finskspråkiga skolorna. Speciellt gäller detta i de åländska skolorna i Finland.



Figur 24. Klassrumsatmosfären på modersmålslektionerna i åländska, svensk- och finskspråkiga skolor

Hur stöder modersmåslärarna elevernas engagemang i läsning?

Elever som är intresserade av undervisningen lär sig också mycket mera än elever som inte är engagerade på samma sätt. De blir motiverade att lära sig mera. Enligt Stensmo (1997) har läraren en viktig roll som motivator för sina elever – läraren skall bredda elevens möjlighet till lärande. I PISA 2009 -undersökningen skulle eleverna utvärdera sin interaktion med modersmåsläraren för att mäta hur mycket läraren stöder elever att bli engagerade i läsning under lektionerna. Elever bads beskriva hur ofta följande situationer sker på deras modersmålstimmar. Svartalternativen var *Aldrig eller nästan aldrig*, *På vissa lektioner*, *På de flesta lektioner* och *På alla lektioner*. Påståendena som framfördes var följande:

- Läraren ber eleverna förklara innebörden i en text.
- Läraren ställer svåra frågor som stimulerar eleverna att skaffa sig bättre förståelse av en text.
- Läraren ger eleverna tillräckligt med tid till att tänka över sina svar.
- Läraren rekommenderar eleverna att läsa en bok eller en författare.
- Läraren uppmuntrar eleverna att uttrycka sin åsikt om en text.
- Läraren hjälper eleverna att relatera de berättelser de läser till sina egna liv.
- Läraren visar eleverna hur informationen i texten bygger på det de redan vet.

Elevernas ställningstaganden till följande påståenden bildar gemensamt ett index för hur lärare engagerar sina elever i läsning. Indexet har ett gemensamt medelvärde på 0 och standardavvikelsen är 1. Noll representerar också medelvärdet för OECD-länderna. Ett högt indexvärde indikerar att lärarna lyckas engagera eleverna i läsning. Finland hade ett index på -0,40. För de svenskspråkiga skolorna låg indexet på -0,50 och för de finskspråkiga skolornas del på -0,32. I de åländska skolorna låg indexvärdet på -0,63. I länder som Norge, Nederländerna och Island låg indexet också under medelvärdet i OECD-länderna.

I medeltal uppfattar 60 % av eleverna i OECD-länderna att läraren ger tillräckligt tid för dem att fundera över sina svar. I de andra nordiska länderna varierade antalet elever som tyckte att läraren ger tillräckligt med tid att tänka över sina svar ganska mycket mellan *På de flesta lektioner* och *På alla lektioner*. I Sverige bedömde 58 %, I Norge 47 % och i Danmark 60 % av eleverna situationen så här. I till exempel

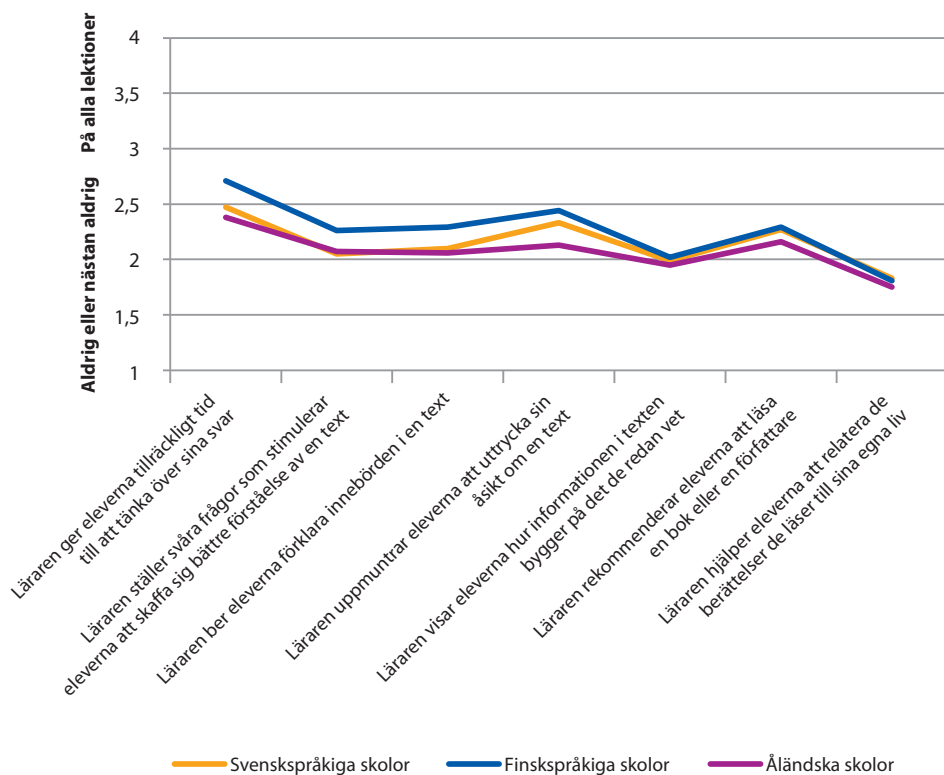
USA, Turkiet och Ungern ansåg upp till 70 % eller mer av eleverna att lärarna gav tillräckligt tid för dem att fundera över sina svar *På de flesta lektioner* eller *På alla lektioner*. I de svenskspråkiga skolorna i Finland bedömde däremot endast 51 % av eleverna att situationen var så vanlig. I de finskspråkiga skolorna var motsvarande andel elever 64 % och på Åland ansåg 46 % av eleverna det. Här var skillnaderna mellan de finsk- och svenskspråkiga skolorna (figur 25) statistiskt signifikanta (med en felrisk på högst 5 %).

Lärarna kan också stimulera elever genom att ställa svåra frågor som hjälper dem att skaffa sig en bättre förståelse för en text och på detta sätt bli mera engagerade. I genomsnitt ansåg 59 % av eleverna i OECD-länderna att detta händer *På de flesta* eller *På alla lektioner*. Däremot ansåg endast 24 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna, 27 % av eleverna i de åländska skolorna och 36 % av eleverna i de finskspråkiga skolorna att det händer *På de flesta* eller *På alla lektioner*. Även här var skillnaden statistiskt signifikanta (med en felrisk på högst 5 %). I länder som USA, Turkiet och Polen ansåg över 70 % av eleverna att lärarna stimulerar eleverna genom att ställa svåra frågor *På de flesta lektioner* eller *På alla lektioner*. I de andra nordiska länderna ansåg 41 % av de svenska eleverna, 53 % av de norska eleverna och upp till 80 % av de danska eleverna att det var så.

Lärarna kan också be elever förklara innebörden i en text och på detta sätt engagera eleverna i läsning. I OECD-länderna i genomsnitt tyckte 52 % av eleverna att detta hände *På de flesta lektioner* eller *På alla lektioner*. I de svenskspråkiga skolorna bedömde enbart 22 % (på Åland 22 %) och i de finskspråkiga skolorna enbart 36 % av eleverna att det här hände *På de flesta lektioner* eller *På alla lektioner*. Här var skillnaderna mellan de svenskspråkiga och de finskspråkiga skolorna statistiskt signifikanta (med en felrisk på högst 5 %). Det finns stora skillnader också mellan de nordiska länderna i hur eleverna har uppfattat lärarnas försök att stöda elevernas engagemang i läsning. I Sverige ansåg 34 %, i Norge 45 % och i Danmark till och med 76 % av eleverna att lärarna ber dem förklara innebörden i texten *På de flesta lektioner* eller *På alla lektioner*.

Lärarna kan också uppmuntra eleverna att uttrycka sin åsikt om en text och på detta sätt engagera elever i läsning. I OECD-länderna uppfattade omkring 55 % av eleverna att läraren uppmuntrar dem att uttrycka sin åsikt om en text *På de flesta lektioner* eller *På alla lektioner*. I de svenskspråkiga skolorna var andelen elever 39 % (på Åland 31 %) och i de finskspråkiga skolorna 48 %. Här var skillnaderna statistiskt signifikanta mellan skolorna (med en felrisk på högst 5 %). I Sverige var andelen

elever 56 %, i Norge 41 % och i Danmark 58 %. I länder som USA, Turkiet, Polen var den procentuella andelen elever som ansåg att lärarna *På de flesta lektioner* eller *På alla lektioner* uppmuntrade dem att uttrycka sin åsikt närmare 70 %.



Figur 25. Hur lärarna engagerar elever i läsning i svenskspråkiga och finskspråkiga skolor

Slutord

En stor del av de kunskaper och färdigheter som vi dagligen använder i vårt arbetsliv har vi tillägnat oss i skolvärlden. Därför har skolan en viktig roll bland annat som kunskapsförmedlare. Samtidigt har vår inlärnin g påverkats av de resurser som skolorna haft, administrationen, lärarutbildningen, styrdokumentet, läromedlen med mera. De resultat som elever och skolor når i PISA-undersökningarna måste alltså ses som en sammanfattning av en långvarig process, där både samhällsliga faktorer, men också individuella faktorer har en viktig betydelse.

Nyckeln till vår kunskapsutveckling är språket. Språket är både ett tankeredskap och ett kommunikativt verktyg. Språket behövs till mycket, till exempel när vi ska uttrycka vår kunskap, våra önskemål, våra känslor, när vi vill utbyta erfarenheter och när vi argumenterar. Vårt språk är i ständig utveckling och vår läsförmåga är en viktig del av utvecklingen av vårt språk.

Läsningen ger oss ändå mycket mera. Genom litterära upplevelser möter vi människor i olika situationer och vi möter nya världar vilket fördjupar och utvecklar vårt tänkesätt. När våra ungdomar och elever läser skönlitteratur utvecklas också de. De får möta personer i omgivningar som de kanske aldrig vetat att kunde existera, de får läsa om personer som tacklar problem, får tröst och lever liv som ungdomarna annars inte skulle möta. De lär sig att förstå sin omgivning, världen de lever i. Fastän vi alla är eniga om språkets betydelse både ur individens men också

ur samhällets synvinkel, lämnar många skolelever grundskolan med bristfälliga språkliga kunskaper. På Åland ligger klart fler elever på de lägsta nivåerna i läsning i jämförelse med de finskspråkiga. Trots detta, har de åländska eleverna klarat sig bra i PISA 2009 -utvärderingen ur ett nordiskt perspektiv.

Vad kan vi göra för att förbättra inlärningsresultaten? Professor Karin Taube (1998) har redan för över tjugo år sedan föreslagit följande åtgärder för att stöda lågpresterande elever:

Admittedly, it is difficult to reinforce low-achieving teenagers' self-esteem, if most of their learning experiences have been negative and if their self-confidence as learners has not been supported earlier. It is obvious, nevertheless, that even these teenagers can be provided with successful learning experiences by bolstering their interest and motivation and developing adequate learning strategies suitable for them. (Taube 1988).

Enligt Sulkunen (2010) har man i en omfattande ADORE undersökning (A comparative study of good practices in European countries) kommit fram till sju viktiga delområden som stöder läsningen speciellt hos svaga elever. Det är viktigt:

- att ge eleverna en trygg atmosfär och uppmuntrande växelverkan
- att skapa en motiverande läsomgivning för eleverna
- att utvärdera varje elevs individuella behov
- att låta eleverna delta i planeringen av studierna
- att presentera intressanta och meningsfulla texter
- att använda arbetsmetoder som stöder eleverna att göra personliga tolkningar av texten
- att lära eleverna kognitiva och metakognitiva inlärningsstrategier.

Med tanke på de åländska resultaten i PISA 2009 handlar det alltså om att identifiera problemet, stöda elevens kognitiva och metakognitiva färdighetsutveckling och ge positiva inlärningsupplevelser som engagerar eleven till fortsatt läsning. Speciell uppmärksamhet borde man fästa vid hur lärarna engagerar elever i läsning på Åland.

När det gäller läsintresset har föräldrarna i första hand en viktig roll – de ska stöda den språkliga utvecklingen på ett mångsidigt sätt. Att läsa högt för barnen är ett effektivt sätt. Att växa upp i en läsande miljö är viktigt, boken borde vara en naturlig del av vardagen. Det handlar också om att föräldrarna själva borde ha ett läsintresse för att kunna övertyga barnen om vikten av läsning. Vi kan inte endast

berätta för våra barn att läsning är viktigt. Som vuxna måste vi kunna förmedla det som är det fina med litteraturen. Att ge elever positiva upplevelser varje gång de läser är att ge upplevelser som förstärker känslan av att jag kan!

Det är också mycket som den enskilda läraren kan göra för att stöda eleverna att bli goda läsare. I första hand borde läraren fungera som en positiv förebild, ha tillräckliga kunskaper och själv vara engagerad i sitt eget arbete. Skolorna kan hjälpa elever att nå bättre resultat genom att stöda elevers strategier när de läser och skall lära sig. Här har alla lärare oberoende ämnet, en viktig uppgift. När elever bättre förstår det de läst blir de också mera intresserade av att läsa. Elever som tycker om att läsa kan bygga upp sin läsförmåga i praktiken och bli mera intresserade av läsning. Det är alltså frågan om att väcka intresset genom att ge verktyg för den enskilda eleven. Då kan eleverna i stället för att enbart följa lärarens instruktioner aktivt använda sig av effektiva inlärningsstrategier och lära sig på en mera djupare nivå.

Föräldrarna vill ha den bästa möjliga utbildningen för sina barn och dessa förväntningar förmedlas ofta till skolan i någon form. PISA 2009-undersökningen indikerar att skolor där föräldrarnas förväntningar är höga presterar elever och skolor bättre. Rektorns roll är här viktig. Rektorn kan med sitt eget arbete styra skolan för att nå dessa förväntningar. Skolorna som klarar sig har också en god atmosfär, där elevers och lärarnas relationer är vänskapliga och stödjande. Här har läraren en viktig roll. En positiv relation leder till en god undervisningsmiljö vilket i sin tur främjar inläringen.

I Finland, men också i de andra nordiska länderna har man betonat allas lika rätt till utbildning. Flickorna och pojkarna skall erbjudas lika möjligheter att läras sig och utvecklas. I de internationella undersökningarna kan man närmare granska bland annat könsskillnader. I matematik och naturvetenskap är skillnaderna mellan könen små, men däremot är de tydliga på läsningens delområde – och här till flickornas fördel. Flickornas underprestation har därmed dels växlats till en oro för pojkarnas underprestation. Det här beror på att en god läsförmåga är en av de viktigaste förutsättningarna för framgång i alla skolämnen, men också för att kunna lära sig senare i livet. En god läsförmåga är alltså avgörande med tanke på individens möjligheter till fortsatt utbildning och samhällsligt engagemang i framtiden. När resultaten visar stora skillnader, får vi vuxna ett ännu större ansvar: att hitta rätt sätt att stöda pojkarnas engagemang i läsning. *Alla elever har rätt till jämlik undervisning oberoende könet.*

Sist och slutligen handlar det på alla punkter om att ta i beaktande den enskilda individen, stöda och uppmuntra. Det finns dock inga lätta lösningar för att nå bättre resultat, utan processerna är långvariga och sker på många nivåer i samhället, där alla individer gemensamt bär ansvaret. Föräldrarna behövs för att stöda läsintresset och elevens skolgång, skolan för att bl.a. ta det pedagogiska ansvaret. Administrationen behövs för att bära helhetsansvaret och för att visa vägen. Och barnen, de skall lära sig för livet, inte bara för skolan!

Referenser

- Brunell, V. 2004. Varför håller läsförståelsen i den finlandssvenska grundskolan inte samma klass som på finskt håll? I P. Linnankylä, S. Sulkunen & I. Arffman (red.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofileja. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Grek, S. 2009. Governing by numbers: the PISA "effect" in Europe. *Journal of Education Policy*; Jan 2009, Vol. 24 Issue 1, p23–37, 15p
- Harju-Luukkainen, H., Mansikka, J-E. & Silius-Ahonen, E. 2010. Planering av svenska barnträdgårdslärautbildning. Rapport över planeringsarbetet i samarbete mellan Arcada och Helsingfors universitet. Arcada publikation 1/2010.
- Harju-Luukkainen, H. & Nissinen, K. 2011. Finlandssvenska 15 åriga elevers resultatnivå i PISA 2009-undersökningen. Jyväskylä universitet: Pedagogiska forskningsinstitutet.
- Hautamäki, J., Laaksonen, S. & Scheinin, P. 2008. Level and balance of achievement. I PISA 2006. Analyses, reflections, explanations. Ministry of Education. Publications 2008:44. Helsingfors, 37-49.
- 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. Utbildningsstyrelsen.
- Herberts, K. 2009. Service på svenska och finska – ett medborgarperspektiv. Åbo Akademi, Vasa: Institutet för finlandssvensk samhällsforskning.
- Institutet för hälsa och välfärd. 2010. Barndagvård 2009. Statistikrapport 32/2010. Helsingfors.
- Kumpulainen, T. (red.) 2010. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010. Kvantitativa indikatorer för utbildningen 2010. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportti 2010:4. Helsinki.
- Linnankylä, P., Malin, A. & Taube, K. 2004. Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (3, July).
- Niemi, E. 2008. Matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2007. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 1/2008. Helsinki.
- Niemi, E. & Metsämuuronen, J. (red.) 2010. Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2010:2. Helsinki.

- OECD. 2009. PISA 2009. Assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science. Paris: OECD.
- Silverström, C. 2006. Modersmål och litteratur i nio år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2005. Utbildningsstyrelsen. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2006. Helsingfors.
- Silverström, C. 2008. Modersmålskunskaper, attityder och betyg. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur efter årskurs 6 år 2007. Utbildningsstyrelsen. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2008. Helsingfors.
- Skolverket. 2010. Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Rapport 352/2010. Stockholm.
- Stanovich, K.E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly* 21, 360–406.
- Stensmo, C. 1997. Ledarskap i klassrummet. Lund: Studentlitteratur.
- Sulkunen, S. 2010. Nuorten heikkojen lukijoiden tukeminen: hyvän opetuskäytännön osatekijät. *Kasvatus* 41 (2), 166–179.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA 2009 ensituloksia. 15-vuotiaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Opetusministeriö & Koulutuksen tutkimuslaitos. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21. Helsinki.
- Taube, K. 1988. Reading acquisition and self-concept. Umeå University. Doktorsavhandling.
- Tuokko, E. 2000. Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3/2000. Helsinki.
- Törnroos, J. 2007. Suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden matematiikan osaaminen PISA 2003 -tutkimuksessa. *Kasvatus* 38 (4), 329–339.
- Väisänen, T. 2003. Perusopetuksen 9. luokan A-kielenä opetettavan ranskan, saksan ja venäjän oppimistulosten kansallinen arviointi. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 1/2003.
- Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.

Övrig PISA-litteratur

Information om PISA:s teoretiska referensram

- OECD. 1999. Measuring student knowledge and skills – A new framework for assessment. Paris: OECD.
- OECD. 2000. Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy. Paris: OECD.
- OECD. 2003. The PISA 2003 assessment framework – Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. Paris: OECD.
- OECD. 2006. Assessing scientific, reading and mathematical literacy – A framework for PISA 2006. Paris: OECD.
- OECD. 2009. PISA 2009. Assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science. Paris: OECD.

PISA resultat enligt OECD

- OECD. 2001. Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD. 2004. Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003. Paris: OECD.
- OECD. 2007. PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Paris: OECD.

PISA resultat enligt Finländska forskare

- Väljjärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat – PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. (toim.) 2004. Tulevaisuuden lukijat – Suomalaisnuorten lukija-profiileja, PISA 2000. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2000. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Välijärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2. PISA 2003. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. PISA 2006 ensituloksia. Opetusministeriö & Koulutuksen arviointikeskus.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., Lavonen, J., Pehkonen, E., Rantanen, P. & Scheinin, P. (toim.) 2008. PISA06 Finland. Analyses, reflections and explanations. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2008:44.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J., Karjalainen, T. 2009. The Finnish Education System and PISA. Ministry of Education Publications, Finland 2009:46.
- Harju-Luukkainen, H. & Nissinen, K. 2011. Finlandssvenska 15 åriga elevers resultatnivå i PISA 2009 -undersökningen. Jyväskylä universitet: Pedagogiska forskningsinstitutet.

Andra OECD:s rapporter:

- OECD. 2000. Where are the resources for lifelong learning? Paris: OECD.
- OECD. 2004. What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA. Paris: OECD.
- OECD. 2005. Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us. Paris: OECD.
- OECD. 2009a. Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school. Paris: OECD.
- OECD. 2009b. Top of the class – High performers in science in PISA 2006. Paris: OECD.
- OECD. 2010a. Mathematics teaching and learning strategies in PISA. Paris: OECD.
- OECD. 2010b. PISA computer-based assessment of student skills in science. Paris: OECD
- OECD. 2010c. Education at a Glance 2010. OECD indicators. Paris: OECD.

År 2009 deltog åländska skolor för andra gången med ett större sampel i PISA (Programme for International Student Assessment), OECD:s internationella studie som undersöker elevers förmågor i och attityder till läsning, matematik och naturvetenskap. År 2009 deltog redan över 60 länder och områden i undersökningen. I den här rapporten presenteras resultatnivån på Åland. Resultatnivån för de 151 åländska ungdomarnas prestationer i läsförståelse, matematik och naturvetenskaper jämförs med de nationella resultaten och resultaten i andra nordiska länder samt andra deltagande länders resultat. Ett stort intresse riktas även mot könsskillnaderna som traditionellt sett har varit stora i Finland.