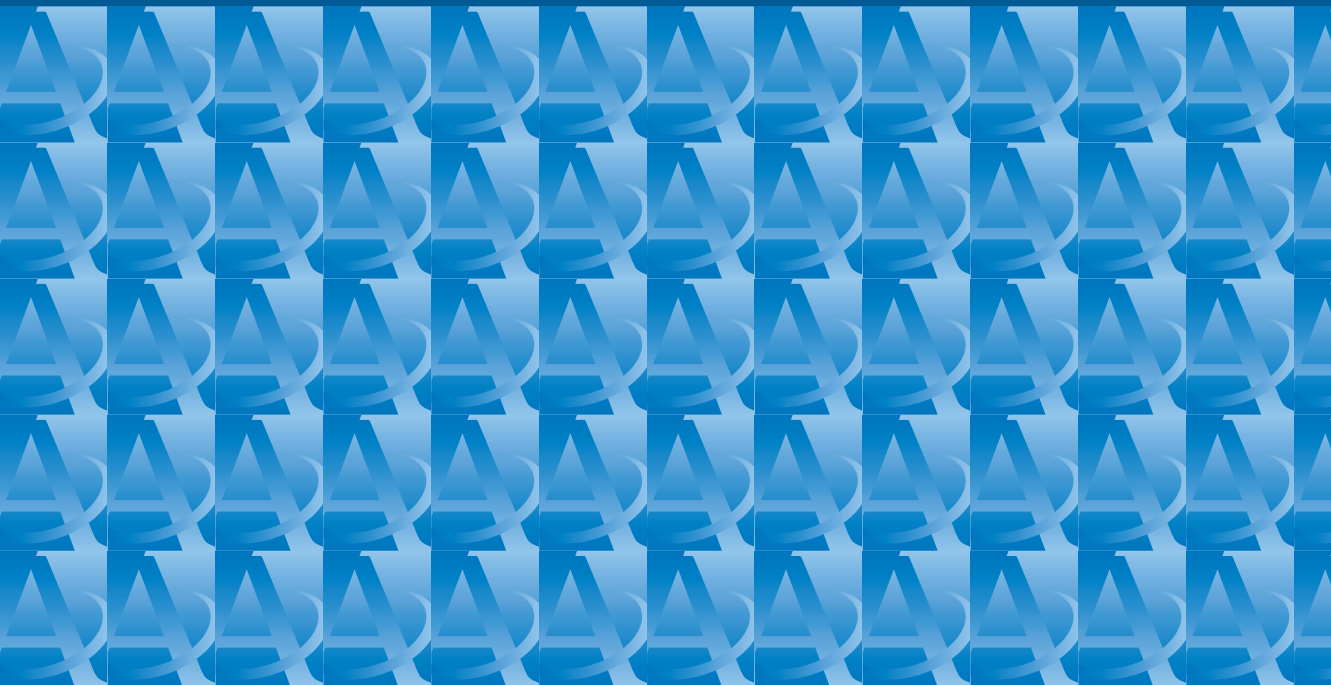


Renata Svedlin
Maj-Len Engelholm
Gunilla Karlberg-
Granlund
Sirku Kupiainen
Rolf Sundqvist
Björn Wallén
Risto Hietala
Ann-Sofie Smeds-
Nylund



Syntesutvärdering av den svenska utbildningen i Finland

Kvalitet och jämlikhet



Syntesutvärdering av den svenska
utbildningen i Finland

Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 62

Syntesutvärdering av den svenska utbildningen i Finland

Kvalitet och jämlikhet

Renata Svedlin
Maj-Len Engelholm
Gunilla Karlberg-Granlund
Sirku Kupiainen
Rolf Sundqvist
Björn Wallén
Risto Hietala
Ann-Sofie Smeds-Nylund



Rådet för
utbildningsutvärdering

FÖRSÄLJNING AV PUBLIKATIONEN:
Sekretariatet för utbildningsutvärdering
PB 35, 40014 Jyväskylä universitet
tel. 040 805 4276
ktl-asiakaspalvelu@ju.fi
www.edev.fi

Utgivare: Rådet för utbildningsutvärdering, Jyväskylä 2013

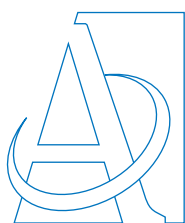
© Rådet för utbildningsutvärdering och författarna

Omslag och layout: Martti Minkkinen
Ombrytning: Kaija Mannström

ISSN 1795-0155 (Häftad)
ISSN 1795-0163 (PDF)

ISBN 978-951-39-5133-7 (Häftad)
ISBN 978-951-39-5134-4 (PDF)

Jyväskylä universitetstryckeri
Jyväskylä 2013



Innehåll

| | |
|--|-----------|
| Sammandrag..... | 9 |
| Tiivistelmä | 11 |
| Abstract | 13 |
| Förord..... | 15 |
| 1 INTRODUKTION..... | 17 |
| 1.1 Syntesutvärderingens syfte och uppbyggnad | 18 |
| 1.2 Utvärderingsgruppens arbete och gjorda avvägningar..... | 19 |
| 2 STATISTIK OM SKOLOR OCH SVENSKFINLAND | 22 |
| 3 FÖRSKOLEUNDERVISNINGEN OCH DEN GRUNDLÄGGANDE UTBILDNINGEN | 26 |
| 3.1 Utvecklingen av den lokala läroplanen i förskoleundervisningen | 26 |
| 3.2 Timfördelning och läroplansarbete | 28 |
| 3.3 Lärarbehörigheter och fortbildning | 33 |
| 3.4 Läromedel inom den grundläggande utbildningen..... | 36 |
| 3.5 Stöd för lärande och elevvård..... | 39 |
| 3.6 Inlärningsresultat..... | 45 |
| Inlärningsresultaten i modersmål och litteratur..... | 46 |
| Finska..... | 50 |
| Matematik..... | 51 |
| Naturvetenskap | 55 |
| Historia och samhällslära | 57 |

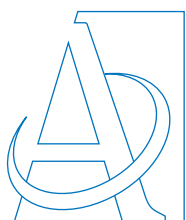
| | |
|--|------------|
| Konst- och färdighetsämnen | 58 |
| Gymnastik..... | 59 |
| Temaområden | 61 |
| Att växa som människa..... | 67 |
| Internationella utvärderingar..... | 68 |
| 3.7 Värderande slutsatser och rekommendationer – den grundläggande utbildningen och förskoleundervisningen..... | 72 |
| 3.7.1 Läroplanen, timfördelningen och läromedelssituationen | 72 |
| 4 UTBILDNING PÅ ANDRA STADIET | 79 |
| 4.1 Gymnasiet..... | 80 |
| 4.1.1 Timfördelning och kursutbud i gymnasiet..... | 80 |
| 4.1.2 Gymnasiets läroplan | 82 |
| 4.1.3 Läromedel i gymnasiet | 84 |
| 4.1.4 Lärarbehörigheter och behovet av fortbildning..... | 85 |
| 4.1.5 Stöd och elevvård i gymnasiet..... | 86 |
| 4.1.6 Inlärningsresultat och färdigheter för studier efter gymnasiet | 87 |
| 4.1.7 Värderande slutsatser och rekommendationer – gymnasiet..... | 91 |
| 4.2 Yrkesutbildning | 93 |
| 4.2.1 Syntesutvärderingen inom yrkesutbildningen..... | 93 |
| 4.2.2 Värderande slutsatser och rekommendationer – yrkesutbildningen | 98 |
| 5 FRITT BILDNINGSPÅRBEDE OCH VUXENUTBILDNING | 100 |
| 5.1 Fritt bildningsarbete..... | 100 |
| 5.1.1 Medborgar- och arbetarinstitutionen | 105 |
| 5.1.2 Värderande slutsatser – den fria bildningen | 108 |
| 5.2 Vuxenutbildning – från utbud till efterfrågan | 109 |
| 5.3 Värderande slutsatser och rekommendationer – den fria bildningen | 110 |
| 5.4 Värderande slutsatser och rekommendationer – vuxenutbildningen..... | 111 |
| 6 SYNTESUTVÄRDERINGENS SAMMANFATTANDE SLUTSATSER OCH FÖRSLAG..... | 113 |
| 7 KOMMENTARER EFTER SAMMANSTÄLLNING AV SYNTESUTVÄRDERINGEN | 117 |
| Referenser | |
| Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering, RUU | 119 |
| Publikationer från Utbildningsstyrelsen, UBS | 120 |
| Övriga publikationer | 122 |
| Bilaga 1 | |
| Satya Brink, Kari Nissinen & Jouni Vettenranta: Jämlikhet och förträffliga prestationer | |
| Belägg för utformande av utbildningspolitiska insatser för att minska prestationsskillnaderna mellan svenskspråkiga och finskspråkiga elever i PISA-undersökningen | 127 |

Figurer

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figur 1. | Kommuner med svenskspråkig befolkning i Finland | 23 |
| Figur 2. | Observerade och förväntade antalet svenska sjuåringar efter födelseår, motsvarande antal elever i svenska grundskolor, samt studenter från svenska gymnasier 1963–2012..... | 25 |
| Figur 3. | Varierande timfördelning i skolorna, årskurs 1–9..... | 28 |
| Figur 4. | Den dagliga användningen av läroböcker inom grundläggande utbildning | 37 |
| Figur 5. | Den dagliga användningen av egna arbetsblad inom grundläggande utbildning..... | 37 |
| Figur 6. | Andelen elever i specialundervisning i de svenskspråkiga skolorna, enligt organisationsform | 40 |
| Figur 7. | Andelen elever i specialundervisning i de finskspråkiga skolorna, enligt organisationsform | 41 |
| Figur 8. | Stöd- och specialundervisning i finska och svenska skolor..... | 42 |
| Figur 9. | Principer för att motarbeta tobaks-, narkotika, alkoholbruk..... | 43 |
| Figur 10. | Samverkan skola-hem genom Hem och skola-förening | 44 |
| Figur 11. | Elevers delaktighet | 44 |
| Figur 12. | Vårdnadshavares delaktighet..... | 45 |
| Figur 13. | Resultatet enligt skola i de gemensamma uppgifterna i både modersmål och litteratur och äidinkieli ja kirjallisuus | 47 |
| Figur 14. | Färdighetsnivåerna hos elever som erhållit vitsordet 8..... | 50 |
| Figur 15. | Skillnader i geometrikunskap i olika län, kommuner och språk | 54 |
| Figur 16. | Studerandes språkval (språkkurser) bland dem som slutat gymnasiet år 2011 som andel av dem som tagit studentexamen det året | 81 |
| Figur 17. | Studerande inom läroavtal år 2009 med modersmål svenska enligt ålder | 98 |
| Figur 18. | Element i bedömning av utbildningens värde och genomslagskraft | 104 |
| Figur 19. | Samhällelig bildningsnytta..... | 104 |
| Figur 20. | Medborgarinstitutens samarbetsprofiler..... | 107 |
| Figur 21. | Medborgarinstitutens utvärderingsprofiler | 107 |

Tabeller

| | | |
|-----------|---|-----|
| Tabell 1. | Svenskspråkiga utbildningsinstitutioner landskapsvis, åren 2005–2011. | 24 |
| Tabell 2. | Medeltalet av provresultat och felmarginaler, inom vilka medeltalen med 95 % sannolikhet finns..... | 55 |
| Tabell 3. | Flickors och pojkars kunskaper i finskspråkiga respektive svenskspråkiga skolor..... | 56 |
| Tabell 4. | Studieavbrott 2009/2010 inom svenskspråkigt gymnasium och yrkesutbildning landskapsvis. | 96 |
| Tabell 5. | Skillnader mellan undervisning (opettaminen) och bildning (sivistyminen) enligt Niemelä | 102 |



Sammandrag

Svedlin, R., Engelholm, M-L., Karlberg-Granlund, G., Kupiainen, S., Sundqvist, R., Wallén, B., Hietala, R. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. Syntesutvärdering av den svenska utbildningen i Finland – kvalitet och jämlikhet. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 62. Jyväskylä.

ISSN 1795-0155 (häftad), ISSN 1795-0163 (pdf)

ISBN 978-951-39-5133-7 (häftad), ISBN 978-951-39-5134-4 (pdf)

Syntesutvärderingen av den svenska utbildningen i Finland genomfördes på uppdrag av undervisnings- och kulturministeriet, och ingår i utvärderingsplanen för utbildningen för åren 2012–2015.

Syntesutvärderingen omfattar förskoleundervisningen, den grundläggande utbildningen, gymnasieutbildningen och yrkesutbildningen, den fria bildningen samt delvis vuxenutbildningen. Syntesen baseras på utvärderingsmaterial producerade av Rådet för utbildningsutvärdering och Utbildningsstyrelsen, och har breddats med uppdaterande och kompletterande data.

Det finns många utvärderingsrapporter om den grundläggande utbildningen, likaså är materialet om gymnasieutbildningen relativt rikt. Syntesutvärderingen för dessa skolstadier fokuserar på timfördelningen, läroplansarbetet, lärarsituationen, läromedel, stöd för elevens lärande och elevvård samt inlärningsresultat. Yrkesutbildningen beskrivs med ledning av en tidigare genomförd syntesutvärdering, den fria bildningen och vuxenutbildningen i form av utvärderingsresultat, diskussion om tema för utvärderingarna, samt uppdaterad information om nuläget.

Syntesutvärderingens värderande slutsatser fäster uppmärksamhet på konsekvenserna av hur timfördelningen förverkligas i den svenska grundläggande utbildningen. De svenska skolorna har genomgående ett större antal timmar i årskurserna 3–5 för det andra inhemska språket och det första främmande språket, än de motsvarande läroämnena i de finska skolorna. Detta bildar ett avvikande mönster och inverkar på timfördelningssituationen. Syntesutvärderingen betonar att konsekvenserna för det totala timantalet och för de övriga läroämnena borde granskas, eftersom det existerande datamaterialet ger inte möjlighet till det.

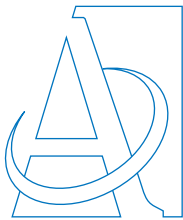
Ett återkommande tema i utvärderingsrapporterna är läromedelssituationen i de svenska skolorna. Brister i utbudet, brister i läromedlen och föräldrade läromedel har följderna för användningen av läromedel i undervisningen och på inlärningsresultaten. Läromedelssituationen kan försätta eleverna i en ojämlig position och äventyra möjligheterna till studier på lika villkor.

Det förekommer en stor regional variation i andelen behöriga lärare. Förbättring av lärarsituationen förutsätter samarbete mellan kommunerna och lärarutbildningen, samt en finansiering för lärarutbildningarna. Lärarsituationen har anknytning till beredskapen för skolutvecklingsarbete. Lärarbehörigheterna är också ett problem inom gymnasieutbildningen och yrkesutbildningen. På lokal nivå är det till fördel för studerande att olika skolformer samverkar.

Analysen av elevernas inlärningsresultat, särskilt den översiktliga analysen av PISA-resultaten i de svenska skolorna, påvisar regionala skillnader och variationer. Det finns ett behov av en åtgärdsorganisation inom pedagogiskt ledarskap och skolutveckling som koordinerar ett förbättringsarbete, och som stöder riktade insatser.

Den svenska rapporteringen i nationella utvärderingsprojekt är ställvis otillräcklig för att ge underlag för beslut och utvecklingsarbete för den svenska utbildningen. Rapporteringen bör utvecklas så att resultatbeskrivningar genereras på en sådan nivå att utbildningsanordnare kan använda dessa. Utvärderingarna bör lyfta fram de teman som är relevanta för utvecklingen inom den svenska utbildningen. Strävan att upprätthålla jämlikhet och en god kvalitet inom utbildningen ställer anspråk på utvärderingsområdet, likaväl som inom genomförandet av utbildningen.

Nyckelord: utbildning, utvärdering, utveckling, reformer



Tiivistelmä

Svedlin, R., Engelholm, M-L., Karlberg-Granlund, G., Kupiainen, S., Sundqvist, R., Wallén, B., Hietala, R. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. Suomen ruotsinkielisen koulutuksen synteesiarviointi – laatu ja tasa-arvo. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 62. Jyväskylä.

ISSN 1795-0155 (painettu), ISSN 1795-0163 (verkkojulkaisu, pdf)

ISBN 978-951-39-5133-7 (painettu), ISBN 978-951-39-5134-4 (verkkojulkaisu, pdf)

Ruotsinkielisen koulutuksen Synteesiarviointi perustuu opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantoon, ja on osa vuosien 2012–2015 koulutuksen arviointisuunnitelmaa.

Synteesiarviointi kattaa esiopetuksen, perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen, vapaan sivistystyön, ja osittain aikuiskoulutuksen. Synteesi perustuu Koulutuksen arviointineuvoston ja Opetushallituksen arviointimateriaaleihin, joita on laajennettu päivitettyillä ja täydentävillä aineistoilla.

Peruskoulutuksesta on lukuisia arviointiraportteja ja samoin myös lukiokoulutusta käsittelevä materiaali on suhteellisen runsasta. Synteesiarviointissa keskitytään näiden koulutusasteiden osalta tuntijakoon, opetussuunnitelmatyöhön, opettajiin, opetusmateriaaliin, oppimisen tukemiseen ja opiskelijahuoltoon sekä oppimistuloksiin. Ammatillista koulutusta kuvataan siitä aiemmin toteutetun synteesiarviointin perusteella. Vapaata sivistystyötä ja aikuiskoulutusta kuvataan arviointituloksin, arviointiteemoista käydyin keskusteluihin sekä ajantasaistetun tilannetiedon avulla.

Synteesiarviointin arvioivissa johtopäätöksissä kiinnitetään huomiota ruotsinkielisen perusopetuksen tuntijaon toteutumiseen. Suomenkielisiin kouluihin verrattuna ruotsin-

kielisissä kouluissa kohdistuu enemmän opetustunteja vuosiluokilla 3–5 toisen kotimaisen ja ensimmäisen vieraan kielen opetukseen. Synteesiarvioinnissa korostetaan, että kokonaistuntimäärään tästä aiheutuvia vaikutuksia olisi selvitettävä tarkemmin, koska tähän käytettävissä oleva materiaali ei anna mahdollisuuksia .

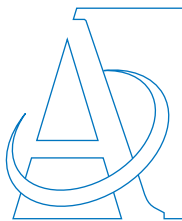
Ruotsinkielisten koulujen oppimateriaalitalanne on toistuva teema arviointiraporteissa. Niukan tarjonnan, oppimateriaalin puutteiden ja iän seuraukset heijastuvat materiaalin käytettävyyteen ja oppimistuloksiin. Vallitseva oppimateriaalitalanne saattaa vaarantaa opiskelijoiden sama-arvoisuuden ja yhtäläiset jatko-opintomahdollisuudet.

Pätevien opettajien osuus vaihtelee suuresti alueellisesti. Opettajien pätevyiden ja saatavuuden parantaminen edellyttää kuntien ja opettajakoulutuksen keskinäistä yhteistyötä sekä opettajakoulutuksen rahoituksen. Opettajatilanne liittyy myös koulun kehittämistyöhön. Opettajien pätevyys on haaste myös lukio- ja ammatillisessa koulutuksessa. Eri koulutusmuotojen yhteistoiminta paikallisella tasolla hyödyttää opiskelijoita.

Ruotsinkielisten koulujen opiskelijoiden oppimistuloksista, erityisesti PISA-tuloksista, tehty kattava analyysi osoittaa alueiden välisiä eroja ja vaihtelua. Pedagogista johtamista ja koulun kehittämistä varten pitäisi kehittää organisaatio joka koordinoi kehittämistyötä ja tukee kohdennettuja toimia.

Kansallisten arviointihankkeiden yhteydessä ruotsinkieliseen koulutukseen liittyvä raportointi on päätöksenteon ja kehittämistyön kannalta ajoittain riittämätöntä. Raportointia tulisi kehittää siten, että koulutuksen järjestäjät pystyisivät hyödyntämään tehtyjä tuloskuvauksia. Arvioinneissa tulisi korostua ruotsinkielisen koulutuksen kehittämisen kannalta keskeisiä teemoja. Pyrkimys säilyttää koulutuksen tasa-arvo ja hyvän laatu asettaa haasteita sekä arvioinnille että koulutuksen toteuttamiselle.

Asiasanat: koulutus, ruotsinkieliset, arviointi, kehittäminen, uudistukset



Abstract

Svedlin, R., Engelholm, M-L., Karlberg-Granlund, G., Kupiainen, S., Sundqvist, R., Wallén, B., Hietala, R. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. A synthesis evaluation on Swedish-language education in Finland – quality and equality. Publications by the Finnish Education Evaluation Council 62. Jyväskylä.

ISSN 1795-0155 (printed version), ISSN 1795-0163 (pdf)

ISBN 978-951-39-5133-7 (printed version), ISBN 978-951-39-5134-4 (pdf)

This synthesis evaluation of Swedish-language education is based on a commission by the Finnish Ministry of Education and Culture, and is part of the Education Evaluation Plan for years 2012–2015.

This synthesis evaluation covers pre-primary education, basic education, general and vocational upper secondary education, liberal education, and parts of adult education. The synthesis is based on evaluation materials from the Finnish Education Evaluation Council and the Finnish National Board of Education, supplemented with updated and complementary data.

There are numerous evaluation reports available on basic education, and also a relatively wide array of material on general upper secondary education. For these school levels, this synthesis evaluation focuses on the distribution of lesson hours, curriculum work, teachers and teaching materials, support for learning and student welfare as well as learning outcomes. Vocational education and training is described on the basis of an earlier synthesis evaluation concerning it. Liberal education and adult education are de-

scribed in terms of assessment results, discussions on evaluation themes, and also in the light of updated information on the state of the art.

The conclusions of this synthesis evaluation pay attention to the implementation of the distribution of lesson hours in Swedish-language basic education. Compared to Finnish-language schools, Swedish-language schools allocate more lesson hours in grades 3-5 for the instruction of the second official language and the first foreign language. It should therefore be investigated more closely how this affects the overall number of lesson hours.

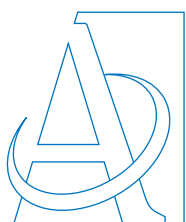
A frequent theme in evaluation reports is the state of learning materials in Swedish-language schools. Scanty supply as well as the shortcomings and aging of the learning materials have repercussions on usability and learning outcomes. The current situation with the learning materials may endanger students' equality and equal educational opportunities for further schooling.

The proportion of qualified teachers varies greatly across different regions. Enhancing the supply of qualified teachers requires co-operation between municipalities and teacher education and also funds for teacher education. The teacher situation is also related to school development efforts. The supply of qualified teachers is challenging for general and vocational upper secondary education as well. Local collaboration across different forms of education brings benefits for the students.

A comprehensive analysis of student achievement in Swedish-language schools, especially for PISA assessments, indicates differences and variation between regions. As regards pedagogical leadership and school development, there is a need for an organisation established to coordinate the development efforts and to promote specific measures.

For the needs of decision making and development efforts, reporting on Swedish-language education in conjunction with national evaluation projects is insufficient at times. Reporting should be improved so that education providers could make use of the results described. Assessments should emphasise themes that are central for the development of Swedish-language education. Striving for sustained equality and good quality in education poses challenges both for the evaluation and for the implementation of education.

Keywords: education, evaluation, educational development, reform



Förord

Sammanställningen av syntesutvärderingen över den svenska utbildningen i Finland har varit en omfattande och arbetsintensiv process. Materialet består till största del av data från nationella utvärderingar, som givit situationsdata om de svenska skolorna och utbildningen. De finska skolorna och utbildningen utgör i de flesta fall jämförelseobjekt i materialet. Detta bygger på att de utgör för oss de närmaste jämförelseobjekten och uppvisar de största likheterna, samtidigt som de också utgör en jämförelsegrund i strävan att bedöma jämlikhet och lika villkor eller lika möjligheter i landet.

För de svenska skolorna och utbildningen får utvärderingsinformationen ytterligare relevans när den ställs i relation till de mål, de avsikter eller syften som uppställts på lokal nivå. Bedömningen av kvalitet kan göras i relation till hur väl man lyckats i sina intentioner eller genom att granska hur man bemött behoven. En utvärderingsprocess är således inte avslutad i och med att utvärderingsrapporten nu publiceras. Det finländska förhållningssättet till utvärdering betonar utvecklingsinriktningen, att utvärderingsinformationen utgör en grund för det fortsatta utvecklingsarbetet.

Syntesutvärderingen har formulerat slutsatser som riktar sig till den nationella nivån, och aktualiserar därtill frågor som är angelägna på skol- och utbildningsanordnarnivå. Betydelsen av att resultaten kan användas på lokal nivå betonades också under det hörandetillfälle som arbetsgruppen för syntesutvärderingen organiserade.

Till våra deltagare vid hörandetillfället och till arbetsgruppens medlemmar, till sekretariatet och till alla som medverkat till att rapporten kunnat färdigställas, riktas härmed ett varmt tack.

Renata Svedlin

Ordförande för arbetsgruppen för den svenska syntesutvärderingen

1

Introduktion

I utvärderingsplanen för utbildningen (Undervisnings- och kulturministeriet 2012:15) konstateras att en syntesutvärdering av den svenskspråkiga utbildningen i Finland skall genomföras under år 2012. Planeringen av utvärderingen inleddes våren 2012 och rapporten publiceras våren 2013.

En utvärdering är en värderande bedömning, som baseras på information om det som värderas. Det informationsurval som läggs till grund för arbetet är därför av avgörande betydelse. Lika centralt är de värderingar som styr vad som betecknas som positivt, eftersträvansvärt och vad som betecknas som problematiskt eller eventuellt som bristområden. När man granskar ett helt utbildningssystem med en mångfald av utbildningsformer är det väsentligt att vara medveten om variationen och särdrag i skolformernas syften och uppdrag. En utvecklande utvärdering av den karaktär som denna rapport står för, ställer som sitt mål att på ett samlat sätt beskriva den svenska utbildningen i Finland, samt att på ett positivt och samtidigt kritiskt sätt granska situationen. I denna syntesutvärdering har begreppen kvalitet och jämlikhet ständigt återkommit som centrala ledord inom arbetsgruppen, och vi konstaterar att indikationer för dessa är dels data som beskriver förmågan att ge den uppväxande unga eleven en bra start i livet och som samhällsmedlem, och dels data som på organisationsnivå beskriver hur utbildningen utvecklas, hur väl den fungerar.

En grundläggande värdering i det finländska skolsystemet är att utbildningssystemet bör fungera och bemöta eleverna jämlikt, så att eleven oberoende av bakgrundsfaktorer som t.ex. hemspråk, hemort, kön eller socioekonomisk ställning har jämlika och goda möjligheter att få utbildning. En lika fundamental värdering är att alla elever bör ha möj-

lighet och inte mötas av hinder för att uppnå en god kvalitet i sina inlärningsresultat. En god kvalitet i verksamheten är summan av många olika faktorer. Utvärderingen har en funktion i att granska och följa med hur målsättningarna och verksamheten förverkligas och genom detta stöda utvecklingen och ge underlag för beslut. Utvärderingens uppdrag är också att avslöja brister eller problemområden. Inom dessa är både problemets omfattning och möjlig ackumulering av intresse. Utvärderingsrapporterna utgör därför en central information för beslut och utbildningspolitiska bedömningar på nationell nivå, och för utvecklingsbeslut på lokal och kommunal nivå och inom skolor och läroanstalter.

Det finländska utbildningssystemet har sedan början av 1990-talet utvärderats med utvärderingar som handlat om skolformer, genom temautvärderingar och genom utvärdering av inlärningsresultat. De svenskspråkiga skolorna ingår i dessa analyser och rapporteringen av situationen i Svenskfinland sker vanligen i korta sammandrag, som en beståndsdel i den nationella utvärderingsrapporten. Den nu genomförda svenska syntesutvärderingen är därför ett behövligt och efterlängtat uppdrag att skapa en samlad helhetsbild av situationen i de svenskspråkiga skolorna och inom den svenskspråkiga utbildningen, utgående från existerande utvärderingsresultat.

1.1 Syntesutvärderingens syfte och uppbyggnad

Den svenska syntesutvärderingen har sammanställts med målet att beskriva de centrala resultat som framkommer i utvärderingsrapporterna och att skapa en sammanfogad och översiktlig bild av skolverksamheten och utbildning i Svenskfinland. Syntesutvärderingen strävar att närma sig de rapporterade resultaten på ett analytiskt sätt och genom att relatera dem till varandra.

Materialen utgörs i första hand av utvärderingsrapporter utgivna av Rådet för utbildningsutvärdering (i texterna betecknade RUU) och utvärderingsmaterial av Utbildningsstyrelsen (UBS), samtidigt som kompletterande data används för att bekräfta, uppdatera och för att skapa en nödvändig bredd i informationsbilden. En förnyad analys av de svenskspråkiga skolornas PISA-data genomförd av forskare Satya Brink, presenteras i sammandrag i den bifogade artikeln (bilaga 1).

Rapporten sträcker sig från den grundläggande utbildningen, inklusive förskoleundervisning, till gymnasieutbildningen, yrkesutbildningen, den fria bildningen och vuxenutbildningen. Dispositionen i rapporten följer skolstadierna. De värderande slutsatserna formuleras för vart skolstadium, åtföljda av åtgärdsförslag som formas på två nivåer, den nationella nivån (eller gemensamt för Svenskfinland), samt på utbildningsanordnarnivå (regional eller kommunal) nivå. Generella aspekter av syntesutvärderingen presenteras i det avslutande kapitlet, där också ett sammandrag av de värderande slutsatserna och åtgärdsförslagen finns presenterade i komprimerad form.

1.2 Utvärderingsgruppens arbete och gjorda avvägningar

Utvärderingsresultat är i någon utsträckning en färskvara, men ett ”bäst-före” datum kan inte alltid mekaniskt fastställas. Avvägningen av vilka resultat som har relevans för en syntesutvärdering kan således inte konstrueras med en datumgräns. Utvärderingsgruppen gjorde därför bedömningen att frågan om relevans snarare är en kontextuell fråga, och att en pragmatisk avvägning kan göras utifrån perspektiven på vad den nära framtiden bär med sig. Medvetenheten om vad vi har att vänta inom de närmaste åren, ger oss ett aktualitetsbetonat perspektiv på utgångspunkterna för den tematik som lyfts fram i syntesutvärderingen och stärker en framförhållning.

I en nära framtid kommer skolväsendet att beröras av bland annat följande förändringsperspektiv:

- läroplansreform
- skolnätsreform
- fortsatt kommunstrukturreform
- reform av utvärderingsorganiseringen
- och därtill fortsatta allmänna samhällsförändringar (ekonomi, befolkningsstrukturen).

Den under beredning varande läroplansreformen bedöms ge ökad relevans för resultat som speglar erfarenheterna av tidigare läroplansreformer. Skolnätsförändringar har pågått under hela 2000-talet och fortsätter dels på grund av demografiska förändringar, dels med hänvisning till ekonomiska orsaker, men även med argumentation om skolornas verksamhetsmöjligheter och skolornas uppdrag. Skolnätsbesluten är en kommunal angelägenhet inom den grundläggande utbildningen och så tillvida sammanbundna med utvecklingen av kommunstrukturreformen. Den nuvarande uppdelningen av det nationella utvärderingsuppdraget på tre aktörer, Rådet för utbildningsutvärdering, Utbildningsstyrelsen och Högskolornas utvärderingsråd sammanförs till ett enda nationellt utvärderingscenter från början av 2014. Arbetsgruppen bedömer att den samlade utvärderingskunskapen som kumuleras genom olika aktörers utvärderingsrapporter är väsentlig att samla och förena till en informativ bild av utvärderingsresultat om den finlandssvenska skolan och utbildningssystemet. Syntesutvärderingen baseras i första hand på existerande utvärderingsmaterial. Ekonomiska data ingår inte i större grad i utvärderingsrapporterna. En krass framtidsbild är dock att de ekonomiska aspekterna kommer att ha en betydande tyngd- ett perspektiv på den kommande utvecklingen som man inte kan bortse från.

Med dessa noteringar om perspektiv på framtiden som ett första steg, fortsatte utvärderingsgruppen diskussionen om utgångspunkter för fokusering av syntesutvärderingen. Det följande steget i utarbetandet av utgångspunkter för syntesutvärderingen baserades på en gemensam reflektion om de företeelser som generellt utgör grundläggande konstruktioner för utbildningen, och därtill företeelser som har en särskild position eller signifikans för den finlandssvenska skolan. Efter denna genomgång valde gruppen att för den grundläggande utbildningen och för gymnasieutbildningen lyfta fram

- timfördelningen
- läroplansprocessen
- lärarsituationen
- läromedlen
- stöd för lärande och elevvärden
- inlärningsresultaten.

I ett system-analytiskt perspektiv kan man ställa dessa teman i relation till upplägget, premisser, process samt effekter, även om de olika delarna inte kan strikt skiljas åt, utan också flyter in i varandra.

Utvärderingar inom yrkesutbildningen har genomförts med en enhetlig grundstruktur som därför återkommer i de olika utvärderingarna genomförda av Rådet för utbildningsutvärdering. En syntesutvärdering för yrkesutbildningen publicerades år 2011. Materialet i denna svenska syntes baseras på den tidigare syntesen av yrkesutbildningens utvärderingar men med tonvikt på de resultat som gäller den svenskspråkiga yrkesutbildningen.

Inom vuxenutbildningen och den fria bildningen har flera utvärderingar genomförts med fokus på organisation, struktur, personal och utvecklingsprojekt. Här har förändringsstrategier och en stark utveckling medfört att utvärderingarna inte ger en dagsaktuell beskrivning av läget inom dessa utbildningsformer. I denna syntesutvärdering beskrivs vuxenutbildningen och den fria bildningen därför som en diskussion om fokus i utvärderingarna och den typ av information som utvärderingarna lyfter fram.

Ett tredje steg i processen att utforma syntesutvärderingens textmaterial har arbetsgruppen förankrat i avvägningar som bör göras inom ramen för praxis för informationsbearbetning. Eftersom syntesutvärderingen innebär att sammanfatta redan existerande utvärderingsrapporter uppstår problemet att i syntesutvärderingens komprimerade beskrivningar, ändå representera de mer digra material som utgör utgångsmaterialet. Utvärderingsgruppen har för detta skede valt som metod att lyfta fram de mest informativa och betydelsefulla resultaten i de publicerade utvärderingsrapporterna, att pejla publicerade resultat mot varandra och att också infoga kritiska kommentarer eller lyfta upp frågeställningar i relation till det aktuella temat. Ställvis har informationen kompletterats genom hänvisning till forskningsresultat och andra utredningar eller rapporter.

Utvärderingsgruppen för den svenska syntesutvärderingen arrangerade ett hörande-tillfälle den 19 oktober 2012, för att tillsammans med representanter för kommuner och utbildningsanordnare bedöma hur man kan öka användarvänligheten och den praktiska genomslagskraften i utvärderingsresultaten. I diskussionen betonades vikten av att utvärderingsresultaten kan fungera som jämförelsematerial så, att utbildningsanordnare kan göra en situationsbedömning för sitt ansvarsområde. De centrala resultaten och slutsatserna bör också ges till utbildningsanordnaren i en sådan form att det kan aktualiseras och ingå i beredningsarbete eller beslutsunderlag inom organisationen. Betydelsen av att det finns sakkunniga att tillgå som kan ge en utförligare och mer djuplodande beskrivning av frågeställningarna betonades också. Utvärderingsgruppen beslöt med stöd av hörandetillfället, att stärka tillgängligheten och att betona användarperspektivet, och sammanställa en resumé av syntesutvärderingens centrala resultat som sändas till utbildningsanordnarna.

Syntesutvärderingen strävar att ge en samlad bild, samtidigt som den naturligtvis är mer komprimerad än de ursprungliga texterna. Texterna får inte vara beskurna så att den bild som uppstår är missvisande eller inkorrekt, utan bör ge en saklig och allsidig bild. Det finns utvärderingsresultat som pekar på behov av åtgärder eller förändrade prioriteringar. Det finns också utvärderingsresultat som ger en komplex och mångfaceterad information, där kopplingar mellan orsak och verkan, eller mål och effekter inte är lätta att påvisa. Syntesutvärderingen har samlat material för att bidra till en fortsatt fördjupad kännedom om den finlandssvenska skolan och utbildningen, med avseende på nationell nivå och inom Svenskfinland och med avseende på lokal nivå, kommun, skola och utbildningsanordnare.

Den svenska syntesutvärderingen genomfördes under år 2012–2013. Utvärderingsgruppen bestod av

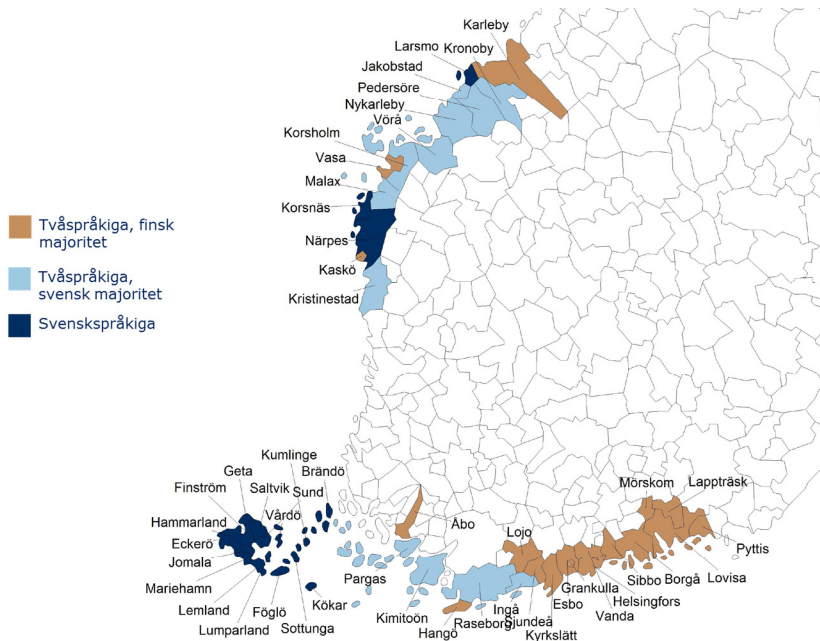
- forskningsledare Renata Svedlin, Åbo akademi, ordförande
- undervisningschef Maj-Len Engelholm, Raseborgs stad
- universitetslärare Gunilla Karlberg-Granlund, Åbo akademi
- forskare Sirkkku Kupiainen, Helsingfors universitet
- utbildningsdirektör Rolf Sundqvist, Pedersöre kommun
- rektor Björn Wallén, Svenska studiecentralen
- chefsplanerare Gunnel Knubb-Manninen (till oktober 2012), sekretariatet för rådet för utbildningsutvärdering
- specialplanerare Risto Hietala, sekretariatet för rådet för utbildningsutvärdering
- chefsplanerare Ann-Sofie Smeds-Nylund, sekretariatet för rådet för utbildningsutvärdering.

Kommunalrådet Harry Bondas deltog i gruppens arbete med sin sakkunskap om den offentliga sektorn. Ett hörandetillfälle med representanter för den kommunala sektorn ordnades 19.10.2012.

2

Statistik om skolor och Svenskfinland

Största delen av den finlandssvenska befolkningen bestående av nästan 300 000 invånare bor längs den finländska kusten. De största ansamlingarna finns i huvudstadsregionen med omnejd samt i Österbotten. Resten bor till största delen i trakten kring Åbo eller på Åland. Pga. de svenskspråkigas numerärt relativt små befolkningsandelar i de tvåspråkiga kommunerna kan man konstatera att de svenskspråkiga delvis lever i en språklig glesbygd. I de tvåspråkiga kommunerna bor totalt 1,5 miljoner finländare, 140 000 svenskspråkiga bor i kommuner med finska som majoritetsspråk och 37 000 finskspråkiga bor i kommuner med svenska som majoritetsspråk (Kommunförbundets hemsidor 2012).



| | 2010 | 2011–2012 |
|-------------------------|------|-----------|
| Tvåspråkiga kommuner | | |
| - svensk majoritet | 13 | 12 |
| - finsk majoritet | 18 | 18 |
| Svenskspråkiga kommuner | 19 | 19 |
| Alla kommuner | 342 | 336 |

Figur 1. Kommuner med svenskspråkig befolkning i Finland (Kommunförbundets hemsidor 2012)

Tillgängligheten till utbildning är en utmaning på många håll inom Svenskfinland. Utbildning på svenska i Finland erbjuds på alla utbildningsstadier men alla inriktningar och branscher finns inte representerade i alla regioner eller också erbjuds de endast i en region.

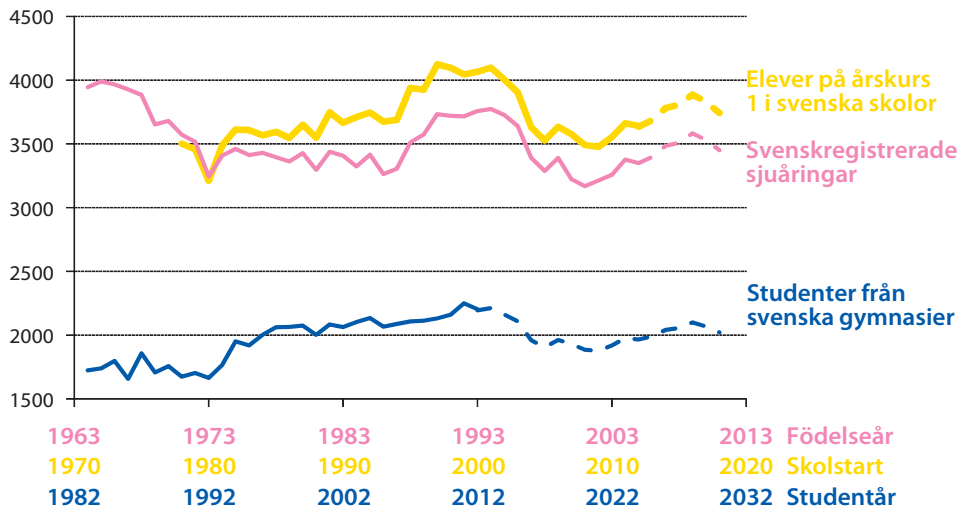
Det fanns under åren 2005–2011 306 svenskspråkiga utbildningsinstitutioner av det slag som huvudsakligen behandlas i syntesutvärderingen. Dessutom fanns det två yrkeshögskolor, två universitet, ett sommaruniversitet, en studiecentral och två idrottsinstitut. (Statistikcentralen 2012)

Tabell 1. Svenskspråkiga utbildningsinstitutioner landskapsvis, åren 2005–2011.
(Statistikcentralen 2012)

| | Grundläggande utbildning | Special grundläggande utbildning | Gymnasier | Grundskolor och gymnasium | Yrkesläroanstalter | Folkhögskolor | Medborgar- och arbetarinstitut | Totalt |
|-----------------------|--------------------------|----------------------------------|-----------|---------------------------|--------------------|---------------|--------------------------------|--------|
| Nyland | 107 | 4 | 15 | | 3 | 5 | 4 | 138 |
| Egentliga Finland | 20 | 1 | 3 | | | 1 | 2 | 27 |
| Satakunta | | | | 1 | | | | 1 |
| Birkaland | | | | 1 | | | | 1 |
| Tavastland | 1 | | | | | | | 1 |
| Kymmenedalen | 2 | | | 1 | | | | 3 |
| Norra Savolax | 1 | | | | | | | 1 |
| Österbotten | 95 | 2 | 11 | 1 | 2 | 6 | 7 | 124 |
| Mellersta Österbotten | 8 | | 1 | | | | | 9 |
| Norra Österbotten | | | | 1 | | | | 1 |
| Totalt | 234 | 7 | 30 | 5 | 5 | 12 | 13 | 306 |

Den svenskspråkiga skolan kännetecknas av en heterogen inre språkmiljö. Andelen tvåspråkiga barn är stor i många kommuner och heterogeniteten i språkkunskaper inom skolan förstoras av att också helt finska barn börjar skola på svenska. Tvåspråkighet i skolan har undersökts från och med 1980-talet och andelen elever med finska som modersmål eller med både svenska och finska som hemspråk har absolut sett ökat fram till i dag. Andelen elever från tvåspråkiga hem har ökat från en femtedel av alla elever till en tredjedel av alla elever, under perioden 1980–2000. Det finns stora regionala skillnader, och andelen elever med tvåspråkig bakgrund är klart större i södra Finland, än i Österbotten. (Backman, Geber, Laurén & Westerholm 2009, 172)

Vårdnadshavare kan välja skola för sina barn oberoende av modersmål. Sedan 1980-talet har finskregistrerade barn skrivits in i svenskspråkiga skolorna i en ganska stabil omfattning. Tillskottet av finskregistrerade barn finns i hela Svenskfinland, men är beroende av lokala förhållanden och mindre vanligt på starkt svenskspråkiga orter. Årligen inleder ca. 1000 barn sin skolgång avvikande från sin språkregistrering eftersom svenskspråkiga barn även skrivs in i finskspråkiga skolor. Under 1990-talet var årskullarna tillfälligt högre än tidigare. Under 2000-talet har de sjunkit betydligt för att igen stiga, dock inte till 1990-talets nivå. (Finnäs 2010, 25–26)



Figur 2. Observerade och förväntade antalet svenska sjuåringar efter födelseår, motsvarande antal elever i svenska grundskolor, samt studenter från svenska gymnasier 1963–2012 (Finnäs 2010; uppdaterad av Finnäs 2012)

3

Förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen

3.1 Utvecklingen av den lokala läroplanen i förskoleundervisningen

Grunderna för förskoleundervisningens läroplan fastställdes av Utbildningsstyrelsen år 2000 och trädde i kraft från 1.8.2001. Läroplansgrunderna är fortfarande gällande, efter justeringar år 2003 och 2009, 2010 (Utbildningsstyrelsen 2000 och 2010, föreskrift 42/011/2003, 3/011/2009, 51/011/2010). Grunderna utgör ett styrdokument för utformandet av den kommunala förskolans läroplan. Förskoleundervisningen har under 2000-talet administrerats av den sociala sektorn eller av utbildningssektorn inom kommunen, enligt kommunalt beslut. Den lokala läroplanen för förskoleundervisningen ger utrymme för kommunala prioriteringar och koordinering i enlighet med kommunens barnpolitiska strategiska mål. Föräldrar och vårdnadshavare förväntas medverka i utvecklandet av målen för fostran. Grunderna för förskolans läroplan är det första normativa styrdokumentet för förskoleundervisningen och är också det första normativa styrdokumentet inom dagvården, eftersom småbarnsfostran inom dagvårdsverksamheten styrs av en rekommendation.

För närvarande fungerar större delen av förskoleundervisning i landet i samband med dagvården, detta gäller ca. 80 % av barnen, medan ca. 20 % befinner sig i skolans utrymme. De lokala variationerna är ändå stora, och till exempel i landsbygdskommunerna är fördelningen jämnare med ca. hälften i vardera. (Statistisk årsbok 2011)

Förskoleundervisningen (Utbildningsstyrelsen 2000) baseras på synen att barnets hela uppväxtmiljö påverkar barnets fostran, utveckling och lärande. Småbarnsfostran,

förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen bildar tillsammans en helhet som till sitt innehåll och upplägg bör fungera på ett följdriktigt sätt, beaktande barnets utveckling. Detta innebär samtidigt krav med tanke på de aktörer som ansvarar för dessa verksamheter. Genomförandet förutsätter gemensam planering och ett koordinerat samarbete mellan de olika aktörerna. Utvecklingen av ett gemensamt pedagogiskt synsätt gör att barnet upplever en överensstämmelse i verksamhetskulturen vid övergången från förskolan till den grundläggande utbildningen. (RUU 53/2010)

Förskolans och den grundläggande utbildningens läroplaner har utvärderats med avseende på systemets funktionsduglighet (RUU 52/2010, RUU 53/2010). Utvärderingen genomfördes under åren 2008–2010 och utgick från målsättningar och beslut i samband med läroplansreformerna år 2000 och år 2004.

Information om förskolans läroplaner och den lokala läroplansprocessen har samlats in av utbildningsanordnare, rektorer och daghemsföreståndare samt lärare inom skola och dagvård. Svartsprocenten är dock låg och risken för ett systematiskt bortfall i gruppen respondenter är stor.

Bland rektorer och daghemsföreståndare har enkäten besvarats av 106 rektorer med ansvar för förskola (varav 9 svenska) och 80 daghemsföreståndare med förskola (varav 7 svenska). I de inkomna svaren finns samtidigt en påfallande överensstämmelse mellan det svenskspråkiga och det finskspråkiga materialet. I det följande baseras den allmänna beskrivningen på data från de finska verksamheterna, med kompletterande kommentarer kring det svenska.

Den lokala läroplanen för förskoleundervisningen används flitigast av gruppen daghemsföreståndare med ansvar för förskola. Både föreståndare och rektor använder den lokala planen betydligt oftare (dagligen – varje vecka), än grunderna för förskoleundervisningens läroplan där den övervägande majoriteten använder dokumentet några gånger per år. (Data från RUU)

Svaren visar också på en allmänt positiv bedömning av erfarenheterna av läroplansprocessen inom kommunen, av resurserna för läroplansprocessen och av arbetet att tydligare sammanbinda förskoleundervisningen med skolan. Läroplansgrunderna har även utgjort en god utgångspunkt för arbetsplanerna och för utvecklingsarbetet. Den lokala läroplanen utvärderas regelbundet enligt svaren, i de svenska svaren dock i betydligt mindre utsträckning. (Data från RUU)

Föräldrar och vårdnadshavare har svarat på frågor om förskolan och förskolans läroplan. Antalet svenska svar på nätenkäten var 147 (302 på finska). Gruppen som svarat är således rätt stor och representerar olika regioner inom Svenskfinland. Andelen högt utbildade dominerar i gruppen. Svaren visar att informationen om förskolans läroplan varit tillräcklig och att föräldrarna är nöjda både med läroplanens innehåll och med verksamheten i förskolan. I de öppna svaren framkommer att många föräldrar gärna skulle se att förskolan erbjöd ännu mer lärande möjligheter för barnet. Bland opinionsyttringarna fanns också kommentarer om mera tid för barnets fria lek och förhoppningar om att undvika prestationsinriktning i förskolan.

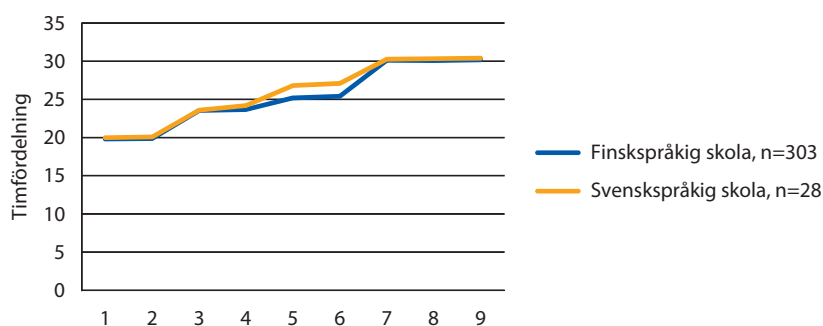
Rådet för utbildningsutvärdering inledde ett utvärderingsuppdrag hösten 2012 som fokuserar på de olika formerna av utbildning för personal inom småbarnsfostran. Utvärderingen kommer också att beröra behörighetsfrågan för förskolans personal.

3.2 Timfördelning och läroplansarbete

Beslut om timfördelningen för den grundläggande utbildningen tas av statsrådet. Detta beslut föregår det utvecklingsarbete som genomförs av Utbildningsstyrelsen och som resulterar i de nationella grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan, som fastställs av Utbildningsstyrelsen. Den nu gällande timfördelningen är fastställd 20.12.2001 och utgör utgångspunkten för läroplansgrunderna från 2004. Ett nytt timfördelningsbeslut har gjorts i statsrådet 28.6.2012. Detta ligger till grund för de under utveckling varande läroplansgrunderna som planeras vara i bruk från hösten 2016. Beslutet om timfördelning fastställer ett minimiantal timmar för den grundläggande utbildningen och anger gränsvärden för de olika läroämnena, samt vissa variationsmöjligheter.

Det är ett välkänt faktum att de finlandssvenska skolorna verkar i miljöer som är av olika karaktär när man ser till språkmiljön. Det omgivande majoritetsspråket kan vara finska, eller svenska, och andelen elever med tvåspråkig, eller helt enspråkigt svensk-, alternativt helt finsk bakgrund, skapar en betydande variation i skolornas elevgrupper. Språkförhållandena skapar en stor heterogenitet inom och mellan skolor och bildar också regionala skillnader.

En översiktlig bild av hur kommuner och skolor förverkligar timfördelningen, med beaktande av de variationsmöjligheter som är inbyggda i matrisen, finns inte att tillgå idag. Uppföljningen av den förverkligade timplanen har vanligen baserats på data om enskilda ämnen, eller om t.ex. språkval, medan översikter av timvolymerna saknas. I utvärderingen av läroplansgrunderna för förskola och den grundläggande utbildningen finns en sammanfattning som baserats på material från drygt 300 skolor, där 28 svenska skolor ingår (RUU 52/2010, 86–96). Enligt detta material förefaller de svenska skolorna använda en något större timvolym för den grundläggande undervisningen. Skillnaden mellan medeltalen rör sig om ca. 1 timme mer i de svenskspråkiga skolorna, och variationen är stor inom vardera språkgruppen. Skillnaden i totalvolym är inte signifikant, när man jämför de två språkgrupperna. En påtaglig och signifikant skillnad som tydligt framträder i materialet, är det högre timantalet (angett i årsveckotimmar) i de svenska skolorna i årskurserna 4–6.



Figur 3. Varierande timfördelning i skolorna, årskurs 1–9

Skillnaden i timantal är en följd av att eleverna i de svenskspråkiga skolorna i allmänhet läser såväl lång finska (lång lärokurs benämns A-språk) som lång engelska. Uppgiften bekräftas i data från statistikcentralen över elevers språkval. Detta har som konsekvens att antalet språkundervisningstimmar kan bli förhållandevis högt i de svenskspråkiga skolorna. Av data om timvolym under årskurserna 1–9 sammanlagt framkommer att

Svenskspråkiga läser A-språk 16,8 timmar och B-språk 7,9 timmar, medan finskspråkiga läser A-språk 15,6 timmar och B-språk 6,1 timmar. Det blir en skillnad på inalles 3 timmar. Det är i årskurserna 4–6 som de svenska eleverna har signifikant fler timmar än de finska. I årskurs 4 är timantalet 24,3 i de svenska skolorna mot 23,8 i de finska, i årskurs 5 är siffran 27,0 mot 25,3 och i årskurs 6 är siffran 27,2 mot 25,5. Det innebär en halv till väl en och en halv timme mer språkundervisning i veckan för de svenska elevernas del i dessa årskurser. (RUU 52/2010, 184)

Utvecklingen där de svenskspråkiga eleverna inleder studier i det andra inhemska språket redan i årskurs 1 eller årskurs 2, har varit stigande under 2000-talet. I de svenskspråkiga skolorna läser 22 % av eleverna ett A-språk i årskurs 1 och i årskurs 2 är andelen redan 33 %, medan endast 8 % av eleverna i hela landet läser A-språk i årskurs 1 (13 % i årskurs 2), enligt data från år 2010. De åländska skolorna har dock ett annat språkprogram. På Åland läser eleverna i första hand engelska. Majoriteten av de svenskspråkiga eleverna läser ytterligare ett A-språk, som inleds i årskurs 4 eller 5. I de svenskspråkiga skolorna läser redan 96,6 % av eleverna ett andra A-språk i årskurs 5. Det andra A-språket är till övervägande del engelska, en liten grupp läser tyska (1,6 %) eller franska (1 %). (Utbildningsstyrelsens lägesöversikt 2013)

Den tydliga betoningen av språk inom den svenska skolan kan ses i jämförelser mellan de svenska och finska skolornas timfördelningen, figur 3. Möjligheterna till fortsatt analys av konsekvenser av detta, är dock starkt begränsat av brister i insamlade data och frågans mångfacetterade natur. En analys av de eventuella konsekvenserna till exempel med avseende på andra ämnen än språkämnena, kan därför inte genomföras. Kännedomen om problematiken som följer av den starka betoningen av språk inom den svenska skolan, framkommer i intervjuerna med ansvariga för läroplansgrunderna (RUU 52/2010, 183), som enligt rapporten konstaterar att ”timfördelningen och strukturen/tabellen för den inte fungerar för de svenska skolorna”.

Med den nya timplan som planeras för 2016 blir språkprogrammen i skolorna mera mångsidiga genom att man erbjuder anordnare av undervisning möjligheten att ordna undervisning i A2- och B2-språk med hjälp i finansieringen genom statens specialunderstöd (Statsrådets förordning 28.6.2012). Finansieringsstödet kan påverka gruppstorlek, eventuellt tillgång till lärare, material och motsvarande.

De presenterade uppgifterna pekar på att frågan om den totala timvolymen, och situationen med betonade språkprogram i de svenskspråkiga skolorna, samt eventuella konsekvenser med tanke på andra skolämnen borde diskuteras och noggrant analyseras. En uppföljning av kommunernas och skolornas språkprogram och totala timresurs samt timanvändning är av vital betydelse. Det behövs en regional och nationell uppföljning av förverkligandet av timplanen för att eleverna skall få en likvärdig utbildning oberoende av var man

bor, och oberoende av den språkgrupp som man tillhör. Det saknas också ett gemensamt format för att entydigt och klart kunna delge information om skolans fastslagna timplan.

Läroplansarbetet i nationellt och lokalt perspektiv

Läroplanen för den grundläggande utbildningen är organiserad i tre nivåer. Nivåerna är de av Utbildningsstyrelsen godkända och givna grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, de lokala läroplanerna fastställda av kommunala utbildningsanordnare samt de dokument som definieras i skolan. De nu gällande läroplansgrunderna har varit i bruk sedan år 2004. En reform av läroplanen är under arbete och sannolikt tas den nya läroplanen i bruk från år 2016.

Läroplanssystemets funktionalitet har utvärderats av utbildningsanordnare, skollära, lärare samt elever och vårdnadshavare (RUJ 52/2010, 179–180), år 2009. Styrningen i grunder för läroplanen har varit växlande. Vid den tidigare läroplansreformen från år 1999 hade de lokala utbildningsanordnarna stor frihet i att utforma innehållet i läroplanen. En utvärdering av denna reform visade på ojämlikhet i det innehåll och i den volym i undervisningen, som elever i olika kommuner fick (Kartovaara 2009). I reformen år 2004 gick man därför in för att tydligt definiera mål och kriterier för goda kunskaper i olika lärokurser. I utvärderingen framkommer att utbildningsanordnarna är relativt nöjda med styrningen i grunderna för läroplanen och med stödet för det lokala läroplansarbetet. Styrningen i grunderna för läroplanen 2004 bedömdes av utbildningsanordnarna vara lämplig (68,7 %), medan drygt 15 % bedömde att grunderna styr något för mycket (Kartovaara 2009).

Varje läroplansreform har vid sidan av att ange mål och innehåll för undervisningen, även målsättningar i syfte att utveckla den grundläggande utbildningen, så att den motsvarar samhällsutvecklingen och förändrade kompetenskrav både nationellt och globalt. Som målsättningar för den grundläggande utbildningen år 2004 ingick bland annat att skapa kontinuitet i övergången mellan förskoleundervisningen och den övriga grundläggande utbildningen. Syftet var även att genom nivåskeden, eller balkar som preciserade kunskapsmålen för eleverna i olika läroämnen, främja samarbetet mellan läroämnen och lärare i allmänhet och i synnerhet vid övergången från årskurs 6 till årskurs 7. Syftet var att öka kontinuiteten i undervisningen och förstärka en sammanhållen grundläggande utbildning. Genom beskrivningen av temahelheter skapades ett stöd för helhetsundervisning och samarbete mellan lärare i olika läroämnen och i olika årskurser.

Målsättningen att främja kontinuiteten mellan olika nivåer inom den grundläggande utbildningen, helhetsundervisningen och samarbetet mellan lärare utvecklades sannolikt i rätt riktning. Men enligt utvärderingen av reformen uppnåddes inte målsättningarna i den utsträckning man hoppats (Kartovaara 2009). I reformen 2004 var ytterligare ett mål att åstadkomma en koppling mellan läroplanen och andra strategiska styrdokument i kommunen. Endast 30–40 % av utbildningsanordnare och rektorer bedömer att kopplingen stärktes som ett resultat av intentionen. I utvärderingen bedömde 19 % av utbildningsanordnarna att rätten till kommunal styrning i läroplanen borde utökas i jämförelse med reformen 2004 (Kartovaara 2009). Den statliga styrningen är av betydelse med tanke på jämlikhet inom utbildningen i Finland.

I utvärderingen av läroplanssystemets funktionalitet efter reformen 2004 konstaterades att det statliga stödet för det lokala läroplansarbetet var det mål som sämst förverkligades. Förklaringen till detta var njudda resurser i kommuner att delta i de seminarier som ordnades under tiden för läroplansreformen (Kartovaara 2009). Det statliga stödet för reformen utvärderades dock försiktigt positivt av utbildningsanordnarna i Svenskfinland (RUU 52/2010, 182). Begränsade ekonomiska resurser i kommuner innebar även att det lokala läroplansarbetet i en del kommuner genomfördes på central och formell nivå, utan möjlighet att engagera den pedagogiska personalen i arbetsprocessen. Trots detta är de finlandssvenska rektorernas utvärdering av stödet inom kommunen mer positiv än negativ. Lärarna var något mer kritiska, men också övervägande positiva till det kommunala stödet. Lite mer kritiska var lärarna till det stöd som gavs i form av information och utbildning (RUU 52/2010, 182). Den allmänna bedömningen var att i läroplansarbetet deltog de aktiva kommunerna och skolorna inom utbildningsutveckling, medan de passiva aktörerna inte blev anlitade eller hördes. Det kan ses som en brist att skeptiska eller kritiska röster och ifrågasättanden inte gavs utrymme i arbetet med läroplansgrunderna.

Bland det mest uppskattade innehållet i reformen av grunderna 2004 var förtydligandet av mål och innehåll för undervisningen (Kartovaara 2009). Överlag bedömer utbildningsanordnarna och rektorerna vid den senaste läroplansreformen, att innehållet i grunderna för läroplanen har haft positiv inverkan på undervisningen. Detta gäller bland annat elevvården som för första gången definieras i grunderna för läroplanen 2004 (Kartovaara 2009). Även skolledarna är förhållandevis nöjda. Uppfattningen bland de finlandssvenska lärarna är ändå allmänt den, att det stoff som ska undervisas och de mål som ska uppnås är alltför omfattande och krävande (RUU 33/2008, 39). Rektorerna önskar även att läroplanen på ett tydligare sätt skulle styra samarbetet mellan lärare i olika läroämnen i syfte att ge bättre förutsättningar att skapa helhetsundervisning. Av lärarna uppger 75 % att läroplanen styr deras arbete. Av dessa uppger drygt hälften att läroplanen även styr de pedagogiska arbetssätten.

En tredjedel av utbildningsanordnarna och rektorerna bedömer att det finns behov av att i utökad omfattning definiera läroplanens innehåll, när det gäller undervisningen av elever i behov av stöd samt beträffande undervisning i temahelheter och differentiering. År 2010 ändrades innehållet i de paragrafer i Lag om grundläggande utbildning som gäller hur stödet för elever ska ordnas. Utbildningsstyrelsen ändrade och kompletterade läroplansgrunderna år 2011 i enlighet med lagförändringarna. De ändrade och kompletterade grunderna har förmodligen till stor del mött detta behov.

Eleverna och i förlängningen vårdnadshavarna, förväntar sig ett rättvist, respektfullt och uppmuntrande bemötande och en undervisning där individuella inlärningsförutsättningar och -processer beaktas. Vårdnadshavarna är i regel nöjda med utbildningen då det gäller eleverna på de lägre årskurserna, men missnöjet växer i de högre årskurserna. Missnöjet gäller bland annat den bristfälligt och sporadiska information som vårdnadshavarna upplever sig få om undervisningen och skolgången för eleverna. Inför arbetet med en ny timfördelning riktade Utbildningsstyrelsen 2010 en virtuell enkät till ungdomar som antingen gick i de sista årskurserna i den grundläggande utbildningen eller som redan avslutat den grundläggande utbildningen. Med enkäten ville man utreda ungdomarnas upplevelse och bedömning av den grundläggande utbildningen. Ungdomarna

gav som helhet på nationell nivå, den grundläggande utbildningen ett gott vitsord. Lägst vitsord fick den grundläggande utbildningen för förverkligandet av elevernas möjlighet till delaktighet i planering och utveckling av skolan (Lähdeniemi & Jauhiainen 2010).

I likhet med läroplansreformen 2004 deltar också nu utbildningsanordnare, rektorer och lärare i olika arbetsgrupper och som representanter för olika finlandssvenska miljöer och innehållsmässig kunskap. Det är värdefullt att det finns arbetsgrupper som specifikt arbetar med finlandssvenska frågor, såsom innehållet i läroämnena modersmål och litteratur för de svenska skolorna samt modersmålsinriktad finska. Det kan vara en utmaning att få fram och finna gehör för finlandssvenska aspekter i relation till innehållet, också i andra lärokurser där det bedöms vara ändamålsenligt. Det är därför viktigt att utbildningsanordnarna inom den finlandssvenska grundläggande utbildningen är aktiva deltagare i den dialog som förs i utvecklingen av läroplanen och i skeden för utlåtanden.

I en nyligen publicerad rapport framkommer, att det råder stor variation mellan universiteten i Finland i hur läroplanen lyfts fram och behandlas inom lärarutbildningen (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012). Som mest noteras den 33 gånger i utbildningsprogrammet, som minst 2 gånger. Variationen i lärarnas insikter om läroplanens betydelse som norm ställer krav på utbildningsanordnaren i det lokala läroplansarbetet och vid utvärdering av att kommunens elever för läroplansenlig undervisning. Den svenskspråkiga verksamhetsenheten vid Utbildningsstyrelsen behöver upprätthålla en aktiv kommunikation med den finlandssvenska lärarutbildningen och utbildningsanordnarna kring intentioner och målsättningar för reformen.

Efter den senaste läroplansreformen blev resultatet bristfälligt i strävan att skapa kontinuitet i barnets lärande genom olika stadier. För att utnyttja synergieffekter, att hitta lösningar för utmaningar i övergångsskeden för barnet mellan olika utbildningsnivåer samt för att främja samarbetet och det sektorövergripande arbetet i kommunen behöver kopplingen mellan läroplanen för den grundläggande utbildningen till andra styrdokument i kommunen vara ett tyngdpunktsområde för kommande reform. En kontinuerlig och aktiv dialog mellan olika aktörer på den finlandssvenska utbildningsarenan om läroplanens funktion och samarbetet kring utvecklingsstrategier för den grundläggande utbildningen är nödvändig. I detta arbete är det väsentligt att organisationsfältet, kommunala utbildningsanordnare och myndigheter samarbetar. Genom koordinering av strategier och insatser kan man inom det finlandssvenska fältet skapa ett bra utgångsläge för åtgärder för det livslånga lärandet. I den kommande processen vore det också viktigt att man i kommunerna hittar strukturer för att engagera undervisningspersonal som vanligen inte är aktiva i utvecklingsverksamheten att ta del i läroplansarbetet.

Förändringar och förenhetligande av kommunstrukturerna i landet har konsekvenser för kommunernas ekonomi och verksamhet. Bildningen, utbildningen samt det personliga kapitalet blir ett alltmer viktigt medel att anpassa sig till en föränderlig värld och svara mot utmaningarna i den globala ekonomin. Samtidigt gäller det att ombesörja en kvalitativ och nationellt jämlik undervisning (Honkasalo & Nyysölä 2012).

3.3 Lärarbehörigheter och fortbildning

Utbildningsstyrelsen har åren 2002, 2005, 2008 och 2010 publicerat en översikt över lärsituationen nationellt samt inom de svenskspråkiga skolorna och läroanstalterna inom den grundläggande utbildningen, gymnasieutbildningen, yrkesutbildningen på andra stadiet samt den fria bildningen, baserad på uppgifter som samlats in av Statistikcentralen (Kumpulainen 2011, se UBS 6/2011). Inom den grundläggande utbildningen var andelen lärare med svenska som undervisningsspråk 6,9 % av alla lärare i landet (2 720 lärare) år 2010. Av dessa var 78,9 % formellt behöriga för sin uppgift, medan situationen i hela landet var 88,9 %. I de svenskspråkiga skolorna är andelen lärare som helt saknar lärarbehörighet 14,2 %, medan andelen är 6,5 % i hela landet. De vanligaste orsakerna till att lärare inte är behöriga är att

- den examen som krävs för läraruppgiften saknas
- de pedagogiska studierna för lärare saknas
- anställningsförhållandets art (vilket slag av anställningsförhållande t.ex. ordinarie tjänst, visstidsanställning, vikariat). (Kumpulainen 2011, 92)

Bland tjänstekategorierna utgör rektorerna den grupp som har den största andelen ordinarie anställda 92,6 %, bland klasslärarna och föreskollärarna är 75,9 % ordinarie anställda. I de svenskspråkiga skolorna förekommer en högre andel visstidsanställda, än i de finskspråkiga skolorna (Kumpulainen 2011, 92). Elevantalet i vissa kommuner har inte varit tillräckligt stort för att inrätta en ordinarie tjänst (RUU 12/2005; RUU 33/2008, 11–12). Även om andelen behöriga lärare i de finskspråkiga skolorna (89,9 %) är högre än i de svenskspråkiga (81,3 %), så har andelen behöriga lärare i de svenskspråkiga skolorna stigit under de senaste åren.

Mellan åren 2005 och 2008 ökade andelen behöriga speciallärare och specialklasslärare med 4,0 % från 66,3 % till 70,3 % och mellan åren 2008 och 2010 med ytterligare 4,5 % till 74,8 %. Behörighetsgraden bland timlärarna i huvudsyssla har också stigit åren 2008–2010 från 43,3 % till 48,4 %. (Kumpulainen 2011, 92–93)

Behörighetsgraden varierar mellan landskapen. I Nyland var år 2010, 70,8 % av lärarna i den svenska grundläggande utbildningen behöriga, i Östra Nyland 71,2 %, i Egentliga Finland 78,2 % och i Österbotten 89,4 %. Man kan också notera skillnader i lärarkårens åldersstruktur. Den svenskspråkiga lärarkåren är något yngre än lärarkåren i de finskspråkiga skolorna. Andelen kvinnor är störst bland föreskollärarna, specialklasslärarna och speciallärarna.

Statistikcentralens lägesdata beträffande lärarbehörigheterna har även utgjort utgångsmaterial för den prognos för lärarutbildningen som uppställts av det Pedagogiska forskningsinstitutet i Jyväskylä. I presentationen av prognosen för behovet fram till år 2025 betonas att den svenska lärarutbildningens antal utbildningsplatser behöver höjas endast något, förutsatt att övriga faktorer som påverkar behörighetsutvecklingen hålls på en oförändrad nivå. Beräkningsgrunden är utvecklad utifrån nationella data. Utveck-

lingen av den totala lärarbehörigheten påverkas förutom av antalet studerande och utexaminerade klasslärare också av hur många som de facto inleder arbete som klasslärare, av pensionsavgången inom yrkesgruppen, en eventuell övergång till annat yrke, av klasstorlekar, och av befolkningsutvecklingen. Fram till 2025 kan man approximativt beräkna ett behov av totalt 755 nya svenska klasslärarstuderande, dvs. 75,5 studerande per år enligt modellen 755 personer inleder studierna, av dessa utexamineras 680, 612 tar anställning som klasslärare och år 2025 är 555 av dessa fortfarande i klassläraryrket. När det gäller klasslärarsituationen är även en väsentlig påverkande åtgärd att utveckla arbetet så att de utbildade klasslärarna väljer att stanna kvar i yrket. (Nissinen & Välijärvi 2011, 33–40)

Fortbildning

Årligen har ca. 11 miljoner euro statliga medel använts för fortbildning. Denna summa utökades ytterligare till 21 miljoner euro då programmet Kunnig inleddes år 2010. Betoningen har legat på långsiktig utbildning och på utvecklingsprojekt, samt på lärande i arbetet. Utbildningsanordnarna har fått ett större ansvar för att kartlägga den enskilde arbetstagarens fortbildningsbehov. (Kumpulainen 2011, 108, se UBS 6/2011)

En stor förändring inom personalfortbildningen skedde i omläggningen som innebär att kurskostnaderna inte längre stöds i sin helhet av staten (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012, 46–47). Detta har lett till att de som deltar i fortbildning främst kommer från sådana kommuner som har beredskap och möjligheter att bekosta resor, boende och vikarier. Detta riskerar att försätta personalen i olika kommuner i en ojämlig situation. Lärare som är obehöriga har ofta kortvariga eller tidsbestämda arbetsavtal, och detta kan resultera i ett lägre intresse av att delta i fortbildning. (Undervisningsministeriet 2007/45, 23). Även kvaliteten på fortbildningen varierar (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012, 46–47). Som sammanfattning av situationen i landet som helhet och inom samtliga utbildningsstadiet har följande aspekter angetts som orsak till varför lärare inte deltagit i fortbildning:

- långa avstånd
- litet fortbildningsutbud inom regionen
- brist på lämpligt fortbildningsutbud
- utbildningsanordnarens/arbetsgivarens försvagade ekonomiska situation vilken inte ger möjlighet till att anställa vikarier eller få resor till utbildningsorten ersätta, och enbart ger möjlighet att delta i lokalt anordnad fortbildning
- fortbildningscentralernas ekonomiska situation och personal påverkar vilket utbildningsutbud de kan erbjuda
- hurdan utbildning rektorer och skolledare har i att utreda fortbildningsbehovet bland personalen. (Kumpulainen 2011, se UBS 6/2011, 123–124.)

I projektet Kunnig som pågår åren 2010–2016 ingår fem utbildningsprogram, och 157 nätverksprojekt som förverkligas som samarbete mellan olika utbildningsanordnare för att utveckla personalens kunnande inom särskilt färdigheter i informationssamhället, kvalitetsarbete, samt främjande av välbefinnande. Därtill ingår nationella projekt för att stöda läroanstaltsledningens kunnande och nya lärare. I utvärderingen av inlednings-

fasen konstateras att utbildningsprogrammen fyllt ett behov och varit ändamålsenliga. Mentorsprojektet har medverkat till att nya lärare fått stöd i induktionsfasen och att det finns flera mentorer att tillgå. I utvärderingen anförts att det ännu finns brister ifråga om praxis kring utvecklingssamtal. Projektet har enligt utvärderingen också lyckats uppnå syftet att nå personer som sällan deltagit i fortbildning. (Holappa 2012, abstrakt.)

De finlandssvenska lärarna deltar i fortbildning i ungefär samma grad eller en aning mer (72 %) i jämförelse med de finskspråkiga (68 %) (Undervisningsministeriet 2009/16, 19). Samtidigt är utbudet på fortbildning mer begränsat på svenska (Kumpulainen 2011, 13). Strävan att bättre samordna grundutbildningen, med fortbildningsinsatserna för lärare i yrket, att förlänga arbetslivskarriärerna, och att koordinera dessa med insatserna för utvecklingsarbetet på skolorna utgår från en grundtanke i det pågående Kunnig projektet (Undervisningsministeriet 2009). Det är nödvändigt att förhålla sig mer systematiskt till genomförandet av fortbildning och att också genomföra regelrätta kartläggningar av fortbildningsbehov.

I Kunnigprojektet konstateras också att extra kostnader, resor, vikariearrangemang och ökad arbetsbörda kan vara huvudorsaken till att lärare inte deltar i fortbildning. Utvecklingsinsatserna bör inte vara riktade enbart till stora kommuner i logistiskt välplacerade befolkningscentra. Nya former för fortbildning utprovas, bland annat läroavtalsmässig rektorsutbildning har inletts som en ny form av rektorsutbildning (www.minedu.fi). En strävan efter en jämlikhet i möjligheter att delta och involveras i fortbildningsprojekt och utvecklingsarbete i de finlandssvenska miljöerna, kräver dock en noggrannare utformning av formatet för förbättringsprogrammen, utan dolda trösklar i form av extra resekostnader för skolor i periferin. I samarbete med YLE, UBS och fortbildningsinstitut har bland annat OPE TV utvecklat fortbildningsprogram, som varit tillgängliga i form av nätbaserade fortbildningskurser. Fortbildningsformer som är inkluderande och har hög tillgänglighet är väsentliga för att inte öka skillnader mellan regioner och skolor. På motsvarande sätt är utvecklade flerforms- och flexibelt organiserade kurser som riktar sig till de svenskspråkiga skolorna, av stor betydelse.

Behov av smidiga fortbildningslösningar, av kollegialt stöd och samarbete lyftes särskilt fram (RUU 33/2008, 37, 46, 52). Lärare i årskurs 7–9 efterlyser kollegialt samarbete med lärare i samma ämnen i andra skolor, medan lärare i de lägre årskurserna efterfrågar stödjande pedagogiskt ledarskap, kollegialt stöd och handledning också i den egna skolan (RUU 33/2008, 37). I en senare utvärdering (RUU 52/2010) betonas behov av fortbildning om läroplansarbete som ett kontinuerligt och pedagogiskt utvecklande arbete, och om att skapa ämnesöverbyggande temahelheter. Också utvecklingen av elevbedömningen och samarbetet med hemmen är områden som prioriteras. De språkliga och regionala olikheterna, och arbetet i små skolor och i sammansatta klasser behöver också beaktas. Klyftan mellan förskolan och skolan behöver överbryggas. Elevernas välbefinnande är ett tema som lyfts fram av lärare och rektorer.

Lärare inom båda språkgrupperna upplever behov av fortbildning för att stöda elever med specialbehov (RUU 33/2008, 28, 38, 52). Den nya lagstiftningen (Lag om grundläggande utbildning 24.6.2010/642) har lett till förändringar och ökade krav på lärares kunskaper i att möta elever i behov av allmänt, intensifierat eller särskilt stöd. Också ämnesdidaktik och informationsteknik är områden där lärare nämner behov av fortbild-

ning (RUU 33/2008, 37). De nya rekommendationerna för utbildningsanordnarnas och skolornas kvalitetsarbete (Undervisnings- och kulturministeriet 2010:7) ställer därtill krav på ledarskapets och personalens kompetens att systematiskt utveckla och utvärdera ”den strukturella kvaliteten” och ”verksamhetskvaliteten” inom den grundläggande utbildningen i samarbete inom skolan, i kommunen och regionalt, vilket kan skapa behov av utbildning och fortbildning i kvalitetsarbete och pedagogiskt utvecklingsarbete.

Våren 2013 deltar Finland i OECD:s TALIS undersökning som fokuserar på lärararbete, lärarutbildning och skolledarskap inom den allmänbildande utbildningen och inom yrkesutbildning. Resultaten publiceras sannolikt under år 2015. (Se sid. 64).

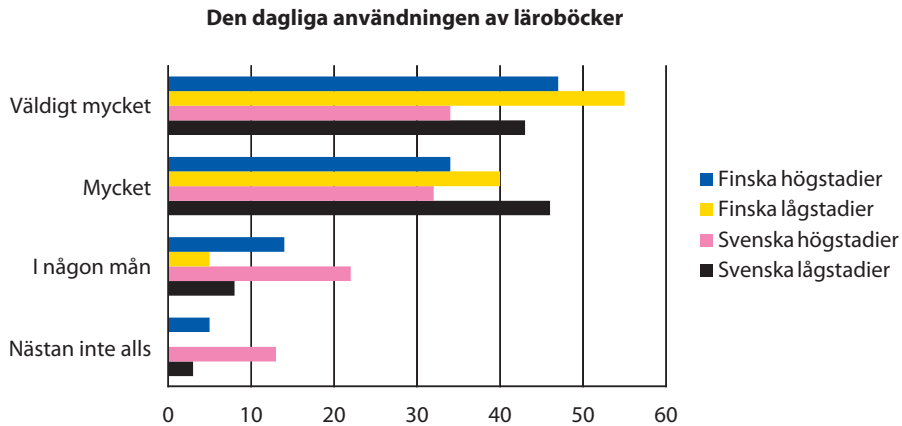
3.4 Läromedel inom den grundläggande utbildningen

I lagen om den grundläggande utbildningen konstateras att undervisningen samt läroböcker och andra läromedel, arbetsredskap och arbetsmaterial som behövs för undervisningen är avgiftsfria för eleverna. Eleverna har alltså rätt till adekvata läromedel och material som stöder lärande. Frågan om läromedlen lyfts återkommande fram i resultaten i genomförda utvärderingar, även om de inte uttryckligen utgjort ett tema i utvärderingen.

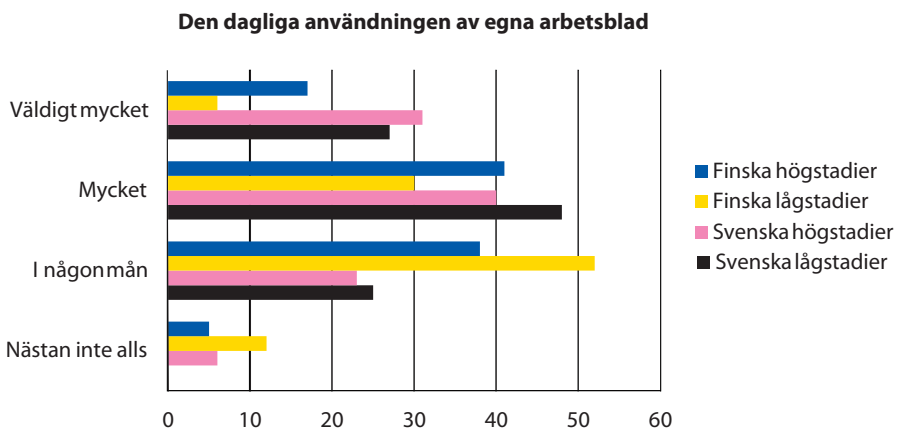
Läroboken och läromedlens position (Wikman 2004) kan växla i undervisningen och är främst beroende av de beslut som varje lärare gör och av de pedagogiska val som ligger som grund för detta. En ytterlighet kan vara situationen där läroboken anger både innehållsligt stoff och arbetsmetoderna för lektionen, via situationer där läroboken utgör ett referensmaterial, och den andra ytterligheten kan beskrivas som situationer där läraren inte använder sig av färdigt producerade läromedel (tryckta eller webbaserade) utan producerar själv sitt material, eller använder autentiska material (tidningar, nyhets-sändningar, skönlitteratur).

Den dagliga användningen av läromedel visar betydande skillnader mellan de svenska och finska skolorna (RUU 33/2008, 23). Särskilt ämnena modersmål och litteratur, finska och bildkonst förefaller vara ämnen där lärarna i de svenska skolorna använder sig av egna material, medan läroboken oftare används i matematik, kemi och fysik (RUU 33/2008, 22). Lärarna i de svenska skolorna väljer inte heller undervisningsmetoder utgående från överensstämmelse med läromedlen i lika hög grad som i de finska skolorna, utan prioriterar varierande och mångsidiga arbetsmetoder och elevernas möjlighet att vara aktiva (RUU 33/2008, 59). Allmänt anser lärare att läroboken och arbetsboken har betydande eller mycket betydande roll i planeringen av undervisningen (57 %, gemensamt finska och svenska lärare) (RUU 30/2008, 105). Denna enkät besvarades av totalt 438 svenska lärare och nästan 2000 finska lärare (RUU 30/2008).

I en senare utvärdering av inlärningsresultaten i modersmålet i årskurs 9, bedömer de flesta eleverna i de svenska skolorna att läraren i årskurserna 7–9 sällan eller aldrig använder läroboken i ämnet för läsning eller övningar (43 %). Samtidigt hävdas av en annan grupp elever att boken används ofta eller mycket ofta (24 %) (UBS 1/2011). Praxis kan därför antas variera mellan skolor och lärare. I jämförelse med motsvarande information från de finska skolorna är skillnaden ändå tydlig. För ämnet äidinkieli ja kirjallisuus anger två tredjedelar av eleverna att läraren ofta eller mycket ofta använder



Figur 4. Den dagliga användningen av läroböcker inom grundläggande utbildning



Figur 5. Den dagliga användningen av egna arbetsblad inom grundläggande utbildning

läroboken under årskurserna 7–9, och då ofta för läsning, för uppgifter ur boken och övningar i grammatik och skrivning (UBS 2/2011, 29). En betydande del av de svenska modersmåls lärarna anser att läromedlen är alltför knappa (39 %) och materialen är för brokiga (29 %), de bedömer också att bristerna i läromedlen ger negativa följder för inlärningsresultaten (UBS 2/2011, 25).

Ett annat delområde av frågan om läromedel är användningen av datorer och internet i undervisningen. Eleverna i årskurs 9 konstaterar i den ovanrefererade utvärderingen att de aldrig eller sällan använder dessa i undervisningen (67 %), medan en liten grupp är vana användare (ofta eller mycket ofta 9 %) (UBS 1/2011, 56). Modersmåls lärarna hänvisar till bristande datorresurser och fortbildning, som orsak till låg användningsgrad (UBS 1/2011, 66). Även i de finska skolorna är variationen stor mellan olika skolor gällande dator- och nätanvändning (UBS 2/2011, 29).

Även om det förekommer lite variation mellan skolor och mellan olika skolämnen tyder data på att läroböcker inte används i samma omfattning i de svenska skolorna som i de finska. I Utbildningsstyrelsens analyser av elevernas inlärningsresultat kommenteras läromedelssituationen i de svenska skolorna i flera rapporter, till exempel historia och samhällslära (UBS 2012/3,136), för finska och modersmålsinriktad finska (läromedel baserade på läroplanen från 1994) (UBS 2010/1, 44, 62) och vikten av fungerande och uppdaterade läromedel där särskilt en korrekt och konsekvent användning av begrepp i matematik betonas (UBS 2010/2, 137–147, 162), detta gäller både de finska och de svenska läromedlen.

Utvärderingen av inlärningsresultat i finska noterar att både den modersmålsinriktade kursen i finska och kursen A-finska är ämnen där lärarna anger brist på läroböcker och material. Bland annat saknar den modersmålsinriktade kursen i finska en lärobok, vilket kompenseras med läromedel för A-finska eller med självproducerade och sammanställda material. Lärarna nämner även att det saknas ljudmaterial och tematiskt inriktade läsmaterial som lämpar sig för de olika färdighetsnivåerna bland eleverna. (UBS 2010/1, 61–62)

Tillgången på relevant e-material för undervisningen (Utbildningsstyrelsens lägesöversikt 2013), som producerats av andra aktörer än läromedelsförlagen eller Utbildningsstyrelsen, utreddes år 2009. Mängden finskspråkigt material som kan användas i pedagogiskt syfte uppskattades vara ca. 3000–4000, medan e-material på svenska uppskattades till ca. 700, inkluderande en liten del material från Sverige. Forskning tyder på att tillgången på e-material, en vision om användning av e-material i undervisningen, tillräcklig sakkunskap och nivå och tillgång på utrustning är relaterade till varandra. En förbättring av läget förutsätter samordnade insatser för att utveckla samtliga fyra områden (Kennisnet 2010).

Det finns i flera utvärderingsrapporter en uttalad oro för läromedelsläget i de svenska skolorna. Läromedlen framstår också som ett bekymmersområde för de nyutexaminerade lärarna (Aspfors 2012, 122). Den kommande läroplansreformen kan anstränga läget ytterligare (Utbildningsstyrelsens lägesöversikt 2013), genom att den skapar ett tryck på en snabb förnyelse av läromedel. Kommunernas trängda ekonomiska situation och sparbehov som ofta går ut över läromedlen för skolorna i kombination med skolornas varierande läromedelsanvändning gör att man bör ställa frågan om den svenska läromedelsproduktionen kan fungera tillräckligt väl utgående från de nuvarande helt marknadsmässiga grunderna. Läromedelssituationen kan förorsaka ett ojämnt utgångsläge för eleverna i de svenska skolorna, där föräldrade och begränsade material dels kan ha effekter på elevernas intresse för ämnet och dels kan återspeglas i inlärningsresultaten. Ur elevens perspektiv kan läroboken utgöra en bekräftelse på vad som ingår i lärokursen, och också kommunicera till föräldrar något om vad som är målnivån (RUU föräldraenkät, opublicerat material 2009). Variationsvidden för material som enskilda lärare producerat, kan röra sig mellan särlösningar som är situationsanpassade, anpassade enligt eleverna och är flexibla, - till situationer där eleverna använder icke-uppdaterade material, som är föräldrade till innehåll och arbetssätt. De virtuella eller webbaserade materialen skapar också de, betydande skillnader mellan elever i de svenskspråkiga och i de finskspråkiga skolorna.

Kommunerna har anledning att genomföra en granskning av de läromedel som skolan använder, med tanke på att kunna genomföra både läroplansmålen som elevernas mål för lärande. De svenska läromedlen kan utgöra en kritisk länk och påverka elevernas möjligheter till studier på lika villkor. Bredden i materialen, material för specialbehov, material för elever inom kurser med ett lägre antal studerande, är delsektorer där det är ifrågasatt om läromedelsproduktionen i tillräcklig grad kan fungera på dagens marknads-ekonomiska villkor.

3.5 Stöd för lärande och elevvård

Förändringarna i lagen om den grundläggande utbildning (2010/642) innebär betydande förändringar både på nationell och på lokal nivå för hur stöd för lärande skall ordnas och resurseras. Lagen förpliktigar kommunerna att ordna stöd för lärande (detta motsvarar det som tidigare benämndes stödundervisning, stödarrangemang för eleven samt specialundervisning) på del- eller heltid genom flexibla arrangemang utgående från elevens kort- eller långsiktiga stödbehov enligt principen om tidigt stöd.

I ändringen och kompletteringen av grunderna för den grundläggande utbildningen ger Utbildningsstyrelsen anvisningar till skolorna för hur stöd till elevens lärande och skolgång skall förverkligas:

Den som deltar i utbildning har rätt att få tillräckligt stöd för inläring och skolgång genast när behov uppstår. Utbildningsanordnaren ska sörja för att elevens rätt till stöd kan tillgodose i praktiken, bland annat genom att definiera ansvaret och arbetsfördelningen i samband med konstaterandet av behovet av stöd och vid genomförandet av stödåtgärderna i praktiken. För att i tidigt skede kunna konstatera behovet av stöd ska elevernas behov utvärderas kontinuerligt och stödet ska påbörjas tillräckligt tidigt. Detta förhindrar att problemen försvåras och att långvariga effekter uppkommer. (UBS 29.10.2010, kap. 4)

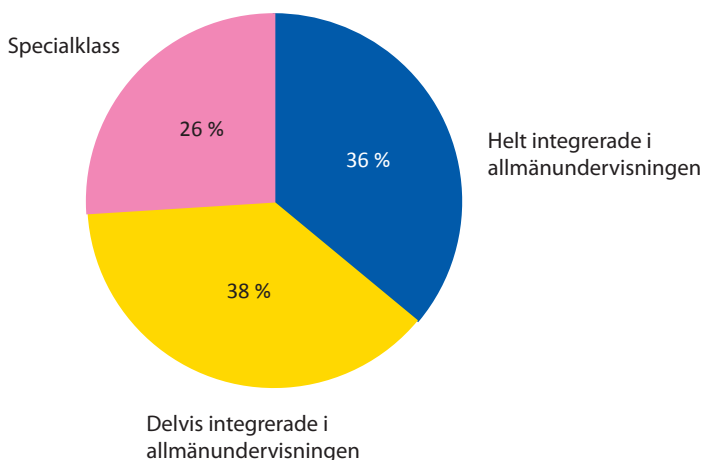
Enligt lagen om grundläggande utbildning (2010/642) ska eleverna få stöd för sitt lärande inom ramen för allmänt stöd, intensifierat stöd eller särskilt stöd. Enligt lagen har alla elever rätt till stöd för sitt lärande. Ett mer systematiskt stöd ska ges utgående från en pedagogisk bedömning eller en pedagogisk utredning om elevens behov av tillfälligt eller mer långvarigt behov av stöd för lärande och skolgång. Stödet ska definieras i en plan för elevens lärande eller en individuell plan (UBS 29.10.2010, §16a, §17a 2010/642). Inom ramen för det så kallade Kelpo-projektet (Kansallinen tehostetun ja erityisen tuen kehittämisprojekti – Den nationella utvecklingsverksamheten för intensifierat och särskilt stöd) beviljade Utbildningsstyrelsen statsunderstöd för kommuner för utvecklandet av former för hur stödet på de tre nivåerna ordnas. Projektet ingick i undervisnings- och kulturministeriets utvecklingsarbete för regeringsperioden. POP (Perusopetus paremmaksi) omfattade olika delar av den grundläggande utbildningen. Den positiva utveckling och genomslagskraft som utmärkt detta projekt handlar bland annat om att centrala aktörer, Utbildningsstyrelsen, fortbildningscentret Educodes och Centret för utbildningsevaluering har samordnat sina insatser och fungerat gemensamt och samstämmigt. De gemensamma nätverken och möjligheterna att lära av varandra

ger skolorna och kommunerna betydande resurser i genomförandet av de nya verksamhetsformerna. (Ahtiainen m.fl. 2012)

Andelen elever i specialundervisning ökade under början av 2000-talet inom hela den grundläggande utbildningen. Utvecklingen har delvis förklarats med förändringar i statistikföringen, men delvis också förklarats med hänvisning till statsandelen som gett en större resurs för elever överförda till specialundervisning. Den förändrade lagstiftningen innebär, att kommunerna har helhetsansvar för organiseringen av stöd för lärande och skolgång, och statsandelen förändras inte mera med organisationsformen. Efter 2008 har antalet elever inom specialundervisningen tydligt minskat, och kommunerna har en starkare betoning på det allmänna stödet. En beskrivning den stegvisa utvecklingsprocessen inom KELPO-projektet ges i projektets utvärderingsrapport. (Ahtiainen m.fl. 2012) Det har också pågått positivt utvecklingsarbete för att skapa modeller för en god dialog, bland annat Ta oron till tals (t.ex. i Eriksson, Arnkil & Rautava 2010)

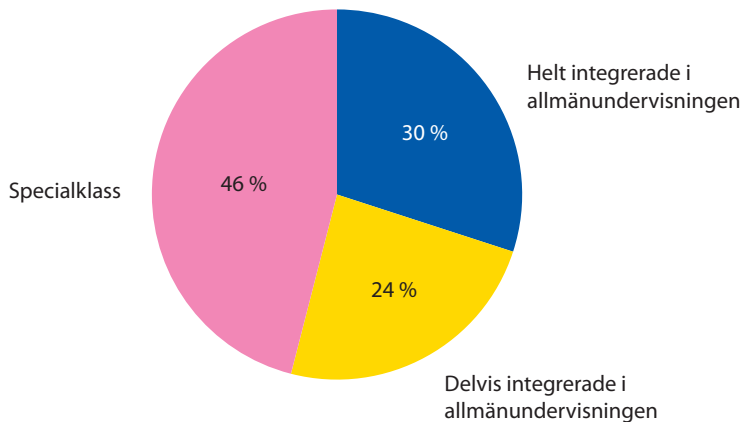
Det finns en påtaglig skillnad mellan de svenskspråkiga skolorna och de finskspråkiga skolorna i organiseringen av stöd för lärande i form av specialundervisning. I de svenskspråkiga skolorna har eleverna som får specialundervisning i högre grad varit integrerade i den allmänna undervisningen än i de finskspråkiga skolorna. Andelen elever som går i specialklass har således varit lägre i de svenskspråkiga skolorna än i de finskspråkiga skolorna.

Undervisningsplats eller -sätt för elever som tagits in eller förts över till specialundervisning inom den svenskspråkiga grundläggande utbildningen år 2010



Figur 6. Andelen elever i specialundervisning i de svenskspråkiga skolorna, enligt organisationsform (Statistikcentralen – Utbildningsstyrelsens web-rapporteringstjänst WERA)

Undervisningsplats eller -sätt för elever som tagits in eller förts över till specialundervisning inom den grundläggande utbildningen i hela landet år 2010



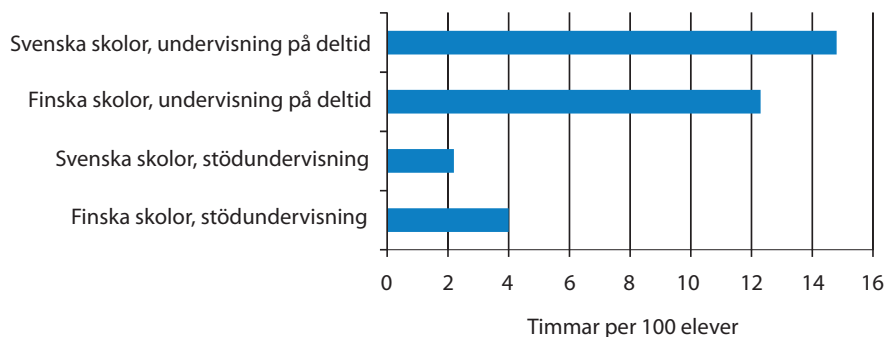
Figur 7. Andelen elever i specialundervisning i de finskspråkiga skolorna, enligt organisationsform (Statistikcentralen – Utbildningsstyrelsens web-rapporteringstjänst WERA)

Data från TEAviisari (närmare information om TEAviisari, se nedan under rubriken Elevvård) som samlades in under år 2011 ger information om organiseringen av stödundervisning och specialundervisning på deltid i de svenska skolorna. I de svenskspråkiga skolorna ordnas i medeltal 2,2 timmar stödundervisning per 100 elever (figur 8), i den lägsta fjärdedelen (den grupp skolor som utgör 25 % av de svenskspråkiga skolorna och ordnar det lägsta antalet stödtundervisningstimmar) är medeltalet 1,2 timmar, medan den högsta fjärdedelen arrangerar i medeltal 6 timmar. Motsvarande uppgifter för de finskspråkiga skolorna är 4 timmar i medeltal, samt 1,9 timmar i den lägsta fjärdedelen och 45,4 timmar stödundervisning per 100 elever i den övre fjärdedelen.

För specialundervisningen är läget en högre andel specialundervisning på deltid i de svenskspråkiga skolorna, i medeltal 14,8 timmar per 100 elever, medan den lägsta fjärdedelen skolor ordnat 9,8 timmar, och den övre fjärdedelen 22,3 timmar. I de finskspråkiga skolorna utgör medeltalet 12,3 timmar per 100 elever, medan 8,8 och 26,3 representerar medeltalet för den nedre respektive övre fjärdedelen.

Stödundervisning används i lägre utsträckning i de svenskspråkiga skolorna för att stöda eleverna i skolarbetet. Stödundervisning används främst när det är fråga om tillfälligt eller kortvarigt stöd. Också elever i specialundervisning kan få stödundervisning.

Mängden stöd- och specialundervisning på deltid



Figur 8. Stöd- och specialundervisning i finska och svenska skolor (Utbildningsstyrelsens lägesöversikt 2013)

Elefvården

Elefvården i skolan handlar om att skapa en sund och trivsamt skolmiljö, som utgör en positiv och trygg lärmiljö. Skolan erbjuder en miljö för undervisning och lärande, och i detta ingår att allmänt befrämja elevernas hälsa och välfärd. Elevernas välbefinnande och allmänt goda hälsa är en grundförutsättning för goda studief framgångar. Skolan har i allt högre grad blivit den miljö, som vid sidan av elevernas hemmiljö, är bäst rustad att stöda eleven. Det allmänna välbefinnandet i samhället återspeglas ofta i skolan i form av behov för stöd för lärande och allmänt i form av arbetsro. Institutet för hälsa och välfärd samt Utbildningsstyrelsen har sedan år 2006 i samarbete utvecklat ett indikatormaterial och organisationsformer för att förbättra stödet för elevernas välbefinnande (Rimpelä m.fl. 2008a och b).

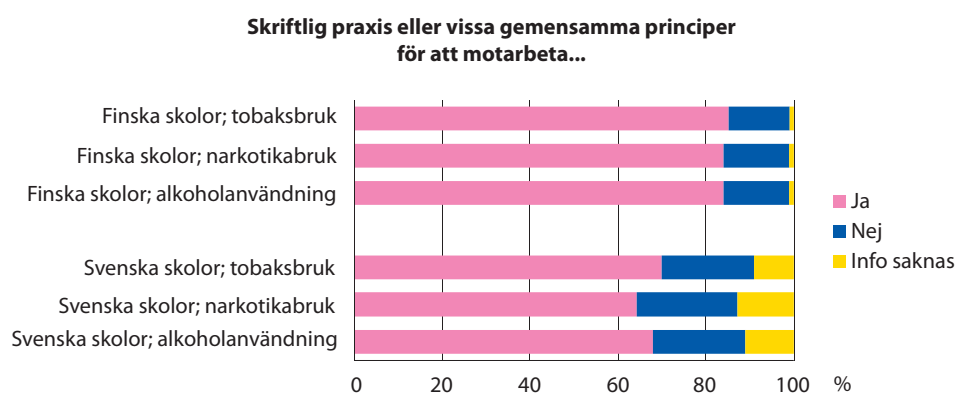
Internationell forskning har visat att befolkningens hälsa och välfärd bäst befrämjas genom förebyggande arbete. Det finländska TEAviisari-projektet fokuserar därför på att skapa en fungerande infrastruktur och kompetensbyggande bland de professionella i branschen, att förbättra beredskapen att skapa lösningar på uppdykande problem och att upprätthålla verksamheterna på ett hållbart sätt och har inriktats på skolan och det hälsobefrämjande arbetet (Rimpelä m.fl. 2010, 47–48). Ett nyinsamlat TEAviisari-material är insamlat 2011 och publiceras vintern 2012. En preliminär matris med material om de svenska skolorna har ställts till syntesutvärderingens förfogande. Enkätfrågorna i materialet från TEAviisari har vanligen besvarats av skolans rektor, ensam alternativt tillsammans med direktionen / elevvårdsteamet. Svarsprocenten är totalt 72 % i de finska skolorna, och 67 % i de svenska skolorna (samtliga 7–9 skolor och ca. hälften av skolorna med årskurser 1–6) (data från TEAviisari 2012).

Tillgången till stödtjänsterna för elevvården (hälsovårdare, läkare, kurator, psykolog) har förbättrats under de senaste åren och i de flesta skolor är tillgången rätt god. I de svenskspråkiga skolorna har 83 % tillgång till skolläkare, 87 % till skolpsykolog och 87 % skolkurator, skolhälsovårdare 98 % (i de finskspråkiga skolorna är motsvarande data

79 %, 80 %, 87 % och 100 %). Skolorna har också utvecklat en etablerad praxis för dokumentation av elevvårdsarbetet, antingen beskriven i läroplanen 20 % eller i annan skriftlig form 68 % (fi 38 %, 47%). Kravet på en utarbetad praxis för hantering av konfidentiellt material stöds både av lagstiftning och av läroplansgrunderna. De skolor som saknar enhetlig praxis utgör 4 % (fi 1 %).

Tillvägagångssättet för att inarbeta en ny praxis inom elevvården växlar mellan skolorna. Det sker genom läroplanen eller annan skriftlig praxis 45 %, genom vissa gemensamma principer 29 %, men en fjärdedel (26 %) av de svenskspråkiga skolorna meddelar att de saknar en gemensam praxis för detta (fi 58 %, 34 % och 7 %).

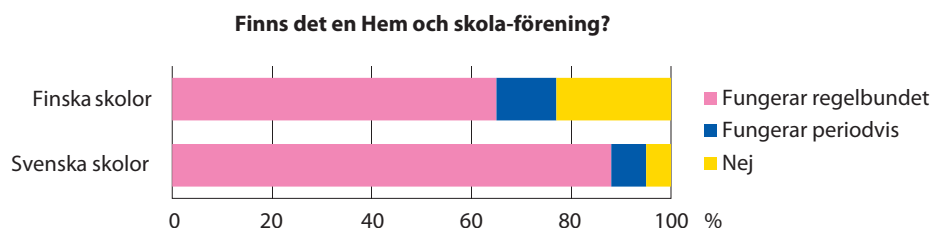
Skolorna bör ha en överenskommen praxis för motarbetande av användning av tobak, alkohol och rusmedel. Inom detta område är det tydliga skillnader mellan de svenska och de finska skolorna (figur 9).



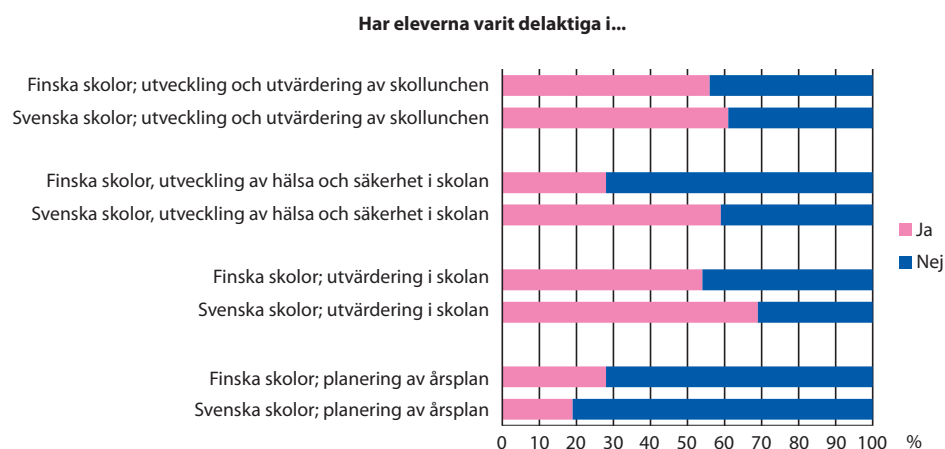
Figur 9. Principer för att motarbeta tobaks-, narkotika, alkoholbruk (Data från TEAvisari 2011)

Skolorna har aktivt utvecklat det mobbningsförebyggande arbetet. I de flesta skolor finns det som en utarbetad del i läroplanen eller en annan utarbetad skriftlig praxis, endast 1 % saknar detta (sv och fi). Också praxis för ingripande vid fall av mobbning är välutvecklad, antingen skriftligt utformad inom läroplanen eller som annan skriftlig praxis, 100 % (sv och fi).

Samarbetet mellan skolan och hemmen stöder elevens känsla av trygghet och befrämjar en god kontakt. De svenskspråkiga skolorna är allmänt mycket aktiva inom detta område (figur 10). Hem och skola-verksamheten är föreningsverksamhet, som delvis kan vara inriktad på fritid och verksamhet utanför skoltid. Föreningen kan också fungera som en påverkningskanal och ett samarbetsforum med skolan.



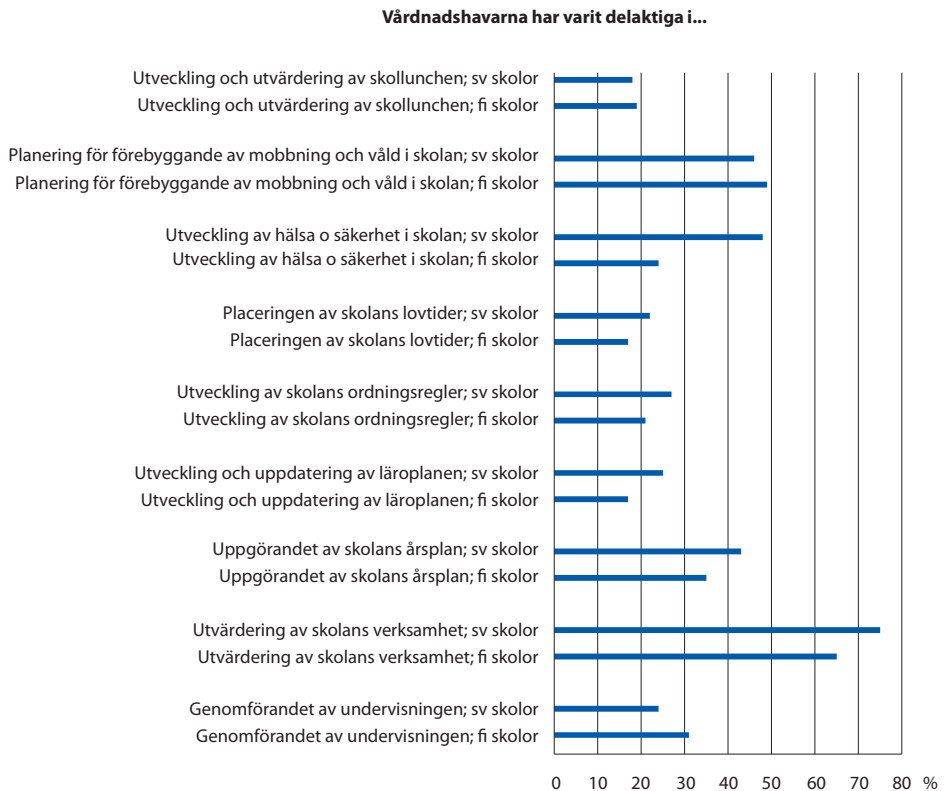
Figur 10. Samverkan skola-hem genom Hem och skola-förening (Data från TEAvisari 2011)



Figur 11. Elevers delaktighet (Data från TEAvisari 2011)

De svenskspråkiga skolorna förefaller ha ett aktivare samarbete med vårdnadshavarna och erbjuder eleverna mer möjlighet till delaktighet, än i de finska skolorna (figur 11).

Det förekommer betydande skillnader mellan de svenskspråkiga och finskspråkiga skolorna beträffande klubbverksamheten. I de svenskspråkiga skolorna har 64 % regelbunden klubbverksamhet, i 13 % fungerar klubbarna periodvis, medan 23 % helt saknar klubbverksamhet (fi 80 %, 8 %, 12 %). Klubbverksamheten är således betydligt blygsammare i de svenskspråkiga skolorna, och motsvarar ungefär den nationella nivån för landsbygdsområden, medan ca. 80 % av skolorna i tätorter och städer erbjuder klubbverksamhet (UBS 2010/1). Skolans fysiska miljö t.ex. byggnaden och skolgården är del av en sund och trygg lärmiljö för eleverna. Förordningen (Statsrådets... 338/2011) föreskriver att vart tredje år bör varje skola bör granskas ur ett hälso- och säkerhetsperspektiv. I en stor del av de svenskspråkiga skolorna har man inte kännedom om när den senaste granskningen gjordes (42 %), i 5 % av skolorna har den enligt uppgifter aldrig gjorts, granskningen har gjorts 2007–2008 i 11 % av skolorna, medan den är gjord 2009 eller senare i 42 % av skolorna (fi 25 %, 5 %, 15 %, 57 %). Granskningen av skolan är uppdelad på flera delområden. Andelen skolor som konstaterar att skolan granskats, men att inga fel uppdagats är påtagligt lägre bland de svenska skolorna, skillnaden är hela ca. 15–20 % lägre. I de svenskspråkiga skolorna har granskningen också varit mindre omfattande, och flera delområden har utelämnats.



Figur 12. Vårdnadshavares delaktighet (Data från TEAvisari 2011)

Uppföljningen av dessa uppgifter handlar om att synliggöra den befintliga beredskapen och praxisen i skolorna och kommunerna i arbetet på att skapa en trygg och positiv skolmiljö. Informationen beskriver skolledningens medvetenhet om hur vanliga och ofta förekommande vissa fenomen är. (Saaristo, Ståhl & Rimpelä 2011)

TEAvisari har utvecklat en analys som i sex olika dimensioner beskriver aspekter av engagemang, uppföljningspraxis, beredskap och praxis, ledarskap på skolan, resurser och tillgång till expertis, delaktighet (UBS 2010/1).

3.6 Inlärningsresultat

De svenskspråkiga elevernas inlärningsresultat i modersmål och litteratur, finska, matematik, naturvetenskaper, och konst- och färdighetsämnen refereras i följande avsnitt, med betoning på de förändringar som skett över tid.

Utvärderingar av elevernas inlärningsresultat har genomförts av Utbildningsstyrelsen sedan år 1998. Utvärderingarna har baserats på ett urval på ca. 5 % av årskursens elever och dessa data har använts för att skapa en information om situationen i landet. Utvär-

deringarna av inlärningsresultat är baserade på målen i de nationella läroplansgrunderna. Resultaten av utvärderingarna används för att stöda förbättring av styrningen av undervisningen och för att följa upp utbildningspolitiska insatser. Rapporteringen stöder också de kommunala anordnarna som ingått i samplet, eftersom de erhåller en bedömning av sin resultatnivå. I de nationella analyserna av inlärningsresultaten ingår granskning av situationen i ett jämlikhetsperspektiv, det kan handla om regionala aspekter, om jämlikhet mellan könen eller mellan språkgrupper och annat. De återkommande utvärderingarna har också skapat möjligheter att följa upp utvecklingen över tid, och detta skapar en information om förändringar i variationen mellan skolor och variationen inom skolor.

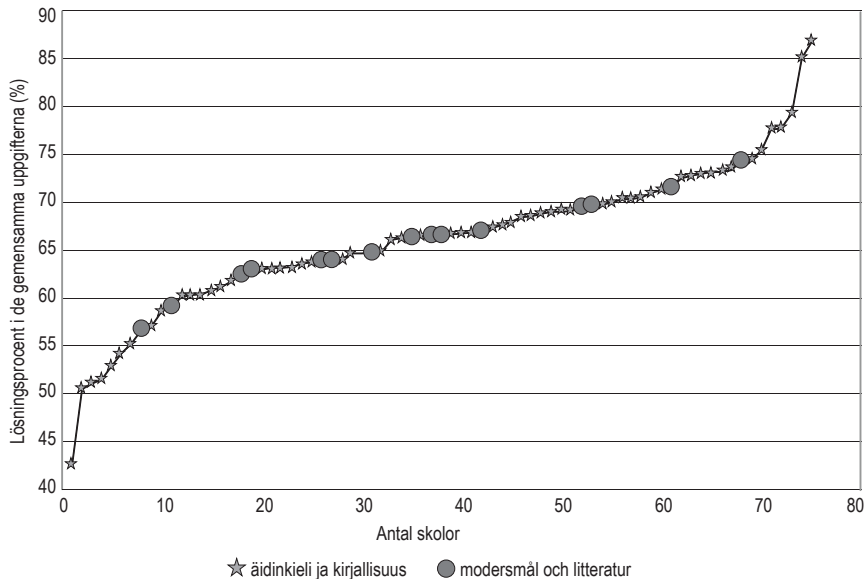
De svenskspråkiga skolorna har kontinuerligt ingått i de nationella utvärderingarna, tidvis med en större andel svenskspråkiga elever för att säkerställa en tillräcklig bredd i beskrivningen av den svenskspråkiga utbildningen. Information om de svenskspråkiga skolornas och elevernas resultatnivå ingår i de nationella rapporterna, på svenska har endast resultaten för modersmålet och litteratur och i finska rapporterats. På en allmän nivå kan man göra en sammanfattande beskrivning enligt vilken de svenskspråkiga skolornas elever presterar på samma nivå som de finskspråkiga eleverna inom matematik i årskurs 9, och har något bättre resultatnivå inom främmande språk, medan resultaten är något under den allmänna nivån i de finskspråkiga skolorna inom en del av realämnena. Detta utgående från jämförelser av medeltal. Skillnaden till de finskspråkiga skolorna är inte genomgående stor, men den har konsekvent förekommit i en lång rad utvärderingar och förekommer i en storleksordning som anger att skillnaden är av betydelse (statistiskt signifikant nivå).

Inlärningsresultaten i modersmål och litteratur

Utvärderingen av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 år 2010 genomfördes samtidigt som motsvarande utvärdering i äidinkieli ja kirjallisuus i de finskspråkiga skolorna. Elever från årskurs 9 i 15 svenskspråkiga skolor deltog (60 finskspråkiga skolor). Det totala resultat i de gemensamma uppgifterna låg i medeltal något lägre i de svenskspråkiga skolorna än för de finskspråkiga skolorna, men när man jämför spridningen av resultaten per skola noterar man att de svenskspråkiga skolorna ändå inte bildar en avvikande grupp i resultatbilden. De svenskspråkiga skolorna bildar ett mer homogent fält än de finskspråkiga skolorna, genom att såväl mycket lågt presterande som mycket högpresterande skolor saknas, se figur 13. (UBS 1/2011)

I utvärderingen 2010 ingick en rad uppgifter som även ingått i utvärderingen av modersmålet år 2005. Provkonstruktionen var likartad, men proven har genomförts i olika skolor. Resultaten tyder på att under tidsperioden 2005–2010 har det inte skett betydande förändringar i den allmänna resultatnivån i modersmålet för årskurs 9. (UBS 1/2011, 30)

Det finns också vissa skillnader som framkommer i utvärderingen. I jämförelse med resultat för modersmålet i årskurs 6, kan man notera att läroböcker och övningsböcker används betydligt mer sällan vid den senare utvärderingen inom årskurs 9. Läroboken används ofta eller mycket ofta, svarar 74 % av eleverna i årskurs 6, men endast 19 % i årskurs 9. Elever i årskurs 7 (utvärdering UBS 4/2008) bedömer att de ofta eller mycket ofta har skrivövningar (83 %), men andelen minskar tydligt till årskurs 9 (69 %) (UBS



Figur 13. Resultatet enligt skola i de gemensamma uppgifterna i både modersmål och litteratur och äidinkieli ja kirjallisuus (UBS 1/2011, 30)

1/2011). Läroböcker används i de finskspråkiga skolorna, vilket anger en betydligt större utsträckning, medan de svenskspråkiga skolorna på högre årskurser använder mer ordböcker, uppslagsverk och motsvarande (UBS 2/2011). En annan tydlig förändring gäller intresset för läsning. Fler än hälften av pojkarna på årskurs 9, anger att de inte läser böcker på fritiden (52 %), bland flickorna är det 22 % som inte läst en enda bok på fritiden (UBS 1/2011). I jämförelse med utvärderingen från år 2007 har bokläsningen minskat betydligt och markant när det gäller pojkarna. (Se UBS 5/2003, 75–76 och UBS 2/2006, 38–39, UBS 1/2011).

Man kan också iaktta förskjutningar i elevernas prestationsnivå. I jämförelse med utvärderingen av modersmålet i årskurs 9 år 2005, kan man notera att andelen pojkar i Västra Finlands län som befinner sig i den svagast presterande kvartilen ökar från 38 % till 44 % under perioden 2005 till 2010, medan flickor i samma region i den starkaste kvartilen ökar en aning, från 34 % till 36 %. I Södra Finlands län är 34 % av pojkarna i den svagaste kvartilen, medan 36 % av flickorna finns i den starkaste kvartilen. Tendensen till skillnader mellan könen förefaller således tydlig och växande (UBS 1/2011.)

Det fanns en svag positiv korrelation mellan antalet obligatoriska undervisningstimmar i årskurserna 7–9 i modersmål och litteratur i relation till inlärningsresultaten. Det gick också att hitta ett positivt samband mellan skolstorlek, klasstorlek och inlärningsresultat. Färre elever i årskurs 9 och ett mindre antal undervisningsgrupper gav ett bättre inlärningsresultat (korrelationen mellan 0,42–0,48). Ifall läraren bedömde att de använda materialbaserade facktexterna varit lämpliga för skrivundervisningen i årskurs 7–9, var också inlärningsresultaten goda (korrelation 0,32). (UBS 1/2011)

Elevernas språkliga bakgrund har inte ett genomgående och entydigt samband med resultaten i modersmålet. De små skillnader som kunde hittas var inte statistiskt signifikanta. Detta kan också tyda på att språklig bakgrund, intresse och fallenhet för språk, hembakgrund, intresse för läsning, m.m. bildar en så sammanflätad och komplex helhet, att en enskild del av detta inte skapar tydliga effekter. Det enda som kunde noteras var att elever som alltid talar svenska med sina familjemedlemmar hade ett något bättre resultat, när man ser på hela provet (UBS 1/2011, 73–75.)

Utvecklingen inom modersmål och litteratur har också utvärderats på årskurs 3, i september 2005 (UBS 8/2006) och i början av årskurs 7, år 2007 (UBS 4/2008). Den senare utvärderingen för årskurs 7 ger en diagnostisk information för bedömning av elevernas utveckling i årskurserna 7–9.

Den allmänna nivån för de svenskspråkiga eleverna på årskurs 3 betecknas som nöjaktig i resultaten för modersmål och litteratur. Eleverna nådde i medeltalen 61 % av maximala poäng, flickorna hade 67 % i medeltal, medan pojkarna hade 55 %. När man delar hela elevgruppen i kvartiler, (fyra jämnstora grupper elever, där de 25 % av eleverna som har de lägsta prestationerna utgör den lägsta fjärdedelen, och den översta utgörs av de 25 % av eleverna som har de bästa prestationerna) kan man notera att den översta kvartilen till 69 % består av flickor, medan den lägsta kvartilen till 78 % består av pojkar. Det förekom inte större skillnader i resultatnivå i jämförelse av elevgrupperna med svenska som modersmål, elevgrupperna med både svenska och finska, inte heller med elevgrupperna med enbart finska (baserat på lärarens information om bakgrund). Bland de elever som erhållit stödundervisning i modersmålet var resultatnivån klart lägre, 48 %, men det fanns också elever i den översta kvartilen som hade erhållit stödundervisning. Av eleverna i den lägsta kvartilen hade 61 % fått stödundervisning eller specialundervisning. Resultaten analyserades också med avseende på län och kommuntyp, och EU-målområde. Inom dessa kategorier fanns inga betydande skillnader. Skillnaderna mellan skolorna var inte heller entydiga eller uniforma. Oberoende av skolans genomsnittliga nivå fanns det både högpresterande och lågpresterande elever i alla skolor. Skillnaderna mellan flickor och pojkar var statistiskt signifikanta och flickorna hade bättre resultat inom alla delområden.

Ämnet modersmål var indelat i delområdena läsning, skrivning och språkkännedom (UBS 8/2006). Uppgifterna inom läsning var identiska med motsvarande uppgifter för de finskspråkiga eleverna. Eleverna i de finskspråkiga skolorna hade bättre resultatnivå i läsning 68 %, medan de svenskspråkiga elevernas genomsnitt var 59 %. Resultaten i skrivning var relativt lika, medan eleverna i de svenska skolorna hade bättre resultat i språkkännedom (uppgift om alfabetisk ordning). I samband med utvärderingen testades också några uppgifter som beskriver elevernas inlärningsfärdigheter (se närmare beskrivning av Lära sig lära på finska i Oppimaan oppiminen ala-asteella, Hautamäki m.fl. 1999).

Lärarnas enkätsvar antyder vissa skillnader mellan de svenskspråkiga (N = 100) och finskspråkiga skolorna (N = 700). De svenskspråkiga skolorna betonar elevernas muntliga berättande, att förklara och presentera, samt att öva lyssnandet och förmåga till koncentration, medan de finskspråkiga skolorna har en större betoning på att kunna motivera muntligt egna åsikter och slutsatser. (UBS 8/2006)

I utvärderingen av modersmål och litteratur i början av årskurs 7, deltog 1821 elever från 25 svenskspråkiga skolor, och i resultatbedömningen görs en jämförelse med motsvarande utvärdering genomförd på årskurs 7, år 2002 (UBS 4/2008).

Den allmänna resultatnivån konstateras i stort oförändrad under denna period 2002-2007. Resultaten på allmän nivå uppvisar samma skillnader som tidigare där flickorna gör betydligt bättre resultat än pojkarna inom alla delområden. En liten förskjutning kan noteras mellan regionerna, genom att södra Finland nu gör bättre resultat än västra Finland, samtidigt som landsbygdsskolorna i Västra Finland nu avviker negativt.

Av enkätfrågor till eleverna (UBS 4/2008) framkommer att arbete med tidningar, tidskrifter, tv-program, videoband, filmer förekommer i mindre grad år 2007 än i den tidigare utvärderingen, också användningen av ordböcker, uppslagsverk och faktaböcker används mindre än tidigare.

I slutsatserna konstateras att de största skillnaderna mellan flickor och pojkar uppstår i skrivuppgifterna (produktionsuppgifter). Bara 40 % av pojkarna nådde minst nöjaktiga resultat inom detta område. I litteratur och textkännedom beredde uppgifter där det gällde att tolka och göra iakttagelser i läsningen av en text svårigheter, likaså att producera text om dessa iakttagelser. Undervisning i språkkännedom samt elevernas fritidsläsning hade ett tydligt samband med resultatnivån. (UBS 4/2008)

I samband med denna syntesutvärdering initierades en analys av jämlikhet och möjligheter till goda studieprestationer bland de svenskspråkiga eleverna, som genomfördes av OECD-forskaren Satya Brink. Ett sammandrag av resultaten finns publicerade i bilaga 1 i denna publikation. Analysen baseras på material från PISA-undersökningarna mellan åren 2000 och 2010, och använder särskilt data om elevernas läsfärdigheter och läsförståelse. Den allmänna bilden är, att de svenskspråkiga elevernas resultatnivå inte har förändrats under perioden 2000 till 2010. Detta överensstämmer också med ovanrefererade utvärderingsresultaten för perioden 2005–2010 (UBS 1/2011, 30).

En avgjort mer nyanserad bild framträder genom en regional granskning (se bilaga 1), där också fördelningen mellan flickor och pojkar framträder som ett mönster med en växlande variation. Generellt är nivån i läsfärdighet lägre inom Svenskfinland i jämförelse med de finskspråkiga skolorna, men i granskning av fördelningen mellan flickor och pojkar visar det sig att de svenskspråkiga pojkarna bildar den allra lägst presterande gruppen. Hela 48,7 % befinner sig på nivå 2 eller lägre (nivåer från 1–6). De facto uppnår inte en enda svenskspråkig pojke, nivå 6, som är nivån för de högst presterande. Även om de finskspråkiga pojkarna också har sämre resultat i läsfärdigheter än flickorna, är det särskilt de svenskspråkiga landsbygdspojkarna som får dåliga resultat i läsning. Man kan också konstatera att de svenskspråkiga eleverna i städer gör ett betydligt bättre resultat än elever på landsbygden. Det finns regioner med en någorlunda jämn fördelning, där prestationsnivån mellan pojkar och flickor endast skiljer sig med ca. 25–40 poäng, medan skillnaden mellan flickornas och pojkarnas prestationsnivå är 70–87 poäng i några andra regioner. Prestationen läsfärdighet på god nivå fördelas således påfallande ojämnt. I antal är det fråga om ca. 1400 elever i de svenskspråkiga skolorna (både pojkar och flickor) som har läsförståelse resultat på nivå 2 eller lägre.

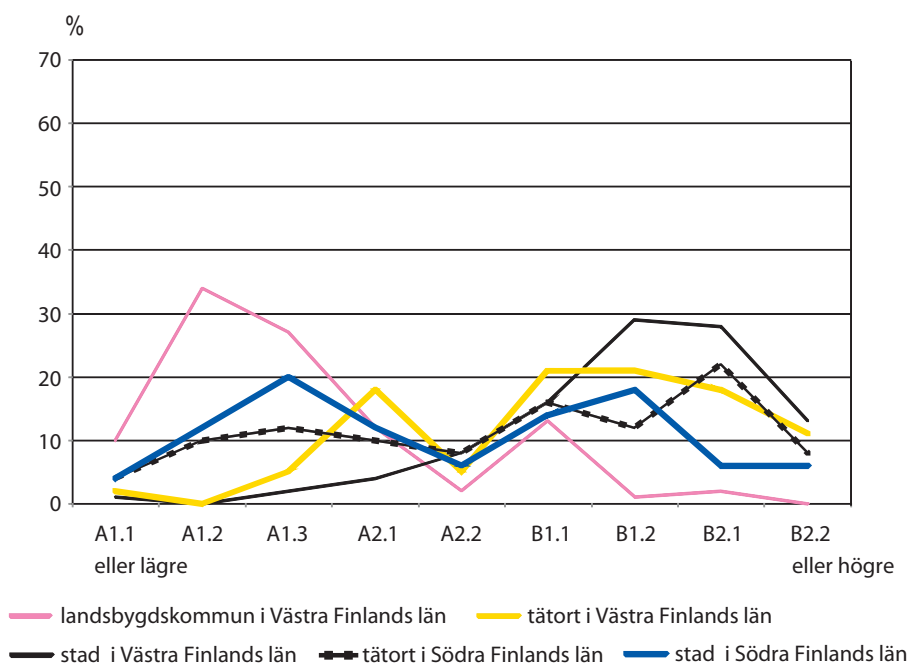
Skillnaderna i resultatnivå mellan pojkar och flickor är större i Finland, än i många andra länder. Det är särskilt intresset för att läsa, eller glädje av att läsa, som har ett

tydligt samband med resultaten. Informationen är av betydelse, eftersom den samtidigt överensstämmer med andra resultat i denna syntesutvärdering. De stora regionala skillnader som framkommer visar att det är anledning att utreda om vidtagna insatser gett olika resultat, och om insatser vidtagits inom alla regioner i motsvarande grad. En annan utgångspunkt är att ifall de avgörande påverkande faktorerna är mycket olika, är det sannolikt att man borde använda en anpassad taktik eller strategi för finskspråkiga skolor respektive svenskspråkiga skolor, och också ta hänsyn till situationen i de olika regionerna för att kunna åstadkomma en förändring.

Finska

De svenskspråkiga elevernas färdigheter i det andra inhemska språket finska på årskurs 9, har utvärderats år 2001 och 2009. I utvärderingen år 2009 deltog 2754 elever, från 40 svenskspråkiga skolor. I materialet år 2009 upprepades en del provuppgifter från år 2001, och provresultaten kan därför till en del jämföras med varandra. Utvärderingen år 2009 hade separata uppgifter för elever som läser finska som A-språk (1673 elever deltog), och de elever som läser den modersmålsinriktade kursen i finska (1081 elever deltog). Provpuppgifterna utarbetades av en arbetsgrupp där lärare från Västra Finland och från Södra Finland ingick (UBS 1/2010).

I den tidigare utvärderingen (UBS 1/2002) med data från år 2001, där 17 svenskspråkiga skolor och 1100 elever deltog, noterades stora regionala skillnader i elevernas kunskaper i finska. I den förnyade utvärderingen år 2009 (UBS 1/2010) kan motsvarande



Figur 14. Färdighetsnivåerna hos elever som erhållit vitsordet 8 (UBS 1/2010, 77)

skillnader på nytt konstateras, och någon egentlig utveckling eller förbättring av situationen kan inte noteras. Skillnaden mellan flickor och pojkar minskar en aning i den förnyade utvärderingen, men beror på att flickornas försprång minskar på grund av lägre resultatnivå i den senare utvärderingen. De regionala skillnaderna kan beskrivas med hjälp av en jämförelse av elevernas resultatnivå för vitsord 8.

Skillnaderna är särskilt stora inom A-lärokursen i finska som riktar sig till elever med svenska som modersmål. I det tidigare södra Finlands län nådde eleverna i genomsnitt 63 % av maximala poäng i receptiv språkkunskap (läsförståelse, hörförståelse och språkkännedom), medan eleverna i det tidigare västra Finlands län nådde 38 %. I den modersmålsinriktade finskan som riktar sig till elever som redan i starten har kunskaper i det finska språket, var resultatnivån jämnare, 66 % respektive 61 %. Eleverna hade också betydande skillnader i färdigheterna inom de produktiva uppgifterna att tala och producera text. I relation till den europeiska referensramens kriterier presterade eleverna i södra Finland inom A-lärokursen i genomsnitt nivå A2.2 och i tal nivå B1.1, medan eleverna i västra Finland presterade i skrift A1.3 och i tal A2.1.

Användningen av betygsskalan uppvisar år 2009, i likhet med år 2001, en påtaglig ojämlikhet i bedömningen av elevernas kunskaper. Skillnaderna kan uppgå till två hela vitsordssteg, fastän eleverna enligt resultaten i det nationella provet uppvisar jämförbar kunskapsnivå. Användningen av vitsordsskalan är inte korrekt i relation till bedömningsanvisningarna i läroplansgrunderna, och innebär också ett ojämnt bemötande av eleverna i olika regioner.

Utvärderingen pekar på att eleverna inte är tillräckligt motiverade i sina finska studier, även om de inser att de behöver finska. Eleverna är kritiska till undervisningen och uppfattar att den inte ger dem de kunskaper de behöver i framtiden. Utvärderingen riktar en uppmaning till kommunerna i det tidigare västra Finlands län att förstärka undervisningen i finska genom flera årsveckotimmar. Därtill behövs en utveckling av läromedlen för att förbättra motivationen och öka intresset för studierna i finska, kombinerat med fortbildning för lärarna. Det behövs formativa prov och material som möjliggöra uppföljning av elevernas utveckling och en motiverande feedback. (UBS 1/2010)

Matematik

Vid sidan av modersmål och litteratur är matematik det ämne som oftast utvärderats genom prov i inlärningsresultat, och därtill genom prov som genomförts inom de lägre årskurserna. De första resultaten från 1998 för årskurs 9, som följdes upp med resultat för årskurs 6 år 2000, och årskurs 3 år 2002 m.fl., skapade många frågor om skillnaderna mellan de svenskspråkiga och finskspråkiga skolorna och eventuella orsaker till dessa. Resultatnivån på årskurs 9 har inte visat på egentliga skillnader mellan de svenskspråkiga och finskspråkiga skolorna (UBS 1/1999, 8/2002, 2/2005, 4/2012), men det finns påtagliga skillnader i de lägre årskurserna där de svenskspråkiga elevernas resultat upprepade gånger har visat sig vara lägre än de finskspråkigas (Niemi 2001; 2004; 2008, se UBS 1/2008; UBS 7/2006; 2/2010).

Den skillnad som kunnat konstateras på de lägre årskurserna har å andra sidan noteras i de PISA-resultat för årskurs 9, som genomförts med tre års mellanrum sedan år 2000 i ma-

tematik, (mathematical literacy). Anledningen till att dessa skillnader kan konstateras här, trots att de inte framkommer i Utbildningsstyrelsens prov för årskurs 9, kan bero på provkonstruktionen. PISA-provuppgifterna har en större betoning på läsförståelse i uppgifterna i matematik och också inom naturvetenskaperna. Detta antagande stöds av att skillnaderna mellan de svenskspråkiga och finskspråkiga eleverna var större i provet i läsförståelse och i naturvetenskaper år 2000 (LÄ sv elever 511 poäng / fi elever 538 poäng, NA 528 / 556), medan de var lägre i matematikprovet (MA 527 / 541). Det är också samtidigt skäl att komma ihåg att de svenskspråkiga eleverna hade betydligt bättre resultat än eleverna i övriga OECD-länder och i de andra nordiska länderna (Harju-Luukkainen & Nissinen 2011).

I proven i matematik för årskurs 6 år 2000 (Niemi 2001, 2004) ingick 289 skolor, varav 37 var svenskspråkiga och av dessa var 19 skolor belägna på Åland. I utvärderingen deltog totalt 4251 elever, varav 311 var elever i svenskspråkiga skolor. De svenskspråkiga skolorna ingick här med en större andel för att säkra en tillräckligt informativ bild av de svenskspråkiga skolorna.

I resultaten betecknar Niemi skillnaderna mellan de svenskspråkiga och finskspråkiga skolorna som överraskande (2001, 2004), eftersom de inte förekommit på årskurs 9. I diskussionen om möjliga orsaker till skillnaderna i resultaten lyfter Niemi fram läromedlen, där utbudet och tillgången till uppdaterade läromedel är betydligt svagare på svenska. Detta resonemang stöds av ett enkätresultat där en majoritet av lärarna lyfter fram att läroböckerna och arbetsböckerna utgör en bättre grund för undervisningen än läroplanen. Svaren har inte analyserats med språkgrupperna var för sig. En annan anledning kan vara de innehållsmässiga skillnader som läromedlen uppvisar, vilket också Törnroos (2004) betonar i sin avhandling som baserats på de finländska TIMSS 1999 -materialen (Third International Mathematics and Science Study, IEA). Niemi påtalar också sammanträffandet med att produktionsuppgifterna i det samtidigt genomförda modersmålsprovet, visar ett starkt samband med resultatbilden för matematiken.

Elevernas inlärningsresultat visar att flickorna hade bättre resultat inom alla delområden, förutom i geometri. De skolor som hade medverkat i det s.k. LUMA-projektet hade bättre resultat än de övriga skolorna (se <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/luma>).

Trots att det fanns skillnader i resultatnivån, återfanns inte dessa skillnader mellan de svenskspråkiga och finskspråkiga eleverna när det gäller attityder och tilltro till sin förmåga. Eleverna hade i huvudsak en positiv attityd till matematik, och precis som i övriga ämnen där frågan ställts, bedömde pojkarna tilltron till sin förmåga som bättre, än vad flickorna gjorde.

I den följande utvärderingen av matematik i årskurs 6, våren 2007, ingick 334 skolor (totalt 6787 elever) varav 40 skolor var svenska (601 svenskspråkiga elever) (Niemi 2008, se UBS 1/2008). I denna utvärdering var pojkarna allmänt sett en aning bättre än flickorna, förutom i geometri – som också i den tidigare mätningen sju år tidigare var det enda område där flickorna och pojkar varit jämnstarka. Pojkarna gav också uttryck för en aning mer positiva attityder till matematik, än flickorna. Eleverna i de svenskspråkiga skolorna var inte lika positiva till matematik som eleverna i de finskspråkiga skolorna, men samtidigt gav de uttryck för att trivas bättre i skolan än sina finskspråkiga kamrater.

Skillnaderna mellan skolorna var större i detta material, eller så rapporteras det noggrannare i denna undersökning. I detta material är skillnaden i medeltal mellan den bästa

skolan och skolan med den lägsta resultatnivån hela 31,5 % i andelen korrekta lösningar. Medeltalet för samtliga elever är 62 %. Några skillnader mellan skolorna med avseende på skolans storlek, elevgruppens storlek eller sammansättning hittades inte.

I likhet med utvärderingen från år 2000, hade de finskspråkiga eleverna totalt sett en bättre resultatnivå och var också bättre inom de tre delområdena 1) tal, räkneoperationer och algebra, 2) geometri och 3) informationsbehandling, statistik och sannolikhet (Niemi 2008, se UBS 1/2008). Som möjliga orsaker till detta anger Niemi de existerande skillnaderna, den lägre andelen behöriga lärare i de svenska skolorna, samt den lägre tillgången på stödundervisning i de svenskspråkiga skolorna, men återkommer också till skillnader i betoning av innehållsområden i undervisningen och till läromedlen för den svenskspråkiga skolan. Niemi konstaterar att frågan borde undersökas noggrannare.

Utvärderingen år 2002 av matematik på årskurs 3 inkluderar modersmålsuppgifter, och utgör samtidigt en första datainsamling för en longitudinell studie, där de uppföljande datainsamlingarna sker efter årskurs 5 och under årskurs 9. I utvärderingen av årskurs 3, deltog 288 finskspråkiga och 51 svenskspråkiga skolor, totalt 5864 elever, varav 670 elever var från svenskspråkiga skolor. Modersmålsuppgifterna gällde läsförståelse, skrivning och språkkännedom (UBS 8/2006). I mån av möjlighet var uppgifterna i modersmålet gemensamma för de finskspråkiga och de svenskspråkiga eleverna. Uppgifterna i matematik gällde algebra, tal och räkneoperationer samt mätning och geometri och var gemensamma för båda språkgrupperna.

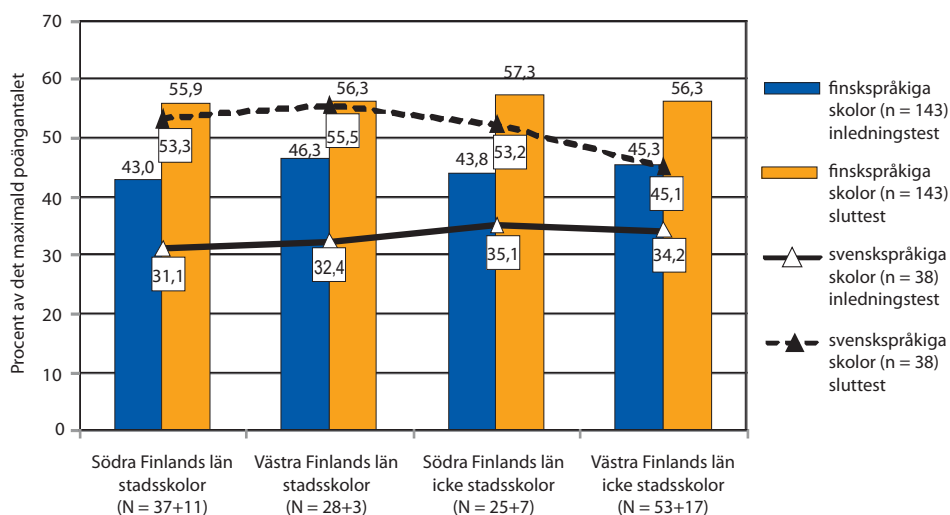
I matematikresultaten hade eleverna i de svenskspråkiga skolorna i genomsnitt 6 procentenheter (medeltal 62,5 %) lägre resultat. Resultaten i algebra var svagast och i de här uppgifterna fanns det en skillnad mellan könen (pojkar 54 %, flickor 48 %). Eleverna förhöll sig positiva gentemot ämnet matematik och det fanns inga attitydskillnader mellan pojkar och flickor. (UBS 8/2006)

De regionala skillnaderna var små i fråga om elevernas färdigheter i matematik, men skillnaderna mellan skolor var stora och varierade mellan 31 % och 80 % av maximopågången. Då skolorna delades in i fjärdedelar (kvartiler) enligt den genomsnittliga resultatnivån, var skillnaderna mellan den bästa och den svagaste kvartilen 18 procentenheter i de finskspråkiga skolorna och 22 procentenheter i de svenskspråkiga skolorna. Ca. 15 % av de svenskspråkiga eleverna (UBS 8/2006, 89) tillhörde den svagaste kvartilen i både modersmål och i matematik (13 % av de finskspråkiga eleverna). Var fjärde pojke och var sjunde flicka hade dessutom svårigheter med uppgifter som handlade om allmänna inlärningsfärdigheter. De här eleverna som har svaga resultat i de båda läroämnena samt brister i allmänna inlärningsfärdigheter har ett tydligt behov av stödåtgärder. I de första årskurserna är det angeläget att eleverna lär sig de grundläggande färdigheterna för de fortsatta studierna. Av de svenskspråkiga lärarna ansåg nästan en tredjedel att både läroplansgrunderna i modersmål och i matematik är alltför krävande (UBS 8/2006, 36).

Det följande skedet av den longitudinella studien genomfördes i början av årskurs 6 på hösten 2008, och handlade om elevernas kunskaper efter årskurs 5. I denna utvärdering deltog en aning färre elever, totalt 5560 elever, från 244 finskspråkiga och 44 svenskspråkiga skolor. Av dessa hade 4551 elever redan medverkat i utvärderingen på årskurs 3. (UBS 2/2010)

Genom att använda likadana provuppgifter (s.k. anckaruppgifter) kunde man konstatera att eleverna förbättrat sina kunskaper med 28–30 procentenheter, sedan årskurs 3 på hösten. Det fanns inga väsentliga skillnader mellan pojkarna och flickorna. Matematik uppfattades som ett nyttigt ämne, och liksom tidigare uppvisade pojkarna en större tilltro till sin förmåga inom ämnet. Trots att nivån på elevernas kunskaper är på ett allmänt plan relativt jämn, och den finländska grundläggande utbildningen är generellt sätt jämlik, kan man ändå notera relativt stora skillnader mellan skolorna och de är påfallande när det gäller de svenska skolorna. Det finns svenska skolor bland de skolor som presterar allra bäst, men det finns en oproportionerligt stor andel av dem bland de skolor som presterar svaga resultat. Av betydelse är också förändringen över tid där de finskspråkiga skolorna minskar på skillnaderna mellan skolorna från årskurs 3 till årskurs 6 (från skillnad på 38 % till 33 %), medan skillnaderna mellan de svenskspråkiga skolorna fördubblas under denna period (från 27 % till 57 %). De finskspråkiga eleverna gör bättre resultat inom alla uppgiftsformer och alla delområden. Särskilt stor är skillnaden inom geometri, där eleverna i flera svenskspråkiga skolor uppvisar samma resultatnivå på hösten på årskurs 6, som de finskspråkiga eleverna har i början av årskurs 3. Det här tyder på att det existerar skillnader i undervisningsinnehåll och -sätt. (UBS 2/2010)

Utgångsläget och förändringarna inom det svenska materialet ger en intressant information. Svenskspråkiga skolor i södra Finlands län, oberoende av om de är belägna i städer eller på landsbygden, inleder med en relativt låg utgångsnivå i jämförelse med de finskspråkiga skolornas elever, på årskurs 3. Vid följande utvärdering i början av årskurs 6, har dessa elever gjort betydande framsteg och nästan nått i kapp sina finskspråkiga kamrater. Denna förändring inträffar inte när vi ser på de svenskspråkiga landsbygdsskolorna i Västra Finland, och de svenskspråkiga elevernas resultat stannar på en lägre nivå.



Figur 15. Skillnader i geometrikunskap i olika län, kommuner och språk (Niemi 2008, se UBS 1/2008, 106)

I detta material är resultatnivån för de svenskspråkiga skolorna på landsbygden i Västra Finland på en bekymmersamt svag nivå, och tyder på stor ojämlikhet mellan elever i olika skolor. (UBS 2/2010, 106)

När man ser på resultaten för årskurs 9 under perioden 1998–2004 är skillnaderna så små mellan språkgrupperna att de inte betecknas som betydelsefulla (tabell 2). De små variationer som kan noteras kan likaväl hänföras till variationer i uppgifternas svårighetsgrad.

Tabell 2. Medeltalet av provresultat och felmarginaler, inom vilka medeltalen med 95% sannolikhet finns (som % av maximala poäng) (Summary of four national assessments of mathematics learning in the 9th grade of basic education, 1998–2004, Utbildningsstyrelsen 2004)

| Undervisningsspråk | 1998 | | 2000 | | 2002 | | 2004 | |
|--------------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|
| | medeltal (%) | felmarginal (%) | medeltal (%) | felmarginal (%) | medeltal (%) | felmarginal (%) | medeltal (%) | felmarginal (%) |
| Finska | 53,6 | ±0,7 | 53,7 | ±0,7 | 57,3 | ±0,8 | 55,6 | ±0,6 |
| Svenska | 54,3 | ±2,3 | 52,1 | ±1,7 | 57,2 | ±1,6 | 55,8 | ±1,8 |

År 2011 genomfördes en ny utvärdering av resultaten i matematik i årskurs 9 (UBS 4/2012). I utvärderingen deltog 4929 elever från 113 skolor, varav 15 skolor var svenskspråkiga (615 svenskspråkiga elever). Inte heller denna gång kunde man konstatera skillnader mellan de svenskspråkiga och de finskspråkiga skolorna, och också de regionala skillnaderna var små. De svenskspråkiga eleverna hade i medeltal en något bättre andel korrekta lösningar (56 %), de finskspråkiga eleverna 54 %, men skillnaden var inte statistiskt signifikant. Andelen elever som gjorde ett gott resultat eller mycket gott resultat var 46 % i de svenskspråkiga skolorna och 42 % i de finskspråkiga skolorna. De svenskspråkiga skolorna hade också förbättrat sina resultat i uppgifter som kräver problemlösning. Resultaten i de svenskspråkiga skolorna i södra Finland var bättre, än resultaten i de svenskspråkiga skolorna i västra Finland. Ur matematikundervisningens synvinkel är det samtidigt bekymmersamt att konstatera att anckaruppgifterna visade på att nivån inom matematik hade sjunkit i hela elevgruppen, till skillnad från perioden 1998–2004 då det inte förekommit förändringar i den allmänna nivån (UBS 4/2012).

Naturvetenskap

Under våren 2011 genomfördes två separata utvärderingar i årskurs 9, i realämnena. Utvärdering av inlärningsresultat genomfördes inom historia och samhällslära (UBS 3/2012) och inom naturvetenskaperna (UBS 2/2012). En tidigare utvärdering inom detta område genomfördes år 2005 på årskurs 5 och var inriktad på miljö- och naturkunskap. I utvärderingen år 2005 deltog 290 skolor (5849 elever), varav 35 var svenskspråkiga skolor (670 elever) (UBS 2/2008).

Utvärderingen inom miljö- och naturkunskap på årskurs 5 innehöll uppgifter som betonade samarbetsinlärning och undersökande arbetssätt och som eftersträvade en djup förståelse av de företeelser som undersöktes.

I resultaten konstaterades att de finskspråkiga skolorna genomgående hade en bättre resultatnivå, än de svenskspråkiga skolorna. Detta gäller den allmänna nivån, men också de olika delområdena. I de individuella uppgifterna hade de finskspråkiga eleverna i medeltal en lösningsprocent på 62,2 %, medan de svenskspråkiga hade 52,9 %. Skillnaderna mellan eleverna var ändå stora inom båda språkgrupperna. De svenskspråkiga eleverna var samtidigt bättre eller lika bra, till exempel på kartuppgifter som gällde nordiska städer och havsområden. Eleverna förhöll sig i allmänhet positivt till miljö- och naturkunskap som läroämne, och eleverna i skolor i landsbygdsmiljö och i tätorter var mera positiva än eleverna i stadsskolor. Det framkom också att skolornas läromedel och utrustning för laborationer i miljö- och naturkunskap påverkade resultatet för skolan på ett positivt sätt och skapade mer positiva attityder till ämnet. (UBS 2/2008)

I utvärderingen som genomfördes våren 2011, användes till en del provuppgifter från våren 1999, för att ge möjligheter till jämförelser. I detta prov ingick alla ämnen inom naturvetenskaperna (kemi, fysik, biologi, geografi) och det genomfördes i 133 skolor, varav 15 var svenskspråkiga. Provet genomfördes så att hälften av eleverna i skolan genomförde uppgifter inom kemi och fysik, den andra hälften uppgifter inom biologi och geografi. (UBS 2/2012)

Resultaten gällande metodkunskap var sämre än för faktakunskap i alla naturvetenskapliga ämnen. Produktionsuppgifterna klarade eleverna allmänt sämst. I de uppgifter som var indelade enligt tankenivåer hade eleverna de bästa resultaten i de uppgifter som krävde minne, identifieringsförmåga och förståelse. Uppgifter som förutsatte förståelse och tillämpning av biologi hade en låg resultatnivå. I biologi och geografi hade eleverna svårast med de uppgifter där de skulle förklara fenomen, i fysik var produktionsuppgifterna svårast. Elevernas resultat i uppgifter som var identiska med provuppgifterna från år 1998, var allmänt sämre än för 13 år sedan. (UBS 2/2012)

Tabell 3. Flickors och pojkars kunskaper i finskspråkiga respektive svenskspråkiga skolor (UBS 2/2012)

| | Flickor | | Pojkar | |
|----------|-----------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| | Finskspråkiga lösningsprocent (%) | Svenskspråkiga lösningsprocent (%) | Finskspråkiga lösningsprocent (%) | Svenskspråkiga lösningsprocent (%) |
| Biologi | 56,4 | 47,4 | 49,8 | 42,9 |
| Geografi | 63,0 | 56,9 | 61,2 | 57,2 |
| Fysik | 55,9 | 51,5 | 58,6 | 55,7 |
| Kemi | 60,4 | 56,9 | 59,1 | 58,0 |

Eleverna svarade på enkätfrågor om intresse för de naturvetenskapliga ämnena och om studievänor. Det förekom ett tydligt samband mellan elevernas läxläsning, hemuppgifter

och vitsord i naturvetenskaper. Av eleverna med berömligt vitsord gjorde 90 % alltid eller ofta sina läxor, medan ungefär hälften av eleverna som hade vitsordet 6 utförde sina hemuppgifter alltid eller ofta. I biologi och geografi gjorde knappt hälften av eleverna med vitsordet 5 alltid eller ofta sina hemuppgifter, och med samma vitsord utförde endast en tredjedel av eleverna hemuppgifterna i fysik eller kemi. (UBS 2/2012)

I utvärderingen framkom också ett samband mellan elevernas kunskaper och arbetsätten och lärmiljön i skolan. I biologi och geografi var det särskilt arbetssätt som stödde gestaltandet av en världsbild, samt att genomföra observationer, experimentella undersökningar, att resonera kring orsaker och konsekvenser av olika fenomen och anknytning till vardagskunskap som hade ett starkt samband med goda resultat. Inom fysik och kemi hade goda kunskaper ett starkt samband med experimentella arbetssätt och observationer, samt med resonemang kring resultatens rimlighet, orsaker och konsekvenser av olika fenomen. (UBS 2/2012)

Påfallande stor del av de svenskspråkiga lärarna inom de naturvetenskapliga ämnena hade deltagit i fortbildning under de senaste tre åren (95%), medan hela en tredjedel av de finskspråkiga skolornas lärare inte deltagit i fortbildning. (UBS 2/2012)

Historia och samhällslära

Historia och samhällslära utvärderades i årskurs 9 parallellt med utvärderingen av naturvetenskaper. I denna deltog 4725 elever från 113 skolor, varav 15 skolor var svenskspråkiga. Samtliga elever besvarade såväl frågor i historia som inom samhällslära. (UBS 3/2012)

I historia och samhällslära noterades inte skillnader i resultatnivå mellan flickor och pojkar. Också de regionala skillnaderna inom ämnet var små. Skillnader hittades i jämförelserna mellan de svenskspråkiga och de finskspråkiga skolorna, och mellan elever som planerar att söka till yrkesutbildning respektive gymnasieutbildning. Föräldrarnas utbildningsbakgrund har också samband med elevernas resultatnivå.

Provuppgifterna i historia som gällde användning och tolkning av källor resulterade i att 64 % av eleverna erhöll försvarliga eller nöjaktiga resultat. I de uppgifter som handlade om uppfattning av tid fick 63 % av eleverna antingen nöjaktiga eller goda resultat, och 6 % hade berömliga resultat. I uppgifterna som mätte inlevelse i människans förflutna och historisk empati, hade 70 % av elever goda, nöjaktiga eller försvarliga resultat.

Resultaten i uppgifterna där eleverna förväntades urskilja relevanta detaljer från mindre relevanta i en beskrivning, skapa orsakssammanhang, presentera och motivera egna åsikter om historiska händelser eller förklara en historisk händelse eller företeelse utifrån olika parters synvinkel, var behjälpliga. I dessa uppgifter nådde endast en fjärdedel av eleverna (25 %) nöjaktiga, goda eller berömliga resultat.

Eleverna i de finskspråkiga skolorna hade bättre resultat än eleverna i de svenskspråkiga skolorna. De finskspråkiga eleverna hade en lösningsprocent på 51 % i hela provet i historia, medan den var 46 % för de svenskspråkiga eleverna. Skillnaden var något större i användning och tolkning av källor, uppfattning av tid, och historiska kunskaper, men fortfarande statistiskt signifikant också inom det fjärde delområdet inlevelse i människans förflutna och historisk empati. Vitsordsgivningen skiljer sig också mellan skolorna. Det kan vara en skillnad på två hela vitsordssteg i den använda betygsskalan, när man

jämför olika skolor. Man kan också notera att eleverna i de finskspråkiga skolorna hade bättre resultat i inlärningsprovet än de svenskspråkiga eleverna, fastän de hade samma betygsnivåer. Samma tendens gäller även inom samhällslära. Lärarna konstaterar allmänt att läroplansgrunderna inte ger tillräckligt stöd för vitsordsgivningen i historia och samhällslära.

I samhällslära hade 43 % av eleverna nöjaktiga eller försvarliga resultat och ungefär en femtedel av eleverna (19 %) hade svaga eller behjälpliga resultat. De finskspråkiga skolornas elever hade bättre resultat inom samhällskunskap, än de svenskspråkiga eleverna (65 % respektive 58 %). Skillnaderna var påtagliga (statistiskt mycket signifikanta) inom alla delområden. Skillnaderna mellan flickor och pojkar var i allmänhet små, men flickorna gjorde bättre resultat inom alla delområden. De största skillnaderna uppstod i uppgifter som innehöll tolkning av information i media, kritisk tolkning av grafik och statistik. Utvärderingen innehöll också frågor till lärarna om arbetssätt och använda material i undervisningen. Läromedelssituationen inom historia och samhällslära har ändå inte analyserats separat för de svenska skolorna.

Resultaten som speglar attityder och förhållningssätt visade likaså på skillnader. De finskspråkiga eleverna hade avgjort större insikter i frågor som ansvarfull konsumtion och kunde också tillämpa principerna för ansvarsfull konsumtion bättre än de svenskspråkiga eleverna i uppgifterna med detta innehåll. Skillnaderna mellan de finskspråkiga och svenskspråkiga skolorna var stora. Pojkarna hade i allmänhet en positivare inställning till historia och samhällslära än flickorna. De svenskspråkiga skolorna uppfattade ändå kunskaper i historia som nyttiga och viktiga för framtiden, i större utsträckning än de finskspråkiga eleverna. Samhällslära uppfattades som ett nyttigt läroämne av alla elevgrupper. (UBS 3/2012)

Konst- och färdighetsämnena

I mars år 2010 utvärderades för första gången de finländska ungdomarnas kunskaper i slutskedet av den grundläggande utbildningen i musik, bildkonst och slöjd. Utbildningsstyrelsen samlade in uppgifter från 152 skolor i ett urval som täckte olika län och kommungrupper. 12 svenskspråkiga skolor ingick i studien. Sammanlagt 4 792 elever deltog och av dem var 2 411 flickor och 2 381 pojkar. (Laitinen m.fl. 2011)

Utvärderingsuppgifterna var konstruerade så att de mätte kunskaper på olika nivåer, från grundläggande kunskaper och färdigheter till mera krävande förståelse för ämneshelheten. I utvärderingens första skede utförde alla elever gemensamma uppgifter med papper och penna. I den behandlades alla ämnen. I andra skedet delades skolorna i tre grupper. I varje skola utförde då eleverna uppgifter med papper och penna i något av ämnena. En del av eleverna gjorde produktionsuppgifter inom samma läroämne och då utvärderades det praktiska kunnandet i musik, bildkonst eller slöjd. Enkäter till rektorer och lärare ingick i utvärderingen och de berörde undervisningsarrangemang samt förutsättningar och hinder för lärande.

Enligt resultaten var de finländska ungdomarnas kunskaper inom musik, bildkonst och slöjd i slutet av den grundläggande utbildningen varierande. Beroende på läroämnet betecknas resultaten i sin helhet i medeltal som försvarliga eller högst nöjaktiga. Utvärde-

ringen för fram att den grundläggande utbildningen i denna form inte tillräckligt jämlikt garanterat ungdomarna kulturella kunskaper och färdigheter inom musik, bildkonst och slöjd.

De finlandssvenska resultaten rapporteras inte skilt. Kort omnämns att skillnaderna mellan samskolor i allmänhet inte var stora och att det främst gällde några av de mest och minst framgångsrika skolorna. Mellan svenskspråkiga och finskspråkiga skolor uppmättes inga statistiskt signifikanta skillnader. Mera specifikt språkvisa resultat anges endast visavi de skriftliga uppgifterna i musik. Där var de finskspråkiga eleverna mera framgångsrika än de svenskspråkiga inom utvärderingens alla skeden. De svenskspråkiga skolornas elever (N = 348) fick i medeltal 51 % i den gemensamma uppgiften med papper och penna. De 4 446 finskspråkiga eleverna kom upp till 57 % i samma provdel. Skillnaden var statistiskt mycket signifikant ($p < 0,001$). Något motstridigt rapporteras samtidigt att det inte fanns signifikanta skillnader mellan språkgruppernas elever i den fördjupade skrivuppgiften eller i resultaten av det praktiska kunnandet.

Flickornas resultat var betydligt bättre än pojkarnas resultat i bildkonst, musik och textilslöjd. Pojkarna i sin tur hade bättre resultat i teknisk slöjd. Inom produktionsuppgifterna i musik bedömdes eleverna bäst behärska ämnesområdet sammucisering och sämst var de att förstå och använda begrepp och anteckningar. Inom bildkonstens produktionsuppgifter uppnåddes de bästa resultaten inom budskapets förmedling och idéernas särprägel och svagast var resultaten inom användning av visuella uttrycksmedel och seriebildsuttryck. Produktionsuppgifterna i slöjd visade att det starkaste kunnandet fanns gällande framställning av produkter och det svagaste gällande planeringsfärdigheter.

Eleverna förhåller sig i allmänhet positivt till studier i konst och färdighetsämnen. De får där möjlighet att uttrycka egna tankar och tillämpa egna lösningar enligt elevsvaren. Konst och färdighetsämnen har betydelse för elevernas trivsel i skolan.

Rektorerna och lärarna ansåg, att konst och färdighetsämnena bygger upp elevernas välbefinnande och gemenskapen i skolan och stöder elevers växande och deras framtida studieinriktningar. Enligt lärarenkäten saknade 35 % av musikleärarna, 24 % av bildkonstlärarna och 15 % av slöjdlärarna formell behörighet i ämnet.

I utvärderingen konstateras att ”en stor del av eleverna går ut grundskolan utan att ha fått undervisning av en behörig ämneslärare i dessa ämnen och en stor del av eleverna studerar inte alls dessa ämnen i de sista årskurserna av den grundläggande utbildningen. Sedd ur denna synvinkel är den dåliga resultat nivån för en stor del av eleverna begriplig”. (Laitinen 2011, 13)

Gymnastik

Målet för gymnastikundervisningen är att påverka elevens fysiska, psykiska och sociala funktionsförmåga och välbefinnande på ett positivt sätt och lära eleven att förstå gymnastikens hälsofrämjande betydelse. Gymnastikundervisningen ger eleven sådana kunskaper, färdigheter och upplevelser som gör det möjligt att tillägna sig en motionsinriktad livsstil. (Grunderna för läroplanen 2004)

Målen skall förverkligas genom att i de lägre årsklasserna beakta elevens färdigheter och individuella utvecklingsmöjligheter. Senare i den grundläggande utbildningen skall man

beakta de olika behov som i senare utvecklingskedan är framträdande mellan könen liksom skillnaderna i elevernas tillväxt och utveckling. I läroplanen föreslås många motions-, aktivitets- och idrottsformer.

Utbildningsstyrelsen utvärderade inlärningsresultaten i gymnastik i slutet av den grundläggande utbildningen våren 2003 (UBS 1/2004). Datainsamlingen byggde på de tre målområden som fastsällts i de nationella läroplansgrunderna: färdigheter och verksamhet, vilja och känsla och kunskap. I utvärderingen ingick 100 finskspråkiga och 11 svenskspråkiga skolor. Skolorna representerade olika län, kommungrupper och EU-målområden. 245 gymnastiklärare och 111 rektorer bidrog med bakgrundsinformation. 2 787 pojkar och 2 659 flickor besvarade en enkät och ett kunskapsprov. I samband med det skriftliga provet samlades även in uppgifter om ungdomarnas motionsvanor på fritiden, bakomliggande orsaker till fysisk aktivitet/passivitet liksom elevernas självbild i fråga om idrott. I konditions- och rörelsebehärskningstestet deltog 1 183 pojkar och 1 207 flickor.

Man fann inga signifikanta skillnader mellan svenskspråkiga och finskspråkiga elevers resultat i de fysiska testen. Pojkarna i de finskspråkiga skolorna hade en aning mera positiv attityd (i genomsnitt 0,5 poäng) till gymnastiken än pojkarna i de svenskspråkiga skolorna (0,4 poäng). Av den skillnaden kan 10 % förklaras med språktillhörighet. De olika språkgruppernas flickor uppvisade inga skillnader i attityder.

Elevernas uthållighet hade blivit sämre jämfört med resultaten från Kouli-undersökningen år 1998. Pojkarna var klart aktivare än flickorna, både i fråga om deltagande i organiserad idrottsverksamhet och självständigt motionerande. Hälften av pojkarna och knappt hälften av flickorna rörde sig tillräckligt med tanke på den egna hälsan. En femtedel av eleverna rörde inte på sig regelbundet utanför gymnastiklektionerna, varken genom fritidsintressen, skolresor eller genom nyttomotion. Det fanns regionala skillnader ss. att pojkarnas resultat var bäst i Lapplands och Uleåborgs län och där var också pojkarnas fysiska aktivitet högst. De genomsnittligt svagaste resultaten i konditions- och rörelsebehärskningstest uppvisade pojkarna i Västra och Östra Finlands län. Den fysiska aktiviteten var högst bland flickorna i Lapplands och i Södra Finlands län. Flickor som bodde i städer deltog aktivast i organiserad motionsutövning och hade högre medeltal för konditions- och rörelsebehärskningstest.

Det bästa med skolgymnastiken var enligt eleverna att de fick fungera tillsammans och lära sig i en gemenskap. De upplevde att de lyckades under gymnastiklektionerna när de lärde sig nya saker och deras färdigheter utvecklades. Att besegra andra var mindre viktigt, speciellt ansåg flickorna det. Flickorna tyckte oftare än pojkarna att det var positivt om de fick hjälpa andra elever.

Utvärderingen visade, att ju bättre elevens konditions- och rörelsebehärskningsindex var, desto högre vitsord hade eleven fått i gymnastik och i läsåmnena modersmål, matematik och A1-språk.

I den svenska sammanfattningen till utvärderingen konstateras att "skolorna hade uppnått målen i läroplansgrunderna ganska bra med undantag för målen för färdigheter och verksamhet. Målet som gäller regelbundna motionsvanor samt vardagsrutiner som ökar studiemotivation och hälsan nåddes av ca. 50% av pojkarna och 40 % av flickorna. Målet som gäller utveckling och upprätthållande av den fysiska prestationsförmågan och konditionen uppnåddes inte särskilt väl." Man konstaterar också att skolans två veckotim-

mar i gymnastik inte räcker till för att upprätthålla och utveckla ungdomarnas prestationsförmåga. (UBS 1/2004)

Temaområden

I en artikel om utvärdering av temaområdet ”ansvar för miljö, välfärd och en hållbar utveckling” poängterar Anna Uitto (UBS 1/2012) att läroplansgrundernas målsättningar är tredelade och inbegriper kunskap, attityder och aktivitet: Målet är, att höja elevernas beredskap och öka deras motivation att verka för en god miljö och för välbefinnande. Detta avspeglas även i hur utvärderingen av temahelheten genomfördes. Resultatet av den här undersökningen visar, att det är viktigt att diskutera värderingar med eleverna i samband med fostran i hållbar utveckling.

Uitto lyfter också fram, att eftersom ungdomars känslighet för naturen har samband med individens kunskap, attityder och aktivitet, har verksamhet utanför skolan ss. skolresor, undervisnings- och forskningsprojekt som berör naturen och lägerskolor central betydelse för elevernas mognad mot en hållbar utveckling. Hon betonar också möjligheten att anknyta temahelhetens kärna, dvs. fostran till hållbar utveckling, till samverkan mellan skolan och hemmet samt till samverkan mellan skolan och det omgivande samhället. Uitto betonar hur eleverna, förutom teoretisk kunskap om temahelheten, borde få handlingsmodeller för vilka följder vardagsbeslut och handlingar – hemma likaväl som i skolan – får ur den hållbara utvecklingens synvinkel.

För utvärderingen skapades en enkät med 52 flervalsfrågor där man undersökte elevernas grundkunskaper, uppfattningar om lärande i skolan samt deras kännedom om, attityder till och kunnande om hållbar utveckling. Vissa av frågorna lånades från tidigare nationella och internationella mätare. I utvärderingen deltog 1148 elever från grundläggande utbildningens årskurs 9 (52% pojkar och 48% flickor). Av de som svarade kom 89% från finskspråkiga skolor och 11% från svenskspråkiga. Utvärderingen innehöll 35 kunskapsfrågor. Eleverna skulle ta ställning till vissa påståenden som berörde mat- och energiproduktion och -konsumtion och risker gällande dem. Frågorna gällde också miljöförändringars påverkan på människan och livsmiljön. Vissa frågor var flervalsuppgifter gällande återanvändning och sortering av avfall. En tredje uppgiftshelhet behandlade teman ss. blågröna algers skadlighet, hushållsmaskinens energiförbrukning och koldioxidfotspår. Eleverna skulle identifiera miljösymboler och miljömärken samt besvara frågor i anslutning till förnyelsebara och icke förnyelsebara energikällor.

Attitydfrågor som speglade målen för läroplanen var centrala för utvärderingen. Bakgrunden till detta var, att man antog att endast kunskap om miljöfrågor inte leder till ansvarstagande för miljön utan att attityderna till miljöfrågor och ansvar för miljön är viktiga bakgrundsfaktorer. Man försökte även kartlägga elevernas känslighet för miljön och deras emotionella förhållande till den.

Fyra attitydfaktorer definierades med hjälp av explorativ faktoranalys: en attityd som betonar ekologisk hållbarhet (ansvar för miljön), utilistisk miljöattityd (betoning av naturens nyttovärde), känslighet för naturen (observation av naturen, naturen som en källa till upplevelse och njutning), biocentrisk attityd (betoning av naturens egenvärde). Förutom enkätens kunskaps- och attityddel kartlades elevernas vardagliga handlingar.

Femton frågor kartlade bl.a. återanvändning, konsumtionsvanor, motion, energiinbesparingar och aktiviteter för att stöda andras miljömedvetna handlingar.

Sammantaget bedömdes elevernas kunskaper om temaområdet som nöjaktiga (svarsprocent 72, SD 15). Flickornas kunskaper var bättre än pojkarnas. Elever i landsbygds-skolor presterade något sämre än elever i tätorter och städer men skillnaderna var inte signifikanta, det var inte heller skillnaderna i elevprestationerna i de olika landskapen. Skillnaderna mellan svensk- och finskspråkiga elever var däremot statistiskt betydelsefulla (lösningssprocent 63 resp. 73). Flickornas attityder till ekologisk hållbarhet var mycket mera positiv än pojkarnas. En biocentrisk miljöattityd som närmast påminner om politiskt gröna attityder var mest typiska för flickor i Södra Finland och i tätorter. Det fanns inga skillnader mellan finsk- och svenskspråkiga elevers attityder.

På basen av de frågor som berörde aktiviteter kan man dra slutsatserna att eleverna fungerar endast delvis på ett ekologiskt hållbart vis i sin vardag (44% av svaren). Den svarsvisa variationen var stor och ett positivt förhållningssätt verkade närmast ha samband med i vilken omfattning den företeelse som frågan gällde hade samband med i vilken grad den var till elevens personliga fördel eller medförde välbefinnande. Endast 8% av pojkarna och 11% av flickorna sade sig ha avstått från personlig komfort av miljöhänsyn, 92% (97%) sade sig föra tomma flaskor till affären. Det var ändå positivt att 93% av flickorna och 81% av pojkarna sade sig lämna en rastplats i naturen i samma skick som den var när de kom till den.

Skillnaden mellan flickor och pojkar var störst beträffande hur de föredrog vegetarisk kost, avstod från miljöbelastande komfort, använde bibliotek, reparerade kläder, påverkade vänners miljöattityder och transport (att gå och cykla). Sammantaget var skillnaderna mellan flickors och pojkars attityder i samma storleksordning som i utvärderingsens attityddel (effektstorlek $d = 0,7$). De finskspråkiga skolornas elever uttryckte något starkare ekologiskt hållbara handlingar men skillnaden till de svenskspråkiga eleverna var obetydlig (effektstorlek $d = 0,11$).

Eleverna upplevde att de lärt sig det som är centralt för hållbar utveckling både hemma och i skolan. I skolan lärde man sig om miljö inom enskilda ämnen men också inom ämnesövergripande undervisning, i skolans vardag, vid gemensamma tillställningar och på fester. Skillnaden mellan flickor och pojkar var inte så stor gällande hur mycket de upplevde att de lärt något under lektionerna (87% vs. 89% av eleverna). Pojkarna bedömde att miljöfrågor behandlats mera under ämnesövergripande lektioner (54% vs. 49%) medan flickorna upplevde att de oftare lärt sig om hållbar utveckling i skolans vardag och i hemmen (62% vs. 52% och 76% vs. 66%).

Av de attitydfaktorer som bildades hade attityden som betonade ekologisk hållbarhet tydligast samband med kunskap ($r = 0,44$). Sambandet till känslighet för miljön var något svagare ($r = 0,33$) och till en biocentrisk attityd ännu något svagare ($r = 0,26$). Fastän Utto inte nämner det, verkar det som om elevernas attityder till hållbar utveckling endast delvis baseras på kunskap. Alla tre attitydfaktorerers samband med den ekologiskt hållbara aktivitet som eleverna själva nämner är ändå tydliga, varför man kan anse, att det är motiverat att poängtera attityder i det här sammanhanget ($r = 0,41-0,56$). Ekologiskt hållbar aktivitet hade också tydligt samband med kunskapens omfattning ($r = 0,39$). Utilistisk

miljöattityden hade däremot negativt samband både till kunskap och ekologiskt hållbar aktivitet ($r = -0,25$).

En något annorlunda utvärdering än den tidigare genomfördes år 2010 för att utvärdera förverkligandet av temaområdenas mål så som de anges i läroplanen (Niemi 2012). Utvärderingen gjordes bland elever i årskurs 9 och inbegrep alla sju temaområden: att växa som människa, kulturell identitet och internationalism, kommunikation och mediekunskap, deltagande, demokrati och entreprenörskap, ansvar för miljö, välfärd och en hållbar utveckling, trygghet och trafik kunskap, samt människan och teknologin.

Utvärderingens mål var framförallt att få veta hur temaområdena förverkligades i undervisningen och hur de målsättningar uppnåtts som angavs i Utbildningsstyrelsens grunder för läroplanen (2004). I utvärderingen deltog 113 skolor, varav femton var svenskspråkiga. Eleverna var till antalet 8 448 och av dem var 967 eller 11,4% svenskspråkiga. De temaområdesvisa svaren blev ändå få eftersom varje elev endast besvarade frågor gällande ett temaområde. Eftersom utvärderingen gällde både inlärningsresultat och hur temaområdena förverkligades i skolans vardag så var även de frågor som berörde elevernas attityder, kunskap och färdigheter i den enkät som gjordes bland lärare av central betydelse.

I utvärderingsrapporten ingår en del på svenska om temaområdet deltagande, demokrati och entreprenörskap (UBS 1/2012), i övrigt ingår ett sammandrag under rubriken "Slutsatser och utvecklingsförslag" för varje temaområde. Något överraskande med tanke på utvärderingens målsättningar fattas den sammanfattningen i den del av rapporten som berör lärarenkäten, kanske därför att enkäten besvarades endast i sju skolor (svarsprocenten var 67 % i finskspråkiga skolor och 47 % i svenskspråkiga).

Sammantaget bedömer lärarna att temaområdena förverkligats i undervisningen, men ansåg att de förändrat skolans verksamhet i ganska liten omfattning. Lärarna upplevde att de lyckats med att undervisa i temaområden speciellt genom att arrangera olika temadagar och projekt. Vissa lärare ansåg att de lyckats implementera temaområdena i sin övriga undervisning medan andra ansåg det bekymmersamt. Lärarna verkade alltså ha en gemensam förståelse för att temaområdena (eventuellt) lämpar sig olika väl i olika ämnesshelheter. Över 70 % av de lärare som besvarat enkäten ansåg att temaområdena var viktiga eller mycket viktiga. Det nödvändigaste temaområdet ansågs vara "att växa som människa", minst viktig ansågs "människan och teknologin" vara och svårast att integrera i undervisningen ansågs "deltagande, demokrati och entreprenörskap" vara.

Utvärderingen av ett temaområde bestod av två delar: en kunskapsdel och en del som mätte attityder och aktivitet. Skillnaderna mellan de teoretiska kunskaperna var små i landets olika delar. Flickorna klarade sig bättre än pojkarna i de teoretiska uppgifterna, men skillnaderna var inte särskilt stora. Flickornas attityder inom alla de fyra områden som granskades (förstå sin fysiska, psykiska och sociala tillväxt och sin unika individualitet, bedöma det etiska i sitt handlande och känna igen vad som är rätt och fel, se sin egen inlärningsstil och utveckla sig själv som elev, verka som medlem i en grupp och i en gemenskap) var också positivare än pojkarnas. Könsskillnaderna var alltså liknande som i många tidigare undersökningar.

Lipponen (UBS 1/2012) påpekar att enligt utvärderingen upplever elever att de främst lär sig fakta i skolan medan att lära sig att uppföra sig väl, komma överens med sina kam-

rater och respektera andra människor är något lär man sig mest utanför skolan. Jakku-Sihvonen (UBS 1/2012) för i sin artikel om jämställdhet mellan könen fram att det inte fanns skillnader mellan flickors och pojkars medvetenhet om jämställdhet. Hon lyfter ändå i sin sammanfattning fram ”pojks relativt starka segregerade tänkande när det gäller yrkesval och sociala förväntningar” och anser att de står ”i strid med målen för jämställdhetsfostran och torde förklara den inrotade könsbaserade segregationen inom framför allt yrkesutbildningen i vårt land”. I texten sägs även att ”svenskspråkiga skolors pojkar inte är lika bundna vid traditionella rollmodeller som pojkar i finskspråkiga skolor”. Det fanns också en liten skillnad mellan svenskspråkiga och finskspråkiga skolor gällande mobbning i utvärderingen. I de svenskspråkiga skolorna är det färre som upplever att det förekommer mobbning pga. kön. Svensk- och finskspråkiga skolor skiljer sig även åt när det gällde frågor som berör lärares könsmässiga attityder fastän skillnaderna inte är stora (t.ex. frågorna om pojkarna får mera uppmärksamhet av läraren i klassen eller om det krävs bättre prestationer av flickor än av pojkar för samma vitsord).

I sitt sammandrag lyfter Jakku-Sihvonen fram hur ”flickorna upplever att skolan är överseende mot pojkar – speciellt pojkars störande beteende – och pojkarna upplever att skolan lämpar sig bättre för flickor”, vilket ger anledning till vidare undersökningar och utveckling.

Ruokonen och Kairavuori (UBS 1/2012) konstaterar i sin artikel som berör kulturell identitet och internationalism att ”skolorna kan i det stora hela vara nöjda med inlärningsresultaten för temaområdet trots att de ännu bör utveckla samverkan mellan integreringen i undervisningen, skolvardagen, skolans externa parter och hemmen för att skapa en mera holistisk lärmiljö”.

Både flickorna och pojkarna presterar väl i temaområdets kunskapsdel. Flickorna var något bättre men skillnaden var de facto liten (2% när helhetslösningsprocenten var 79%). Skillnaden mellan språkgrupperna var av statistisk betydelsefull och de svenskspråkiga skolornas elevers kunskap var bättre.

Attityderna till och uppfattningarna om kulturidentitet och internationalism var, i förhållande till temaområdets målsättningar, positiva. Mest positiva attityder hade eleverna till kännedom om den egna kulturtraditionen samt till en allmän insikt om nödvändigheten av att känna olika kulturer. Att känna till olika kulturer i sitt egna dagliga liv ansågs inte lika viktigt.

Flickornas attityder var (i medeltal) mycket positivare gällande alla faktorer än pojkarnas, och de finskspråkiga skolornas elevernas attityder var något positivare än de svenskspråkigas, även om skillnaden inte var statistiskt signifikant.

Förmågan att handla bedömdes med en sexgradig situationsbeskrivning där eleven skulle bedöma sitt eget handlande i ifrågavarande situation (se Bennet & Bennet 2004). Resultaten visar att de finländska eleverna i årskurs 9 är på väg mot ett etnorelativt kulturellt förhållningssätt, där utgångspunkten för samverkan är att känna igen och acceptera en kulturell mångfald. Största delen (40%) av eleverna placerades sig på en etnorelativt accepterande nivå. Flickorna var skickligare på kulturell samverkan än pojkarna. Elever, vars modermål var ett annat än finska eller svenska, var i medeltal mera etnorelativa i sitt sätt att fungera. Det fanns uppenbarligen inga skillnader mellan huvudspråken eftersom de inte rapporterades.

Även Kotilainen och Kupiainen (UBS 1/2012) konstaterar i artikeln som behandlar inlärningsresultaten för temaområdet kommunikation och mediekunskap att de i det stora hela är tillfredsställande. Utvärderingen visar att finländska elever på årskurs 9 har goda kunskaper gällande kunskapsinnehållet i temaområdets teoretiska innehåll. Flickorna behärskar kunskapsdelen bättre än pojkarna och skillnaden var tydligast gällande bedömning av web-sidor. Elevernas kunskaper i de finskspråkiga skolorna var tydligt bättre än i de finskspråkiga (lösningsprocent 81% resp. 76%). Det fanns inga kommutypsvisa skillnader.

Elevernas attityder till och uppfattningar om kommunikation- och mediekunskap var, med beaktande av temaområdets mål, positiva. Inom de flesta attitydområdena var flickornas attityder positivare än pojkarnas. Det fanns varken språkliga eller regionala skillnader gällande elevernas attityder.

Elevernas kunnande utvärderades med hjälp av dikotoma påståenden, där eleverna skulle bedöma sitt eget kunnande. Det fanns ingen skillnad mellan könen eller språkgruppernas gällande bedömning av det egna kunnandet. Flickorna och pojkarna hörde delvis till olika nätgrupper, men det fanns inga språkliga eller regionala skillnader i det hänseendet. Flickorna angav något oftare att de sökte information i skolböcker, i andra böcker och på Google. Pojkarna angav oftare än flickorna att de använde television, Wikipedia och Internet i övrigt som källor.

Enkäten visar, att kommunikations- och mediefärdigheter förverkligas i liten omfattning i ämnesöverskridande undervisning eller vid gemensamma tillfällen jämfört med vanlig ämnesundervisning, hemma eller vid lärandesituationer i allmänhet under elevernas fritid. Temaområdet har förverkligats svagast som ämnesöverskridande undervisning i landsbygdslika kommuner.

Författarna sammanfattar utvärderingsresultaten med att "Även om inlärningsresultaten för temaområdet allmänt taget var goda, måste temaområdet vidareutvecklas". Medienvändningen har enligt undersökningar visat sig stå i direkt relation till mediekunskaperna (t.ex. Livingstone m.fl. 2011): ju mera ungdomarna använder medier, desto bättre färdigheter och möjligheter har de att använda medier. Också kulturella miljöfaktorer, såsom ett överutbud på medier och nationella program som främjar medieläskunnighet, ökar den individuella kunskapsnivån (Ding 2011). Här har skolan en central roll, eftersom den når alla barn och ungdomar och minskar den digitala klyfta, som kan uppstå på grund av socioekonomiska, regionala och kulturella skillnader.

Kotilainen och Kupiainen konstaterar ändå att fast "I internationell jämförelse är nivån på finländarnas digitala mediekunskaper utmärkt" (Perez-Tornero & Pi 2011, Livingstone m.fl. 2011), så finns det ändå tecken på att situationen försämras. Enligt SITES-rapport (Kankaanranta & Puhakka 2008) är användningen av datateknik i de finländska skolorna obetydlig. När det gäller användningen av datateknik ligger Finland på europeisk medelnivå och är sämst av de nordiska länderna (Nationell plan för användning av informations- och kommunikationsteknik i undervisningen 2011). En jämförande undersökning bland 25 europeiska länder visade också att finländska barn och ungdomar i åldern 9–16 år använder Internet för skoluppgifter i betydligt mindre grad än européerna i genomsnitt. Finland placerar sig här bland de fem sämsta länderna. (Olafsson 2011.) De poängterar ännu att "För att uppnå goda och utmärkta inlärningsresultat borde lärarna få systematisk

och mångsidig utbildning inom området. Det är viktigt att främja mångsidig pedagogisk och utvärderande forskning och integrera den i lärarnas mediepedagogiska utbildning.”

Även Gullberg (UBS 1/2012) inleder sin artikel om temaområdet deltagande, demokrati och entreprenörskap med att konstatera att elevernas kunskaper om samhället var på en god nivå. Ändå reflekterar han över huruvida man skall anse att skolorna har lyckats med temaområdet eller om det handlar om kunskap från lektionerna i samhällslära. Han konstaterar också att båda misslyckats eftersom eleverna behärskar centrala samhälleliga begrepp bristfälligt. Det i sin tur bedömer han vara ett hinder för aktiv medverkan i samhället – ett av temaområdets mål. Gullberg bedömer att temaområdet inte förstärkt intresset för aktivare verksamhet inom skolsamfundet eller i samhället utanför skolan, vilket visar att skolorna har misslyckats med att uppnå temaområdets centrala målsättningar.

Gullberg konstaterar att utvärderingen också visat att elevernas aktiva deltagande i skolsamfundet är för litet, och anser att det framförallt i detta sammanhang handlar om skolans ledarskap, om lärarnas attityder och utbildning, samt om hur lärarutbildningen och fortbildningen behandlar dessa frågor.

Man fann inga skillnader mellan flickors och pojkars kunnande vilket Gullberg konstaterar vara ett anmärkningsvärt resultat eftersom ”I den senaste CIVIC-undersökningen gjord av IEA 2009 var pojkarnas kunskaper anmärkningsvärt mycket svagare än flickornas (562 poäng för pojkarna mot 590 poäng för flickorna), trots att Finland toppade tabellen tillsammans med Danmark (Suoninen m.fl. 2010, 30–33)”.

I en utvärdering av historia och samhällslära som genomfördes samtidigt som temaområdesutvärderingen var flickornas kunskaper bättre än pojkarnas, men skillnaden var inte så stor. Liknande skillnader fanns mellan elevernas kunskaper i svenskspråkiga och finskspråkiga skolor. Skillnaderna var inte stora, men CIVIC-undersökning liksom i den tidigare nämnda UBS utvärderingen av historia- och samhällslärakunskaperna var elevernas framgångar i de finskspråkiga skolorna bättre än i de svenskspråkiga. Ur regional synvinkel var det intressant, att flickornas och pojkarnas kunskaper varierade enligt kommuntyperna. Där pojkarna på landsbygden presterade bäst och städernas pojkar sämst var förhållandet det motsatta bland flickorna. När det gäller påståendena om aktivt deltagande inom politik och föreningsliv, är svaren på delfrågorna på motsvarande sätt problematiska. De traditionella formerna av demokratisk verksamhet, politik och elevkårsverksamhet, är således minst lockande för eleverna. De attityder som temaområdet främst önskar påverka, det vill säga viljan att engagera sig inom skolsamfundet och viljan att engagera sig i samhället utanför skolan, erhöll alltså de lägsta snittpoängen. Resultatet tyder även på att den formen av aktiviteter inte uppmuntras i skolan.

När det gäller attityderna är skillnaderna mellan språkgrupperna inte speciellt stora, även om de svenskspråkiga eleverna uppvisar något högre värden beträffande de flesta attitydfaktorerna. Endast beträffande frågan om skolans aktivitet är skillnaden till den svenskspråkiga elevgruppens fördel statistiskt signifikant, även om den är marginell. Resultatet kunde antyda vissa skillnader i skolkultur mellan finska och svenska skolor, men värdena är i sig så låga att det inte går att påstå att de svenska skolorna skulle vara anmärkningsvärt aktiva. I själva verket tyder resultatet på att varken svensk- eller finskspråkiga elever upplever att deras skolor uppmuntrar till aktivitet.

De svenskspråkiga kan uppfattas vara lite mera positivt inställda till företagsamhet, men rent generellt kan man även dra slutsatsen att ingendera språkgruppen är väldigt aktivt intresserad av företagsamhet.

Beträffande attityderna antyder undersökningsresultatet att det kan ha skett en förändring i jämförelsen mellan de bägge språkgrupperna. I CIVIC-undersökningen 1999 låg Finland dåligt till i samtliga jämförelser beträffande attityder, och i samtliga fall låg de svenskspråkiga något efter de finskspråkiga landsmännen (Suutarinen m.fl. 2001).

Jämförelsen mellan könen uppvisar mera markanta skillnader än den språkliga jämförelsen. Den enda faktorn där pojkarna (N = 617) uppmättes till ett högre värde, visserligen högst marginellt, var den som berör företagsamhet (3,5 för pojkarna och 3,4 för flickorna). Den största skillnaden mellan könen uppmättes beträffande faktorn som berör viljan att aktivt verka för andras bästa. Även beträffande faktorerna aktivt deltagande i politik och föreningsliv samt betoning av uttrycksfrihet når flickorna aningen högre värden och skillnaderna är statistiskt mycket signifikanta, även om det är frågan om högst marginella skillnader. Trenden är ändå tydlig. Intressant nog är skillnaden mellan pojkar och flickor stor även när det gäller frågan om huruvida det går att påverka effektivt genom att delta i viktiga organisationers verksamhet (påstående 14). Av flickorna menar 44,1 % att deltagandet i viktiga organisationer är ett effektivt eller mycket effektivt sätt, medan 28,7 % av pojkarna anser detsamma.

När det gäller utvärderingen av handling och färdigheter förefaller det som om olika relevanta aktiviteter skulle vara något mera synliga i svenskspråkiga skolor. Skillnaderna är inte stora, men detta kan antyda en viss skillnad i verksamhetskultur mellan svensk och finskspråkiga skolor. Vad denna skillnad i så fall består av skulle kräva fortsatt forskning.

Sammantaget ger Gullberg inte någon särskilt positiv bild av det här temaområdets förverkligande i Finlands skolor eftersom endast 39,3 % av eleverna har angivit att de stött på temat i skolvardagen. Utvärderingen av skolornas handlingar och färdigheter antyder att läroplansgrundernas syften inte har nåtts. Ett centralt innehåll för temat är enligt grunderna för läroplanen att eleverna skall tillägna sig ”olika sätt att delta och påverka i den egna skolan och livsmiljön och bedöma verkningarna av sitt eget handlande”. Det var uttryckligen denna form av färdighetsinriktad verksamhet som bedömdes i utvärderingens del om handling och färdigheter. Det faktum att eleverna säger sig ha upplevt endast en tredjedel av de föreslagna handlingarna – såsom att aktivt delta i planeringen av undervisningen, att öva mötesteknik, och att aktivt delta i elevkårens verksamhet – ger ingen god bild av hur temat nått sina målsättningar.

Att växa som människa

Läroplansgrunderna (2004) betonar vikten av att eleverna har möjlighet till en mångsidig tillväxt, till lärande och till att utveckla en sund självkänsla. Skolan strävar till att främja jämställdheten mellan könen genom att flickor och pojkar ges färdigheter att med lika rättigheter och skyldigheter verka i samhället samt i arbets- och familjelivet.

Utvärderingsresultaten pekar på, att det finns tydliga skillnader mellan flickor och pojkar i deras erfarenhet av skolan och prestationer i skolan. En del av skillnaderna har

refererats i den tidigare texten i avsnittet. I ett jämlikhetsperspektiv (UBS 1/2012, 60–84) kan man notera att flickorna i de svenska skolorna upplever att de förväntas prestera mera i relation till vitsorden, än vad som krävs av pojkarna. Detta är mer påtagligt i de svenskspråkiga skolorna än i de finskspråkiga, där denna upplevelse av ojämlikhet i bemötandet inte är lika stark. Variationen mellan skolorna är rätt stor på denna punkt. I de svenskspråkiga skolorna är upplevelser av mobbning lägre än i de finskspråkiga skolorna och flickorna uttrycker inte i lika hög grad upplevelse av könsbaserad mobbning. Beträffande förhållningssätt och attityder kan man notera att framför allt pojkar har ett relativt starkt segregerat tänkande när det gäller sociala förväntningar och val av yrke. Detta anknyter sannolikt till den uppdelning som också kan noteras i valen till andra studiets studieområden. De svenskspråkiga skolorna har en aning mindre av könssegregerat tänkande i relation till traditionella rollmodeller.

Internationella utvärderingar

Under hela 2000-talet begränsades Finlands deltagande till de internationella PISA (*Programme of International Student Assessment*) undersökningarna, som genomförs av OECD. Detta förändrades i och med att Finland år 2011 medverkade i IEA:s (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) två undersökningar TIMSS och i PIRLS (*Trends in International Mathematics and Science Study och Progress in International Reading Literacy Study*).

I denna syntesutvärdering ingår en förtjänstfull översikt av PISA-resultaten gjord av den kända kanadensiska forskaren Satya Brink i samverkan med de finländska forskarna Kari Nissinen och Jouni Vettenranta. I översikten analyseras skillnaderna mellan de finskspråkiga och de svenskspråkiga elevernas resultat i PISA åren 2000, 2003, 2006 och 2009 (se bilaga 1). De svenska elevernas prestationer i PISA 2009 har även behandlats i publikationen *Finlandssvenska 15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009 -undersökningen* (Harju-Luukkainen & Nissinen 2011). PISA-undersökningen beskrivs här i korthet.

PISA

Betydelsen av OECD:s PISA-undersökningar för den finländska grundläggande utbildningen är given. Allt sedan den första PISA-undersökningen lyfte upp den finländska grundläggande utbildningen till allmän medvetenhet på internationell nivå, har Finland betraktas som ett land med jämlik utbildning som har en hög nivå. De finländska 15-åringarnas framgångar i PISA-undersökningarna är obestridliga. Sedan den första undersökningen år 2000 har de finländska ungdomarna placerat sig i ledningen eller i dess närhet (2000, 2003, 2006 och 2009) inom alla delområden: läsförmåga, matematik, naturvetenskaper och år 2003 i problemlösningsförmåga.

I PISA-undersökningen år 2009 upprepades utvärdering av läsförmågan som uppföljning till PISA 2000. Då visade sig att en hög prestationsnivå och placeringen i internationella jämförelser, även kan försämrats (OECD 2013; Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka & Reinikainen 2010; Sulkunen & Välijärvi 2012). OECD:s rapport *Are countries moving towards more equitable education systems* (OECD

2013) visar att Finland, tillsammans med Sverige, Island och i viss mån Norge, hör till de länder där nivån försvagats både gällande prestationerna och beträffande jämlikhet, mellan åren 2000 och 2009.

Nästan lika bestående som de finländska ungdomarnas framgångar, har skillnaderna mellan de finskspråkiga- och svenskspråkiga eleverna varit. Skillnaden har konsekvent varit lägst inom matematiken, vilket väl svarar mot informationen i de nationella utvärderingarna, att skillnaderna verkar uppstå som en följd av variationer i läsförmågan. Jämförelserna har också fört med sig den värdefulla insikten om att de finlandssvenska ungdomarna systematiskt stått för högre prestationer, i alla undersökningar och inom alla delområden, än de rikssvenska ungdomarna, vilket tyder på att detta inte kan uppstå enbart utgående från skillnader i språkens strukturer. Ändå är det möjligt, att de finskspråkiga ungdomarnas utmärkta läsförmåga delvis bottnar i det finska språkets sällsynta genomskinlighet.

De stora internationella jämförande undersökningarna och de mångsidiga analyserna av resultaten har inte kunnat ge helt entydiga orsaker till de finländska ungdomarnas framgång. En någorlunda samstämmig bedömning betonar övergången till den gemensamma grundskolan på 1970-talet och den påföljande akademiseringen av läraryrket, som anses ha betydelse. Grundskolan utvidgade den regionala och sociala tillgänglighet till utbildning och lärarutbildning på akademisk nivå har garanterat att yrket är attraktivt och att utbildningen är på hög nivå. Specialundervisningen har framträtt som en förklaring till de finländska ungdomarnas positivt avvikande prestationsprofil. Den låga andelen svagt presterande ungdomar väcker uppmärksamhet internationellt. I jämförelse med många andra länder har Finland också en liten andel ungdomar med invandrarbakgrund. Ungdomar med annat modersmål än skolans är en utmaning i alla länder. (OECD 2011) Givet är ändå, att vid sidan av alla dessa faktorer som mera hör ihop med skolvärlden, finns det både historiska och allmänna samhällseliga faktorer som bör tas i beaktande. (t.ex. Kupiainen, Hautamäki & Karjalainen 2009.)

PIRLS och TIMSS

IEA:s undersökningar skiljer sig från OECD:s PISA-undersökningar genom att de senare strävar att mäta 15-åringars förmåga att använda de kunskaper som skolan gett, genom uppgifter som hänför sig till vardagslivet. PISA-uppgifterna anknyter genom ett brett definierat literacy-begrepp till läsförståelse, matematik och naturvetenskap. PIRLS i sin tur mäter läsförståelse och TIMSS mäter matematiskt- och naturvetenskapligt kunnande och här har de länder som deltar skapat en gemensam syn på bedömning av dessa områden för att ge en bild av årsklassens substansmässiga och metodiska kunnande (jfr. Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012 samt Kupari, Vettenranta & Nissinen 2012). IEA:s och OECD:s undersökningar skiljer sig också genom att varje PISA-undersökning relateras till OECD-ländernas prestationsmedeltal (m 500, SD 100), medan det i PIRLS- och TIMSS-undersökningarna uppstår en stor variation till följd av de valda ålderskategorierna och det antal länder som medverkar i respektive omgång.

En tredje skillnad mellan undersökningarna är hur målgruppen definieras. PISA riktar sig till 15-åriga ungdomar i skolan oberoende av deras ställning i utbildningen (nivå,

yrkesutbildning, allmänbildande utbildning). PIRLS och TIMMS riktar sig till studerande i en vald årskurs. På grund av olikheter i ålder för skolstart, uppstår en viss variation. I PISA-undersökningarna jämförs de finländska ungdomarna med ungdomar som gått ett eller flera år längre i skola. I IEA:s undersökningar är de finländska ungdomarna i själva verket flera år äldre, än de andra ländernas ungdomar.

Eleverna i årskurs 4, läsförståelse, matematik och naturvetenskap

De finländska eleverna i årskurs 4 deltog i PIRLS- och TIMMS-undersökningarna år 2011, och eleverna i årskurs 8 deltog i TIMMS. De finländska ungdomarna visade sig vara de bästa läsarna i Norden, enligt PIRLS. Skillnaderna mellan länderna var statistiskt betydande (Finland 568 poäng, Danmark 554 poäng, Sverige 542 poäng, Norge 507 poäng). Island deltog ej i undersökningen. Sammantaget placerade sig alla länder ganska ojämnt i mitten av skalan (500 poäng) med 33 länder ovanför medeltalet och 17 länder under det. Ändå framkommer att vissa av barnen i Finland verkar ha svårigheter med läsförståelsen ännu i årskurs 4 (Kupari m.fl. 2012).

Även i matematik var de finländska ungdomarnas prestation i närheten av den europeiska toppen, med 545 poäng som innebär en tredje plats i Europa. Inom naturvetenskap var de finländska eleverna på årskurs 4 framgångsrika (570 poäng), de finlandssvenska eleverna prestationer i naturvetenskap låg före de danska (533 respektive 528 poäng).

Denna bild förändras något när man granskar elevernas attityder till läsning. Det är inte enbart ett finländskt fenomen, eftersom ungdomar i många andra länder med goda läsresultat inte heller uppvisar så positiva attityder till läsning. Bland våra elever i årskurs 4 var antalet elever, som man kan anse vara hängivna läsning och läsundervisningen, lägst bland deltagarländerna. Fastän elevernas attityder till läsningen inte var så positiva, så hade de ändå en god tilltro till sin läsförmåga.

I likhet med andra undersökningar som sammanför färdigheter och attityder, är det framför allt givande att granska situationen inom vart land för sig. Då framträder sambandet mellan läsförståelse och attityder och emotionella förhållningssätt tydligast: de goda läsarna gillar att läsa och de läser mycket, vilket förbättrar deras läsfärdigheter och läsglädje. Vid sidan av denna positiva spiral, finns också i Finland den motsatt verkande spiralen, en svag läsare upplever misslyckanden och frustration och är därför mindre benägen att ta tag i en bok eller läsa en sida text på skärmen. Det här senare mönstret kan vara svårare att påverka eller förändra.

En intressant del av PIRLS-undersökningen var en enkät riktad till föräldrarna om barnens lärandeupplevelser före skolåldern. Att jämföra resultaten är något osäkert, eftersom barnen inlett skolan vid olika åldrar och deltagandet i ordnad småbarnsfostran varierar, men resultaten kan ändå anses riktiga. Finland förefaller vara ett land där föräldrarnas insatser och intresse för lek och aktiviteter i hemmen som stöder barnens läsande och utveckling av matematiska förmåga, är relativt liten. (Kupari m.fl. 2012, 81–84) Föräldrarnas egna läsintresse är däremot ganska stort i jämförelse med alla de undersökta länderna. Ändå hör en mindre del av de finländska föräldrarna till den aktiva läsgruppen än t.ex. föräldrarna i Sverige och Danmark (43 % vs. 52 % och 50 %)

TIMMS mäter det matematiska kunnande som är knutet till ländernas läroplaner och avviker därmed från PISA-undersökningen som mäter hur ungdomarna omsätter det de lärt sig i skolan i sin vardag. I IEA:s undersökningar deltar olika länder i de olika testomgångarna. I undersökningen som genomfördes år 2012 som berör matematik och naturvetenskap, deltog endast 12 OECD-länder i undersökningsgruppen på totalt 42 länder.

Bland alla länder var Finlands elever i årskurs 8 på åttonde plats (bland de tolv OECD-länderna på fjärde plats). De fem asiatiska länderna eller områdena uppvisade betydligt högre resultat än andra. (Kupari, Vettenranta & Nissinen 2012). Deras poängtal rörde sig mellan 570 och 601, medan Finlands poängtal var detsamma som USA:s dvs. 509. Ryssland och Norge (539 och 516 poäng) placerade sig mellan Finland och Asien. Resultaten från Sverige och Norge återfinns på en nivå under medeltalet dvs. de hade 484 och 475 poäng. Största delen av de deltagande länderna var sådana som Finland inte tidigare haft anledning att jämföra sina elevers prestationer med. Den betydande skillnaden i prestationer mellan Finland och de bäst presterande länderna i Asien är kanske det mest betydande resultatet. Faktum är, att de finländska prestationernas avstånd till Sverige och Norge som placerade sig under medeltalet är hälften mindre än avståndet till de högpresterande asiatiska länderna och större än skillnaden till de ryska resultaten. Liknande tendenser syntes även i PISA 2006 dvs. att skillnaden till Asien och till Europa syns speciellt gällande svårare uppgifter (Kupiainen & Pehkonen 2008).

Det noterades inte regionala skillnader, men skolans andel av variationen i prestationsnivån var större än i utvärderingen i årskurs 4 (13,75 %). Skillnaderna mellan skolorna var också större än i utvärderingen som gjordes i årskurs 7 år 1999, där man påpekar att skillnaderna mellan skolorna i Finland växer (Kupari m.fl. 2012). De finskspråkiga och svenskspråkiga elevernas prestationer var lika (514 vs. 511 poäng), men de svenskspråkigas antal var för litet för att kunna dra slutsatser om resultaten. Resultaten visar ändå på detsamma som de nationella utvärderingarna som gjorts av Utbildningsstyrelsen, nämligen att skillnaden i framgång i matematik mellan de finskspråkiga och svenskspråkiga eleverna i de lägre årsklasserna, avtar mot den nionde årskursen.

De finländska elevernas prestationer inom naturvetenskaperna var bättre i jämförelse med matematiken. Sverige och Norge låg betydligt under Finlands prestationspoäng. De finländska ungdomarnas resultat var bäst i geografi och svagast i fysik (574 vs. 540 poäng).

Av eleverna i årskurs 4 sade sig 48 % (i Finland 34 %) tycka om matematik. Endast 26 % av årskurs 8 (i Finland 10 %) uttryckte detsamma. Bekymmersamt är det också att de finländska eleverna inte ser matematik som ett värdefullt ämne. Endast 15 % av de finländska ungdomarna i årskurs 8 verkar anse matematik vara ett viktigt ämne utgående från kategorisering av påståenden ss. ”matematik kommer att hjälpa mig i mitt liv framöver”, ”jag behöver matematik för att kunna lära mig andra ämnen”. I motsvarande kategori i Sverige, Norge och USA ingår 30 %, 43 % och 51 % av eleverna. Situationen är tämligen likadan när det gäller naturvetenskapliga ämnen. Endast en liten andel anger att de tycker mycket om naturvetenskapliga ämnen (fysik 9 %, kemi 13 %, biologi 15 % och geografi 18 %).

Som tidigare nämnts kan kulturella variationer färga attitydsvaren. Ändå bör man notera att den internationella diskussionen om den framtida tillgången på kompetenta

personer i STEM (*science, technology, engineering and mathematics*) förefaller vara relevant även i Finland.

Resultaten i TIMSS som kan konstateras vara relativt medioker, tyder samtidigt på att den goda framgång Finland haft i PISA-undersökningarna, kanske trots allt har ett samband med sociala och historiska förhållanden i landets utveckling, likaväl som ett samband med nivån inom den grundläggande utbildningen. (Hautamäki, Harjunen, Hautamäki, Karjalainen, Kupiainen, Laaksonen, Lavonen, Pehkonen, Rantanen, Scheinin 2008, 197–208)

TALIS

Utöver de beskrivna elevutvärderingarna kan också noteras att Finland deltar våren 2013 i OECD:s stora TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) lärarundersökning. I Finland deltar både lärare inom yrkesutbildningen och inom den allmänbildande utbildningen i undersökningen. Urvalet görs så, att resultaten kan kombineras med resultaten från PISA 2012. Man undersöker läroanstaltens ledarskap, lärarutbildning och utvecklingen av lärarnas yrkesmässiga utveckling och vad som förväntas av lärarutbildningens utveckling. Skolornas atmosfär och utvärdering av lärarnas arbete är även i fokus för undersökningen. Dessutom kartläggs lärarnas undervisningspraxis och effektivitet.

Undersökningen kan anses intressant och viktig även gällande skillnaderna mellan den finskspråkiga- och svenskspråkiga skola. Tidigare har lärarnas kompetens och fortbildning – likaväl som skillnaderna i de läromedelsresurser de har att tillgå – lyfts fram. De första resultaten från undersökningen väntas våren 2015.

3.7 Värderande slutsatser och rekommendationer – den grundläggande utbildningen och förskoleundervisningen

I det följande sammanfattas de värderande slutsatserna för den grundläggande utbildningen och förskoleundervisningen som arbetsgruppen ansett sig kunna göra med ledning av det material som presenterats. De värderande slutsatserna formuleras för vart skolstadium, och åtföljs av rekommendationer som riktar sig till två nivåer, rekommendationer för nationella beslut och Svenskfinland, samt rekommendationer som berör strategier eller verksamhet på utbildningsanordnare- eller lokal nivå. I syntesutvärderingens avslutande kapitel 6 presenteras kommentarer som gäller hela syntesutvärderingen.

3.7.1 Läroplanen, timfördelningen och läromedelsituationen

De centrala styrdokument, de nationella grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen och statsrådets beslut om timfördelning för den grundläggande utbildningen bildar tillsammans den gemensamma grund som styr förverkligandet av den

grundläggande utbildningen i landet. Dessa styrdokument bildar samtidigt, vid sidan av lagstiftningen, den utgångspunkt som skall säkra en jämlik och god utbildning i landet.

Timfördelningen inrymmer en viss flexibilitet som ger utbildningsanordnarna en rörelsefrihet och möjlighet att skapa till exempel en lokal prägel inom sina skolor. Data visar att denna flexibilitet konsekvent används inom de svenskspråkiga skolorna för att erbjuda eleverna en tidigare språkstart i finska. Detta resulterar i att de svenskspråkiga skolorna därmed använder ett större totalt timantal för det andra inhemska språket, än vad som gäller för de finskspråkiga skolornas utbud av undervisning i deras motsvarande andra inhemska språk, det vill säga svenska. De svenskspråkiga skolorna inleder också undervisningen i det första främmande språket, vanligen engelska, i ett tidigt skede och skapar därmed en påtaglig och stark betoning av språk i undervisningen. Detta kan noteras i en förhöjd timvolym i årskurserna 4–6. De data som är tillgängliga ger däremot inte besked om eventuella konsekvenser av detta i relation till de övriga ämnena i den svenskspråkiga skolan. Har den svenskspråkiga skolan generellt ett högre timantal än den finskspråkiga skolan, för att ge plats för denna tidiga språkundervisning? Är fördelningen av undervisningstid för olika ämnen i skolor med årskurserna 1–6, och för skolor med årskurserna 7–9 avvikande i relation till de finskspråkiga skolorna? Till följd av att de svenskspråkiga skolorna har ett beständigt behov av att organisera språkundervisningen så att den tillgodoser elevernas behov av att uppnå goda färdigheter i det andra inhemska språket, utan att ge avkall från behovet av kunskaper i det första främmande språket, borde skolornas lösningsmodeller för hur de skapar detta extra timantal för årskurserna 4–6 analyseras. Frågan borde utredas på nationell nivå, eftersom den också har relevans med tanke på timantalet för undervisningen inom andra läroämnen och för den totala timvolymen inom den grundläggande utbildningen. Se avsnitt 3.1–3.2.

Den senaste läroplansreformen och de uppföljande studier och utvärderingar som gjorts i anslutning till denna, betonar betydelsen av ett välgenomfört utvecklingsarbete, där de olika administrativa nivåerna samarbetar. En väl genomförd läroplansreform förutsätter en samverkande process, där den nationella administrativa nivån, den kommunala nivån och skolans pedagogiska ledare medverkar och involveras i utvecklingen av de nya grunderna för läroplanen. Engagemang i utvecklingen av de nationella grunderna åstadkommer en kännedom om, en växelverkan kring och en insikt i motiven till förändringarna i läroplansdokumentet. De svenskspråkiga representanterna i de beredande arbetsgrupperna i det nationella läroplansarbetet, har en kombinerad betydelse i den information om de finlandssvenska skolorna som de kan bidra med i det nationella arbetet, och är vid sidan om detta, värdefulla förmedlare av processinformation om arbetet till det svenskspråkiga skolfältet, i situationer där en stor del av beredningsarbetet och arbetsdokumenten endast förekommer i finsk språkdräkt. Informationen om utgångspunkter, gjorda avvägningar och strategiska beslut under processens gång har en betydande, vitaliserande verkan på utvecklingsarbetet på det lokala planet. En bred inbjudan till delaktighet och engagemang i utvecklingen av det nationella läroplansdokumentet återspeglas ofta i positivt engagemang på det lokala planet. Se avsnitt 3.1–3.2.

På det lokala planet, är organiseringen av läroplansprocessen ett uppdrag som förutsätter ett välkoordinerat samarbete där både beslutsfattarnivån inom utbildningsanordnaren och ett mångprofessionellt nätverk kring skolans nivå involveras. Uppgifter

om de tidigare processerna visar att det tidvis brustit i kopplingen mellan läroplanen och andra strategidokument i kommunen. En tydligare samordning av de kommunala strategidokumenten, stärker den gemensamma utvecklingen av praxis och förbättrar genomslagskraften. I den senaste reformen fanns det också uppenbara skillnader mellan olika kommuner ifråga om tid och engagemang i läroplansarbetet och för efterföljande utvärderingar. Bland annat samarbetet mellan förskolan och nybörjarundervisning förutsätter fortsatt samordning av praxis, mera kunskap om varandras arbetsformer och om målsättningarna i varandras verksamhet. Se avsnitt 3.1–3.2.

Läromedel – läroböcker, arbetsmaterial, digitala och webbaserade material – för den svenskspråkiga skolan har sedan början av 1990-talet producerats av olika förlag, producercenter och föreningar, vanligen på marknadsmässiga villkor. Existensen av läromedel utgör för läraren och eleven en grundförutsättning för att kunna genomföra undervisningen och förverkliga lärandet. Läraren har ansvaret att välja de material som är bäst ägnade att stöda elevens lärande. Läraren kan också välja att producera material för sina elever.

Kommentarer kring och kritik av läromedlen för de svenskspråkiga skolorna är ett tema som kontinuerligt återkommer i de utvärderingar av inlärningsresultat som Utbildningsstyrelsen förverkligat, samt återfinns som tema i utvärderingen av pedagogiken i den grundläggande utbildningen och ytterligare i analysen av PISA-resultaten (bilaga 1). Utvärderingarna av inlärningsresultat har lyft fram betydelsen av korrekta läromedel (fakta aspekter) med välutvecklade och didaktiskt insiktsfullt skapade presentationer. Den digitala marknaden har inte tillsvidare i större utsträckning ersatt eller tagit över den pappersproducerade tryckta läromedelsproduktionen, även om diskussioner i denna riktning förekommit. Det förefaller närmast som om de digitala och webbaserade produkterna skulle vara ett ytterligare fristående tillskott och därmed indirekt bidra till att läromedelsituationen är till och med mer fragmenterad än tidigare. Detta har betydande konsekvenser för den svenskspråkiga skolan. Man kan notera att användningen av läromedel i till exempel modersmål och litteratur, tar sig en helt annan form än läromedelsanvändningen inom äidinkieli ja kirjallisuus i de finska skolorna. Samtidigt ökar informationen om att läromedlens sätt att presentera företeelser, att använda termer och begrepp m.m. har påvisbara konsekvenser för elevernas lärande och färdigheter, t.ex. inom matematik. Läromedlens utformning har också förknippats med elevernas intresse och motivation för läroämnet. Läromedlen har betydelse i form av den omvärldsuppfattning som de etablerar, bland annat i förhållande till genusstereotypa uppfattningar av ämnesområden och synen på relationer mellan länder, kulturer och religioner. Se avsnitt 3.4.

Läromedel bör finnas också för specialbehov, bland annat för elever inom intensifierad stöd och som material för elever inom kurser med ett lägre antal studerande. Dessa är delområden där man kan ifrågasätta om den svenska läromedelsproduktionen av idag fungerar i tillräcklig grad och om den kan existera på marknadsekonomiska villkor, eller om det är risk för att läromedelsituationen kan bidra till att äventyra elevernas möjligheter till jämlika utgångspunkter. Se avsnitt 3.4.

Kommunerna har anledning att genomföra en granskning av de läromedel som skolan använder, med tanke på att kunna genomföra både läroplansmålen och elevernas mål för lärande. De svenska läromedlen kan utgöra en kritisk länk och påverkar elevernas möjligheter till studier på lika villkor.

Stöd för lärande

Olika former för stöd för lärandet är en del av en positiv, trygg och uppmuntrande lärmiljö. Bland annat de tidigare åtskiljda formerna stödundervisning och specialundervisning är numera integrerade delar av i de olika formerna för stöd för lärandet. I data insamlat under 2011 framgår att den svenskspråkiga skolan har rikliga och relativt goda kontakter med elevernas föräldrar och står för en rik och samlande kulturtradition i sin närmiljö (gemenskapsskapande samlingar på skolan). Resultaten visar samtidigt att samverkan mellan elevernas hem och skolan på lokalt plan fortsättningsvis behöver stödas, med betoning på elevernas välbefinnande, på fostran i samverkan samt stöd för föräldraskap. Ett gränsöverskridande samarbete mellan olika sektorer är nödvändigt för denna utveckling på det lokala planet. Se avsnitt 3.5.

Stöd för lärande har i de svenskspråkiga skolorna ofta arrangerats i form av integrering i närskolan och detta innebär i många fall att den enskilda eleven i behov av stöd integreras i grupperna i allmän undervisning. Det glesa skolnätet medför att aspekter som tillgänglighet (avstånd till skolan), tillgång till stödformer (kompetens och resurser) och elevens behov av stöd, bör vägas samman. Integrering av elever i allmän undervisning är ett område som förutsätter uppmärksamhet och välgenomtänkta lösningar. Inom detta område kan uppstå dilemman, eftersom effekterna inte syns omedelbart och de långsiktiga konsekvenserna vanligen kommer till synes inom en annan skolform, eller annan verksamhet med en ny huvudman. Viktigt är att beakta elevens behov av skräddarsydda stödformer och stöd för personlig tillväxt. Se avsnitt 3.5.

De svenskspråkiga skolorna har en låg grad av stödundervisning, och också extra verksamhetsformer som klubbverksamhet är blygsam. Situationen varierar mellan olika kommuner. De svenskspråkiga kommunerna och skolorna har anledning att göra en granskning av praxis och valda former för organisering av stöd för lärande, så att enskilda elever oberoende av språkgrupp kan möta uppmuntrande verksamhetsformer till stöd för i sin utveckling.

Organiseringen av stödtjänster inom elevvården har under senare tid allt mer betonat betydelsen av det förebyggande och mångprofessionella arbetet. Effektiva insatser förutsätter en kännedom och en medvetenhet om elevens behov och situationen i den omgivande miljön. Rutiner för uppföljning och dokumentation har utvecklats. Formaliseringen av uppföljningsrutinerna är arbetskrävande för små skolor, som stått för mer informella och praktisknära arbetssätt. Ifall dokumentationen brister så kan det innebära att kännedomen om utvecklingsriktningen, och behovens relativa omfattning kan vara svår att bedöma. Samarbetsprojekt, till exempel Kelpo har också visat på olikheter i begreppshantering och praxis mellan de olika kommunala sektorerna, som försvårar kommunikationen. Det har också pågått värdefullt utvecklingsarbete för att skapa modeller för en god dialog (t.ex. Eriksson, Arnkil & Rautava 2010).

Lärarytbildningen, former för fortbildning, former för utveckling av skolan

Frågan om tillgången på behöriga lärare är en utmaning för den finlandssvenska grundläggande utbildningen. En central del av en välfungerande skola är att det finns behöriga

lärare. Frågan om lärarbehörigheter kan ha anknytande följd effekter. Obehöriga lärare har ofta kortvariga eller tidsbestämda arbetsavtal, som kan leda till ett lägre intresse för insatser för utveckling av skolan. Det kan också resultera i ett mindre intresse av att delta i fortbildning (Undervisningsministeriet 2007, 45, 23).

Bristen på klasslärare, ämneslärare och speciallärare är regionalt ojämn, detta kan skapa akuta problem i vissa regioner. Lärarsituationen påverkas lokalt av flera olika omständigheter. Bland de faktorer som påverkar situationen kan nämnas skolans (kommunens) stöd och former för introduktion för nyrekryterade lärare och det generella bostads- och arbetsmarknadsläget inom regionen. Stöd under induktionsperioden är av stor betydelse för nyutexaminerade lärare och en bättre anpassning av ansvar- och arbetsuppgifter borde övervägas. Se avsnitt 3.3.

Det finns behov av en noggrannare kartläggning av stödbehov och arbetsbelastning bland lärare under olika faser av karriären och i olika skolstadier, skolformer och områden. Inom personalfortbildning har programmet KUNNIG inletts som bland annat uppmärksammar förändringar i lärarnas fortbildningsbehov under olika skeden av arbetskarriären. En kartläggning av lärares och rektorers arbetsbörda utöver själva undervisningen skulle ge en helhetsbild av den upplevda arbetsbelastningen och belysa utvecklingsbehoven inom den grundläggande utbildningens arbetsmiljö, och inom lärarutbildningen och lärarfortbildningen.

Det behövs ett närmare samarbete mellan lärarutbildningen och kommuner med ett tydligt rekryteringsbehov. Former för benchmarking, eller skuggning av lärare kunde ingå som ett inslag under studietiden. Åtgärdsprogram som stöder obehöriga lärare i strävan att fullfölja studierna för att erhålla grundexamen, är en annan åtgärd för att förbättra situationen. Åtgärderna bör stödas av en finansiering, som beaktar de avstånd och de splittrade grupper av studerande som bildas inom det svenska fältet. Skolorna och kommunerna kan utveckla benchmarking och lärarutbyte för att skapa ett praxisrelaterat erfarenhetsutbyte och sporra till förbättringsarbete. Se avsnitt 3.3.

Elevernas inlärningsresultat och stöd för lärande

Utvärderingar av de svenska elevernas inlärningsresultat visar att det finns områden som behöver förbättringsinsatser. Att utvecklingen under de senaste tio åren inte resulterat i betydande förändring i positiv riktning, påvisas både i de nationella utvärderingarna och i analysen av PISA-resultat (se bilaga 1).

En förändring förutsätter organiserade åtgärder och överenskomna strategier för att kunna verkställas. En åtgärdsorganisation bör skapas för att leda de behövliga förändringsinsatserna. Informationen om utvärderingsresultaten kan utgöra en annan svag länk, i form av brister i utvärderingsinformationen som stöder utvecklingsarbetet. Ifall informationen på svenska är bristfällig och knapp, innebär detta ett särskilt dilemma för regioner som är beroende av att informationen ges på svenska.

Förekomsten av regionala skillnader och variation mellan skolorna innebär att enbart medeltalsjämförelser mellan språkgrupperna inte är en tillräcklig grund för utvecklingsåtgärder. Vital information om läget och om utvecklingen kan gå förlorad, om den utvärderande informationen görs utan sensitivitet för regionala skillnader. Inom områden

som utvärderingarna betonar krävs särskild uppföljning – bland inlärningsresultaten omnämns till exempel läsning och skrivning samt läroämnet finska, som områden där de regionala skillnaderna är så betydande att specifika åtgärdsprogram och en riktad uppföljning borde skapas. Se avsnitt 3.6.

Rekommendationer för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen

Den nationella nivån och för Svenskfinland

- En uppföljning av kommunernas språkprogram och utfall för de övriga ämnen inom timplanen bör göras. Ett gemensamt format för information om de kommunala timplanerna bör utvecklas.
- Den kommande läroplansreformen bör stödas av riktade resurser för läromedelsproduktion på svenska, för att inte försätta de svenskspråkiga skolorna och eleverna i en ojämlik position. Utvecklingen av e-material bör stödas så att material kan utkomma samtidigt både på finska och på svenska. Utvecklingen av läromedel bör ske i samverkan med lärarutbildningen och pedagogisk forskning.
- De finländska eleverna visar påfallande stora skillnader mellan flickor och pojkar i inlärningsresultat. Detta framkommer särskilt inom modersmålet och litteratur och i intresse för läsning. Bland de svenskspråkiga eleverna är dessa skillnader ännu tydligare, och bildar regionalt olika mönster. Målet att bryta könsstereotypa beteendemönster förutsätter insatser både på nationell och på lokal nivå.
- Insatserna inom utveckling av utbildningen och insatserna inom personalfortbildning bör samordnas och tydligare fokuseras inom Svenskfinland. I fokus är nu pedagogiskt ledarskap och stöd för utvecklingsarbete. Formen för förbättringsarbetet bör rikta sig till hela fältet, utan att uppställa tröskelhinder. Förbättringsarbetet bör gärna organiseras så att lärarutbildningen är involverad i utvecklingen.
- Lärarläget i de svenskspråkiga skolorna bör förbättras, så att alla elever undervisas av en behörig lärare. Det behövs ett närmare samarbete mellan lärarutbildningen och kommuner med ett tydligt rekryteringsbehov. Former för benchmarking eller skuggning av lärare kunde ingå som ett inslag under studietiden. Åtgärdsprogram som stöder obehöriga lärare i strävan att fullfölja studierna för att erhålla grundexamen, är en annan åtgärd för att förbättra situationen. Åtgärder för att förbättra lärarsituationen förutsätter finansiering och uppdrag från ministerienivå. Åtgärderna bör stödas av en finansiering, som beaktar de avstånd och de splittrade grupper av studerande som bildas inom det svenska fältet.

Utbildningsanordnarnivå, kommunnivå

- De svenskspråkiga utbildningsanordnarna behöver stärka skolutvecklingsarbetet och främja användningen av läroplanen och läroplansgrunderna, bl.a. genom att regelbundet utvärdera den lokala läroplanen och förverkligandet av den. Anknytningen mellan den lokala läroplanen och strategidokumentet inom kommunen

bör göras tydligare, för att öka genomslagskraften i vardera. Kommunen bör hitta strukturer för att bättre få med personalen i läroplansreformerarbetet.

- Samverkan mellan hem och skola behöver uppmärksammas och stödjas, särskilt med betoning på elevernas välbefinnande, på fostran i samverkan, samt stöd för föräldrarollen. En utveckling av det mångprofessionella samarbetet är väsentligt i detta. Det behövs en större systematik i uppföljningen inom elevvårdsarbetet och inom stöd för lärandet. Besluten om insatser är beroende av medvetenhet och att det finns data om den lokala situationen, samt tillgång till jämförande data.
- Samarbete mellan skolor och kommuner borde utvecklas kring evaluering av läromedel och undervisningsmaterial och för att samla data om användning och om erfarenheter, så att bättre utvecklade läromedel kan produceras.
- Målet är att trygga en god kvalitativ nivå i skolverksamheten för alla elever, förutsätter uppmärksamhet gällande könsstereotypa beteendemönster och ett intresse för elevantpassad feedback.
- Skolorna och kommunerna bör pröva benchmarking och lärarutbyte för att skapa ett praxisrelaterat erfarenhetsutbyte och sporra till förbättringsarbete. En utveckling av informationen till nyanställda lärare, samt att avväga ansvarsområdet och att erbjuda kollegastöd eller mentorstöd kan prövas för att förbättra situationen för de nyanställda lärarna.

4

Utbildning på andra stadiet

Skolorna inom utbildningen på andra stadiet bildar ett nätverk och samtidigt ett spänningsfält. Tillsammans bildar skolorna ett utbud av skolor för studerande på andra stadiet, och ställvis kan skolorna mer eller mindre konkurrera om de unga studerandena. Betydande förändringar i form av starkt minskande eller ökande studerandeantal, eller förändrade ekonomiska villkor kan accentuera denna situation. Utvecklingsplanen för utbildning och forskning 2007–2012 (Undervisningsministeriet 2008:10) betonar att gymnasienätet skall utvecklas med hänsyn till det regionala utbildningsbehovet och utbildningsutbudet, på bred basis. Samtidigt bör serviceförmågan hos nätverket för anordnare av yrkesutbildning stärkas, genom att utbildningsanordnarna bildar starka yrkesinstitut på t.ex. regional nivå. (Undervisningsministeriet 2008:10, 35) De minskande årsklasserna och befolkningens flyttningsrörelse mot tillväxtcentra ställer nu krav på anpassning på utbildningsanordnarna på andra stadiet. Detta är en betydande fråga när det gäller utbildningsmöjligheter på andra stadiet på svenska i Finland. Förändringar och förenhetligande av kommunstrukturerna i landet har konsekvenser för kommunernas ekonomi och verksamhet. Bildningen, utbildningen samt det personliga kapitalet blir ett allt viktigare medel att anpassa sig till en föränderlig värld och svara mot utmaningarna i den globala ekonomin. Samtidigt gäller det att ombesörja en kvalitativ och nationellt jämlik undervisning (Honkasalo & Nyssölä 2012).

4.1 Gymnasiet

I läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2003) sägs att gymnasieutbildningen uppgift är att ge en bred allmänbildning som ger möjlighet till fortsatta studier. Gymnasiestudier kan bedrivas av både ungdomar och vuxna. Den vanligaste formen av gymnasiestudier för ungdomar är daggymnasier, där man bedriver heltidsstudier. Skilda läroplansgrunder finns utarbetade för vuxengymnasieutbildning. Antalet gymnasier uppgår till 397 med totalt omkring 102 000 studerande. I Svenskfinland finns det sammanlagt 38 gymnasier med ca. 7000 studerande. (Uppgifter från kommunförbundet web-sidor 2012)

4.1.1 Timfördelning och kursutbud i gymnasiet

Gymnasiets timfördelning fastställs genom statsrådets förordning om allmänna riksomfattande mål för gymnasieutbildningen och om timfördelningen i gymnasieundervisningen (Statsrådets förordning 955/2002). Gymnasiets timfördelning reglerar obligatoriska kurser, fördjupade kurser och tillämpade kurser. En studerande måste avlägga minst 75 kurser från gymnasiet för att kunna erhålla examen. En kurs omfattar minst 38 lektioner. Det finns ingen övre gräns för hur många kurser ett studieprogram får innehålla. Även kurser från andra läroanstalter kan godkännas enligt de bestämmelser som finns på det egna gymnasiet. Man kan avlägga gymnasiet på 2–4 år. Proven i studentexamen uppgörs på basis av de obligatoriska och de riksomfattande fördjupade kursernas innehåll.

Den nu gällande timfördelningen togs i bruk stegvis, från augusti 2005. De studenter som utdimitterats efter 2008 har följt den nya timfördelningen och läroplanen. Ett nytt beslut om timfördelning och nya läroplansgrunder är för närvarande under beredning. Den nu gällande timfördelningen för gymnasiet, har på ett allmänt plan bedömts fungera och förverkligats rätt bra enligt gjorda utvärderingar (RUU 55/2011, Geber & Lojander-Visapää 2007)

Möjligheterna att förverkliga timfördelningen i gymnasiet är under perioden hösten 2005 till hösten 2009 oförändrad, bedömer rektorerna i närmare hälften av de svenska gymnasierna. Över en tredjedel av de svenska gymnasierna fått förbättrade möjligheter, medan knapp en sjättedel har fått försämrade möjligheter, enligt rektorerna. Svarsprocenten för de svenska gymnasierectorerna i materialet var 94 %. (RUU 55/2011)

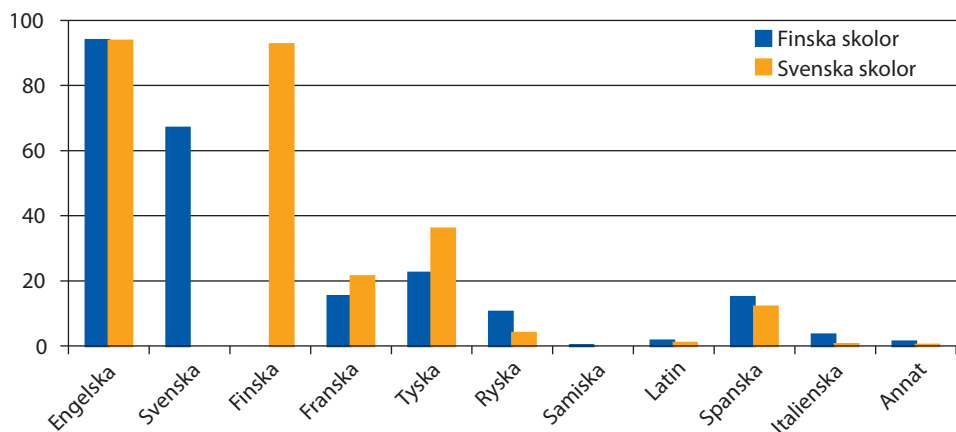
Gymnasierna kan genom utbudet av tillämpade kurser och fördjupade kurser förverkliga en särskild inriktning, en lokal förankring eller motsvarande, och specialiseringen stöds av utformningen av kursutbudet och den övriga utformningen av läroplanen (Geber & Lojander-Visapää 2007). De tillämpade kurserna är (Statsrådets förordning 955/2002) integrerade kurser, som t.ex. integrerar stoff från olika ämnen, förstärker studerandens metodfärdigheter eller utgörs av yrkesinriktade studier eller andra studier som är lämpliga för gymnasiet uppgift. Gymnasiediplom som avläggs i konst- och färdighetsämnen kan också utgöra tillämpade kurser. De tillämpade kurserna är inte obligatoriska, utan de är valfria för studeranden och de kan genomföras som studier vid en annan läroanstalt.

Timfördelningen och kursutbudet påverkas av yttre faktorer som skolans ekonomiska resurser och förändringar i elevantal. Inom skolan är bland annat studerandenas föränd-

rade kursval och förändringar i samarbetet med grundläggande utbildning, påverkande faktorer. Den förverkligade timplanen och kursutbudet i de finlandssvenska gymnasierna har utretts år 2007. Det framkommer bland annat att stora gymnasier inte alltid ger ett bredare kursutbud, utan avgörande för kursutbudets bredd är de ekonomiska ramarna för gymnasiet (Gullberg 2007). Gymnasierna har också skapat regionala samarbetsnätverk för att kunna erbjuda studerandena ett breddat utbud fördjupade kurser, genom att dessa förverkligas i samarbete som distanskurser. De svenskspråkiga gymnasierna har i jämförelse mer av distansundervisning, än de finskspråkiga gymnasierna (RUU 55/2011, 51). Samtidigt har särskilt mindre gymnasier i områden med långa avstånd, både svenskspråkiga och finskspråkiga, utvecklat ett relevant utbud av distanskurser.

Ur de studerandes synvinkel har utrymmet för val av tillämpade kurser blivit mindre, eftersom den nuvarande timfördelningen i kombination med den förändrade ämnesrealen i studentexamen, resulterar i att det är mindre attraktivt att läsa kurser som inte ingår i den tänkta ämneskombinationen i studentexamen (RUU 55/2011, 128–129). Denna tendens har också förstärkts av att antalet obligatoriska kurser utökats från 45–49 kurser i timfördelningen från år 1994, till 47–51 kurser i timfördelningen från år 2005 (RUU 59/2012, 28).

Språkprogrammet i de finlandssvenska gymnasierna är en fråga som särskilt bör uppmärksammas. Läget i gymnasiet är tätt sammanbundet med utvecklingen av språkprogrammet i den grundläggande utbildningen. Studerandenas språkval har blivit betydligt snävare efter att den nya timfördelningen tagits i bruk och den ungefärligen samtidiga förändringen av realprovet i studentexamen (RUU 55/2011, RUU 59/2012, 28). Studerandena i de svenskspråkiga gymnasierna har traditionellt läst flera språk, än studerandena i de finskspråkiga gymnasierna. Andelen studerande som läser främmande språk har dock minskat också i de svenskspråkiga gymnasierna.



Figur 16. Studerandes språkval (språkkurser) bland dem som slutat gymnasiet år 2011 som andel av dem som tagit studentexamen det året (Statistikcentralen 2012)

Timfördelningen och läroplanen i gymnasier är av en del av gymnasiestudentens rättsskydd och en fråga om rättvist bemötande, speciellt med tanke på studentexamen. Den obligatoriska kursen i studiehandledning genomförs i skolorna, men en fjärdedel av gymnasier genomför inte den fördjupade kursen i studiehandledning (både svenska och finska) (RUU 55/2011,127).

Utbudet av fördjupade och tillämpade kurser vid ett enskilt gymnasium har bildat en form av konkurrensfaktor. Gymnasier som kan betraktas som alternativa val för studerandena, kan konkurrera med varandra genom det utbud kurser de erbjuder, likaväl som trevlig studiemiljö, god undervisning och kombinationsmöjligheter med studier vid andra skolor och läroanstalter och kan öka skolans attraktionskraft. För att garantera en jämlik utbildning bör samarbetsformerna och samordningsformerna förbättras mellan gymnasier.

Gymnasieutbildningens struktur och verksamhetsförutsättningar i Svenskfinland har till följd av det rådande förändringstrycket, behovet av att balansera tillgänglighet, regionalt utbud och premisser för genomförandet, gett upphov till diskussioner om alternativa utvecklingsmodeller och utgjort fokus för ett flertal utredningar. ”De svenska gymnasier i Finland – en lägesanalys” har publicerats av UBS (Geber & Lojander-Visapää 2007), på initiativ av och i samarbete med Svenska Kulturfonden. Därtill utkom intervjuundersökningen ”Gymnasiets röst, en utredning om de finlandssvenska gymnasier – ur deras egen synvinkel” (Gullberg 2007) på uppdrag av Svenska kulturfonden. Flera lokala utredningar kring gymnasieutbildning och andra stadier utbildningar har också publicerats, bland annat Jakobstadsregionen. En utvärdering av gymnasier läroplansgrunder och timfördelning utkom år 2011 (RUU 55/2011). Rapporten ”Gymnasieprojektet – Studentexamen på lika villkor” utkom 2012, publicerad av Finlands kommunförbund. En undersökning av de svenska gymnasiers studentexamensresultat under tidperiod på 5 år har nyligen utkommit (Geber 2013).

4.1.2 Gymnasiets läroplan

I likhet med läroplanen för den grundläggande utbildningen är läroplanen för gymnasiet organiserad i tre nivåer. Dessa bildas av den av Utbildningsstyrelsen godkända och givna grunderna för läroplanen för gymnasieutbildningen, den lokala läroplanen fastställd av den kommunala utbildningsanordnaren samt de dokument som ska definieras i skolan.

Läroplansarbetet i nationellt och lokalt perspektiv

Funktionaliteten hos läroplanen för gymnasieutbildningen har utvärderats och rapporterats av Rådet för utbildningsutvärdering år 2011. Frågeställningarna i utvärderingen av läroplanen för den grundläggande utbildningen är andra än för läroplanen för gymnasieutbildningen, varför direkta paralleller mellan dessa inte kan göras.

Strategin för styrning genom grunderna för läroplanen har varierat. Grunderna för läroplanen 1984 var starkt bindande, medan reformen år 1994 gav de lokala utbildningsanordnarna större frihet i att utforma innehållet i läroplanen, i likhet med det som gällde

för läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen. Detta gav sedan upphov till frågeställningar om de studerandes rättsskydd i studentexamensproven (RUU 55/2011, 22). I utvärderingen av reformen 2003 konstaterade man att rent generellt har läroplanens styrning av skolarbetet igen blivit starkare. Normstyrningen kan främst iakttas i tydligare definitioner på mål och innehåll i läroämnena. Förändringarna motiverades med att de noggrannare beskrivningarna stöder jämlikhet och rättsskyddet inom utbildningen för de studerande, samtidigt som man också framhöll att detta befrämjar syftet att stödja lärarna i att utveckla sitt arbete (RUU 55/2011, 22).

Gemensamt för läroplansgrunderna från 1994 och 2003 är att de ger lärarna en stor pedagogisk självständighet. I utvärderingen av läroplanens funktionalitet konstateras dock, att det ändå är många lärare som inte beaktar innehållet i läroplanen vid planering och genomförande av undervisningen (RUU 55/2011, 131). Detta gäller t.ex. läroplanens beskrivning av allmänna mål, temaområden och verksamhetskulturen. Det som främst styr lärarnas undervisning är den bedömning läraren personligen gör och de erfarenheter läraren har. Som följande styrande element framstår studentexamen och det tredje är ämnesinnehållet i läroplansgrunderna (RUU 55/2011, 129). De finlandssvenska lärarna styrs i mindre grad av innehållet i läromedlen, ett faktum som kan tolkas vara en konsekvens av den dåliga läromedelsituationen på svenska (RUU 55/2011, 10). På ett allmänt plan kan man konstatera att läroplansgrunderna har fungerat och skapat en god och nationellt enhetlig grund för anordnande och genomförande av gymnasieutbildning (RUU 55/2011, 129). Beträffande lärarnas betoning inom undervisningen kan endast små skillnader konstateras mellan finlandssvenska respektive finska lärare. De finlandssvenska lärarna betonar i något högre grad färdigheter för fortsatta studier, och införskaffande och befästande av färdigheter för ett livslångt lärande ($p < ,05$, $\eta^2 = 0,32$) (RUU 55/2011, 65).

De övergripande målsättningarna för läroplansreformen år 2003 var att de så kallade temahelheterna (aktivt medborgarskap och entreprenörskap, hälsa och trygghet, hållbar utveckling, kulturell identitet och kulturkänedom, teknologi och samhälle informations- och mediekunskap) tydligare arbetas in i de lokala läroplanerna och integreras i läroämnena). Ämnesinnehållet i lärokurserna bedöms ändå vara för digert i förhållande till den tid som står till buds. Detta är en bedömning som i synnerhet de finlandssvenska lärarna gör (RUU 55/2011, 129). En försvårande faktor i processen har varit att jämka samman strävanden i läroplansgrunderna som går i olika riktningar. Detta gäller t.ex. realprovsreformen och läroplanens temaområden, digert innehåll i kombination med begränsad kurslängd (RUU 55/2011, 132).

Läroplansprocessen har varit till nytta konstaterar såväl anordnare, rektorer som lärare (RUU 55/2011, 131). Hälften av lärarna var aktivt involverade i arbetet att formulera den lokala läroplanen. I synnerhet på finlandssvenskt håll bedömer man att processen har lett till ökat samarbete mellan läroanstalter och även över kommungränserna (RUU 55/2011, 132). Det största stödet i processen utgjordes av de nya läroplansgrunderna, i kombination med tidigare läroplaner. Tidsbristen, utgjorde den största utmaningen under processen och är en bidragande orsak till brister i läroplansarbetet (RUU 55/2011, 119, 132).

De obligatoriska och de fördjupade kursernas normativa mål och innehåll bedöms vara bra och fungerande (RUU 55/2011, 133). I ett jämlikhetsperspektiv är det problema-

tiskt att gymnasier av olika storlek, har olika möjligheter att erbjuda bredd i kursutbudet (RUU 55/2011, 10). Implementeringen av läroplanens innehåll i undervisningen, försvåras till en del av lärares brist på intresse eller oförmåga till ämnesöverskridande samarbete (RUU 55/2011, 132).

På skolnivå är det skäl att föra en diskussion om målen för gymnasieutbildningen samt en mer omfattande och djup analys av behovet av kunskaper i framtiden (RUU 41/2009, 38). De allmänna målen för gymnasiet borde lyftas fram i skolans och varje lärares verksamhet på ett systematiskt sätt (RUU 55/2011, 10). En definition av vad allmänbildning är och vad den borde vara, är central för att kunna utveckla gymnasieutbildningen framöver. Att hos lärarna utveckla en gemensam syn på verksamhetskulturen i gymnasiet, samt på arbetet kring temahelheter i samarbete över ämnesgränserna är centralt. Man bör också utveckla studerandedemokratien och de studerandes påverkningsmöjligheter (RUU 55/2011, 131). De studerandes påverkningsmöjligheter och kontakt med det omgivande samhället borde förbättras (RUU 55/2011, 129). De svenska skolorna har också en stark tradition av gemenskapsskapande fester och tillställningar som skolan ordnar (RUU 55/2011, 67).

Att uppleva att det finns ett behov av utveckling och av förändring, är en avgörande faktor för hur rektorer och lärare engagerar sig i läroplansprocessen (RUU 55/2011, 132). Inför en ny reform blir det därför viktigt för utbildningsanordnaren att analysera och ta fram behoven och kraven på utveckling. Flera av de finlandssvenska gymnasierna står på grund av begränsningar i studerandeantal och ekonomi, inför en osäker framtid där det är avgörande att hitta nya lösningsmodeller och att genom samarbete skapa synergieffekter för att kunna hitta fungerande verksamhetsformer för framtiden.

I en kommande läroplansreform underlättas arbetet genom att man utnyttjar fungerande regionala samarbetsnätverk mellan gymnasier. Tillräcklig tid bör anslås på lokal nivå för att kunna bearbeta frågor om värdegrund och profilering. En fungerande arbetsfördelning är nödvändig också i relationen nationell nivå – lokal nivå, och det behövs stöd i inkännandet och tolkningen av de nationella läroplansgrunderna (RUU 55/2011, 133)

4.1.3 Läromedel i gymnasiet

Läromedlen för kurserna inom gymnasiet är en betydande fråga för de studerande. Brister i läromedelsutbudet förekommer särskilt i kurser med ett mindre antal studerande, men också i på andra grunder (se t.ex. filosofi, samhällslära Geber 2013, 46, 58–59). Nya läromedel utkommer som gör att en årlig uppdatering borde göras för att ge en riktigt dagsaktuell bild av läget. I de utförda utvärderingarna konstateras att lärobokssituationen i de svenskspråkiga gymnasierna är betydligt sämre, än i de finskspråkiga gymnasierna. I läroämnena finns det vanligen bara en bokserie och en del av dem är föråldrade. Pga. det långsamma omloppet finns det en risk för att materialförnyelser medför att de svenskspråkiga gymnasiernas hamnar på efterkälken. (RUU 55/2011, 131)

Läromedelsproduktionen på svenska, kan också utgöra ett tröghetsmoment eller ett hinder i det lokala läroplansarbetet. Ibrukttagandet av den nya läroplanen fördröjs, efter-

som det finns en utbredd osäkerhet i skolorna om hur förlagen på en rimlig tid hinner producera nya läroplansenliga läromedel (RUU 55/2011, 132).

Med läromedel jämförbara material produceras av bland annat YLE, i form av Abitrenit (Geber 2013, 10–11), som presenterar studentexamens provuppgifter med kommentarer och lösningsmodeller. Dessa program som är tillgängliga över nätet, men samtidigt enbart görs på finska, ger de finskspråkiga abiturienterna en möjlighet till förberedelse som saknas på svenska.

4.1.4 Lärarbehörigheter och behovet av fortbildning

Inom de svenskspråkiga gymnasierna är andelen behöriga rektorer hög (100 %), medan andelen behöriga lektorer är något lägre (95,2 %). I de finskspråkiga gymnasierna finns det en lägre behörighetsgrad bland rektorerna (98,5 %), samtidigt som lektorerna oftare är behöriga (98,5 %). Inom gruppen lektorer kan man notera att studiehandledarna har en lägre grad av behörighet (sv 81,8 %, fi 82,7 %). (Kumpulainen, se UBS 6/2011, 96–100)

I prognosen för behovet av studieplatser för lärarutbildningarna sammanställd av Pedagogiska forskningsinstitutet, har kalkylen gällande ämneslärarutbildning sammanförts till en enda helhet, oberoende av om det handlar om ämneslärare för den grundläggande utbildningen, för gymnasierna, yrkesutbildningen, fri bildning eller vuxenutbildning. I sammanfattningen av situationen för de svenskspråkiga skolorna och utbildningen poängteras att behovet av behöriga studiehandledare är påtagligt, samt att det finns behov av en utbildning inom området (studiehandledarutbildning på svenska genomförs i intervaller, den senaste inleddes 2005). Det finns också behov av en liten utökning av antal studieplatser inom de humanistiska ämnena. Den mest avgörande påverkande faktorn när det gäller tillgången på behöriga ämneslärare är samtidigt en fråga om att få ämnesstuderande som väljer att bli ämneslärare. Bristen på studerande som väljer ämneslärarinriktning är betydande särskilt inom de matematisk-naturvetenskapliga ämnena, där också åldersstrukturen bland nuvarande ämneslärare talar om ett växande behov. (Nissinen & Välijärvi 2011, 127–130)

Behovet av fortbildning och utveckling

Utvärderingen av gymnasiestuderandenas färdigheter för högskolestudier (RUU 59/2012), som kommenteras i avsnitt 4.1.6 i denna rapport, tar också upp områden som förutsätter fortbildning för lärare och rektorer. Studiehandledningen inom gymnasierna borde genomgå en grundlig utveckling och förutsätter förändrade styrfunktioner, och att frågan hanteras som en helhet inom skolan. Skillnaderna mellan gymnasierna i insatser inom studiehandledningen är stora. De problematiska områdena berör nu kursvalen inom gymnasiet, behovet av en systematisk studievägledning till fortsatta studier och att inleda en utveckling av yrkesidentiteten redan under gymnasietiden. I utvecklingen av styrfunktionerna är en omfattande granskning av utformningen av samarbetet mellan studiehandledaren och de andra lärarna i gymnasiet ett väsentligt element. De förändringsbehov som nu riktas till gymnasierna, förutsätter både utveckling av arbetspraxis och av ledarskapssystemen. Fortbildningsbehoven handlar om förbättrad pedagogik inom

gymnasierna samt om att använda system som stöder utvecklingen av skolans kvalitet. Gymnasierna har bland annat inte tillgång till uppföljningsdata som visar abiturienternas fortsatta studievägar, och på detta sätt ger möjlighet till jämförande information. Det finns gymnasier som kontinuerligt sänder studerande till vissa utbildningsområden (se även Geber & Lojander-Visapää 2007, 77–79), eller som kontinuerligt har studeranden med goda kunskaper i matematik. Information om studerandenas fortsatta studier kan utgöra en värdefull feedback för att utveckla verksamheten i skolan. (RUU 59/2012)

Det är väsentligt att insatser inom fortbildningen stöds av utvecklingsarbetet inom kommunen och på skolan.

4.1.5 Stöd och elevvård i gymnasiet

Behovet av särskilt stöd för studerandena i gymnasierna aktualiseras i läroplansgrunderna för gymnasiet i strävan att stöda studerande i situationer av tillfällig eftersläpning i studierna eller om studieförutsättningarna försvagats av sjukdom, handikapp eller funktionshinder. Särskilt stöd ges också studerande som behöver psykiskt eller socialt stöd. (Grunderna för gymnasiets läroplan 2003)

Särskilt stöd för studerandena genomförs till exempel genom arrangemang som en inledande kurs för studerandena i inlärnings- och studiefärdigheter, genom handledning av de studerande och genom speciallärraresurs för den enskilda skolan eller gemensamt för flera skolor (RUU 12/2005, 59). Tanken i läroplanen är att gymnasiet ska bygga upp ett ”multiprofessionellt servicestöd” och att det är en gemensam uppgift för hela skolan att stöda eleverna. Även om gymnasierna allmänt ökat insatserna för att utveckla samhörighet, trivsel och omsorg om studerandena, finns det ändå en stor variation mellan gymnasierna i satsningar på att främja social gemenskap (RUU 41/2009, 29).

Ca. 80 % av studerandena säger att de trivs bra i skolan. Ca. 10 % av studerandena bedömer att de inte trivs så bra (Jag trivs bra i denna skola: Delvis av annan åsikt 8 %, Helt av annan åsikt 3 %). Ca. 17 % av studerandena bedömer att de upplevt sig ensamma, samt att de inte upplevt en gemensam omsorg om varandra bland studerandena (18 %). Motsvarande data för skolnivå visar att andelen skolor där studerande inte trivs så väl (ca. 4 %), har hållits ungefär konstant sedan 1970-talet. (RUU 40/2009, 63)

Studerandenas erfarenheter av delaktighet och påverkningsmöjligheter varierar starkt mellan skolorna. Endast hälften av studerandena bedömer att studerandenas åsikter tas i beaktande vid utveckling av gymnasiet, drygt en tredjedel konstaterar att studerandenas IT-kunnande tas i användning. Skolans storlek förefaller inte ha betydelse för uppfattningen av påverkningsmöjligheterna, situationen är mot förmodan till och med något bättre i de större gymnasierna än i de mindre (RUU 40/2009, 65–67).

Informationen om upplevelser av trivsel och stöd för studierna är insamlad inom ramen för utvärderingen av pedagogiken i gymnasiet (RUU 40/2009, RUU 41/2009). Drygt 8000 gymnasiestuderande hade besvarat enkätfrågorna, varav en del var från svenskspråkiga gymnasier. Materialet för de svenskspråkiga studerandena har inte analyserats separat, således representerar det ovanstående hela gruppen gymnasiestuderande.

Handledning som gemensam uppgift

Handledningens betydelse är central i gymnasiet och har ökat på grund av valfriheten och de individuella studieplaner som gymnasiet ger möjlighet till. Handledning behövs både av studiehandledare och av lärare. De studerande i gymnasiet ”önskar att grupphandledaren är en vuxen som tar sitt ansvar och finns till när det behövs både i fråga om studier och mer personliga angelägenheter” (RUU 41/2009, 31). I RUU 41/2009 konstateras att läget i fråga om handledningen i gymnasiet är klart bättre än i tidigare utredningar, men att studiehandledarnas antal i förhållande till gymnasieelevernas antal varierar mellan skolorna. Eleverna har behov av handledning om studiegång och ämnesval, och om hur olika val påverkar de fortsatta studierna och yrkesvalet. Därtill behövs handledning om möjligheterna att avlägga studier utanför det egna gymnasiet och i samarbete med yrkesläroanstalter (se även RUU 59/2012). Att skapa kontakter till arbetslivet är också viktigt (RUU 41/2009, 25). De studerande behöver även information om vilka möjligheter till ”stödande handledning” det finns utanför skolan (RUU 41/2009, 31). RUU 41 konstaterar vidare att den studiehandledning, elevvård och specialundervisning som läroplanen förutsätter kräver ökade tids- och personresurser, för att jämlikheten mellan skolor ska tryggas. Det poängteras att elevvårdens tyngdpunkt borde ligga inom preventivt arbete. Anmärkningsvärt är att den fördjupade kursen i studiehandledning inte alls har förverkligats i en fjärdedel av gymnasier (RUU 55/2011, 128).

4.1.6 Inlärningsresultat och färdigheter för studier efter gymnasiet

Utvärdering av inlärningsresultaten i gymnasiet har inte genomförts i samma utsträckning som inom den grundläggande utbildningen. Genom att analysera proven i studentexamen kan man få en allmän information om gymnasiestudenternas kunskaps- och mognadsnivå. Studentexamensnämnden strävar att hålla en jämn svårighetsgrad på proven, men proven är inte standardiserade eller förtestade, vilket innebär att provens svårighetsgrad kan variera något, från år till år.

Studentexamen avläggs av alla studerande som studerar i gymnasiet, samt av studerande vid yrkesläroanstalter, som kan välja att läsa kurser vid gymnasiet (s.k. kombinationsexamen) och väljer att skriva studentexamen i ett eller flera ämnen. Studeranden kan sprida provskrivandet till tre olika tillfällen, till exempel höst- vår- höst under slutet av sina gymnasiestudier, och har möjligheter till omtag för att förbättra sitt vitsord. Studeranden skriver minst fyra olika prov, där modersmålet är ett obligatoriskt prov och de övriga proven väljs bland ämnena matematik, det andra inhemska språket, ett främmande språk, realämnena. Proven kan avläggas med två kravnivåer, en högre (t.ex. A-språk) och en lägre (t.ex. B-språk). Studerande kan avlägga fler än fyra prov, sex prov är relativt vanligt och till och med nio eller tio prov förekommer.

De svenskspråkiga studerandena har i allmänhet en god resultatnivå i studentexamen, när man ser till den totala poängsumman. Förklaringen till detta finns bland annat i att de svenskspråkiga studenterna skriver prov i flera ämnen, och detta höjer det totala poängantalet. En annan orsak är att studerandena har en generellt en god resultatnivå i

provet i det andra inhemska språket, finska. De flesta svenskspråkiga abiturienter skriver enligt den högre kravnivån, för A-språk (80 %). Att skriva provet i engelska är också vanligt, och också i detta prov har de svenskspråkiga studerandena en god resultatnivå. Bekymmersamt är samtidigt att andelen studerande som skriver proven inom t.ex. matematik och naturvetenskaper varit låg, och att resultatnivån varit betydligt lägre än i de finskspråkiga gymnasier. (Geber 2013, 12)

Beträffande dessa motsvarande prov i de finskspråkiga skolorna bildar det andra inhemska språket och engelska som främmande språk, en annan resultatbild i studentexamen i de finskspråkiga skolorna. Majoriteten av de finskspråkiga abiturienterna som skriver provet i det andra inhemska språket (ca. 60 %, andelen svår att beräkna, eftersom det även ingår studerande anmälda för omtag i gruppen), skriver provet på B-nivå. En stor del skriver även provet i engelska, inom engelska har de finskspråkiga studeranden en något lägre resultatnivå än de svenskspråkiga, sannolikt till följd av att det finska språket inte delar de språkliga likheter som förekommer mellan det svenska och det engelska språket. (Geber 2013, 12–13)

De finskspråkiga skolornas abiturienter skriver i lägre grad det andra inhemska språket, eftersom det också går att välja bort, och resultatnivån i svenska har därtill sjunkit. För båda språkgrupperna gäller att intresset att skriva prov i främmande språk minskat. Detta har kopplats samman med att antalet obligatoriska kurser inom gymnasiet utökats, men också med realprovet som delats upp i flera delar. De svenskspråkiga abiturienterna skriver dock i proportion flera främmande språk och deras resultatnivå är också en aning bättre inom dessa.

Beträffande proven i realämnena framträder olika strategiska mönster bland studerandena. Dels kan man tala om en grupp studerande som i huvudsak strävar att få en godkänd studentexamen, och därför väljer de prov bland de obligatoriska som ger dem bästa möjliga poängnivå. Dels kan man iaktta en grupp studerande som skriver flera prov för att säkra en hög summa totalpoäng. Poängtalen informerar inte om man skrivit provet på A-nivå, eller på B-nivå. Betydelsen av att avlägga ett specifikt prov är anknutet till specifika utbildningsområden på högskolenivå, t.ex. medicin, tekniska områden, matematik, där proven i matematik eller naturvetenskaper får särskild betydelse.

Man kan se att många av de svenskspråkiga abiturienterna i likhet med de finskspråkiga abiturienterna, ifall de valt realämnen, skriver provet i hälsokunskap eller i samhällslära. Dessa är ämnen med få kurser i gymnasiet och förberedelserna är därför mindre omfattande än inför prov i de andra realämnena. Hälsokunskap har tre kurser, samhällslära fyra kurser i gymnasiet, medan t.ex. fysik består av åtta kurser. Den förändring i realprovet som infördes våren 2006, innebär att provet i realämnena delades upp på flera provdagar. Studeranden har således möjlighet att skriva prov i flera realämnen. De korta kurserna kräver mindre arbetsinsats för att uppnå goda resultat, och väljs därför gärna. (ibid)

De svenskspråkiga studenterna skriver i lägre utsträckning proven i matematik och inom realens fysik och kemi. Resultatnivån i de svenskspråkiga skolorna är också lägre i dessa ämnen än i de finskspråkiga skolorna, även om en trend mot det bättre börjat stiga fram. I matematik är andelen studerande som valde den mer krävande nivån i studentexamen omkring 40 % av studerandena (våren 2012, gruppen omtag inkluderad).

Detta är betydligt färre än i landet i övrigt, eftersom över 55 % av abiturienterna i de finskspråkiga skolorna valde det mer krävande matematikprovet. Många svenskspråkiga abiturienter förefaller också välja den lättare provnivån i matematik, även om de följt de fördjupade kurserna på gymnasiet. I hela landet har resultatnivån för matematik sjunkit, särskilt den lägre ändan av betygsskalan har justerats till en mildare bedömning, som samtidigt informerar om att kunskaperna i matematik sjunkit betänkligt (Geber 2013, 31).

Proven i realämnen historia, samhällslära, biologi, geografi och hälsokunskap har varit relativt populära i de svenskspråkiga skolorna, och resultatnivån har varit rätt god. Psykologi och filosofi är ämnen där resultatnivån varit betydligt sämre bland de svenskspråkiga abiturienterna, än bland de finska. (Geber 2013, 1, 28, 36–40)

Statistiken över resultatnivån i de olika proven och antalet studerande som väljer att skriva prov beskriver studerandenas prioriteringar, och är en indirekt indikator på gymnasiernas beredskap att stöda studerandena till goda resultat. Resultaten i studentexamen är inte en entydig indikator på skolans verksamhet eller kvalitet, eftersom resultatnivån bildas som en summa där bland annat provets konstruktion, studerandegruppens allmänna resultatnivå och enskilda studerandes beredskap och ambitionsnivå och undervisningen i skolan, utgör delfaktorer.

Man kan också notera att mängden valbara kurser i gymnasiet medför en osäkerhet i dimensioneringen av lärartimmar, vilket också kan bidra till svårigheten att upprätthålla en hög lärarbehörighet. De många valbara kurserna leder till att spridning av realproven försvåras av att de små gymnasierna behöver fulla 2,5 år för att hinna genomföra alla behövliga kurser (Geber 2013, 82).

Den problematik som kan konstateras finnas i att de svenskspråkiga gymnasiestuderandena vid sidan av de goda resultaten i språk, samtidigt har en svag resultatnivå i matematik och realämnen har konsekvenser för val av studieinriktning på högskolenivå. (Geber 2013). En jämförelse av de svenskspråkiga och finskspråkiga gymnasiernas beredskap att stöda studerandena lyfter fram några faktorer som kan påverka denna helhet. Läromedlen är ett område, lärarbehörigheten bland ämneslärare, i ämnen som ofta utgör biämnena, kan vara ett annat kritiskt område (t.ex. psykologi, filosofi, kemi). (Geber 2013)

I en brett upplagd undersökning bedömde personalen vid högskolorna de nya studerandenas färdigheter för högskolestudier och de tidigare gymnasiestuderande bedömde själva sina färdigheter (RUU 59/2012). I undersökningen ingick 10 087 studenter, varav 619 personer var svenskspråkiga. Svarsprocenten i materialet var 29 %, med totalt 34 241 personer som blev kontaktade på grund av att de var anmälda för studentexamen år 2007. Av de svenskspråkiga studenter (abiturent från svenskt gymnasium) som besvarade enkäten, hade 85 % svenska som modersmål, medan 14 % hade finska som modersmål (i de finska skolorna hade 98 % finska som modersmål).

Utvärderingen konstaterar att gymnasiet lyckas väl med sin allmänna uppgift att ge studerandena en positiv inställning till fortsatta studier och en generell allmänbildning. På högskolorna bedömer personalen att gymnasiestuderandena är mer självsäkra än tidigare, att de är bra på att arbeta i grupp och bra på att uppträda. Bedömningen bekräftas av studerandena själva. Särskilt betonades den goda nivån på kunskaper i engelska och att studerandena har en bred kunskapsbas i bedömningarna. Valet av fortsatta studier

efter gymnasiet beror både på framgången i studentexamen och på studerandens sociala bakgrund. Undervisningen och studiehandledningen i gymnasiet förmår inte helt utjämna de skillnader som den sociala bakgrunden skapar. Också kön och modersmål är indirekt genom studentexamensresultatet av betydelse för valet av fortsatta studier och möjligheterna att erhålla en studieplats. (RUU 59/2012, 105–106)

År 2007 avlade studenterna från de svenskspråkiga gymnasierna ett en aning högre vitsord i studentexamen, än de finskspråkiga. I enkätmaterialen är situationen den omvända. I gruppen ingår samtliga studerande oberoende av om de blev godkända eller fick underkänt i examen.

Fyra år efter examen studerade 85 % av de svenskspråkiga studenterna vid en högskola (fi 75 %), 2 % hade fått plats men inte påbörjat studierna, 5 % hade redan utexaminerats och 3 % avbrutit sina studier. 5 % hade inte alls sökt till högskola och 2 % hade sökt, men inte kommit in (fi 8 %). Av de svenskspråkiga studerandena befann sig eller var redan utexaminerade från universitet (58 %), yrkeshögskola (42 %) (fi 50 %). En större del av de svenskspråkiga studerade inom det samhällsvetenskapliga, företags-ekonomiska eller administrativa området, (sv 25 %, fi 20 %), medan en större del av de finskspråkiga studerade inom teknik och kommunikation (fi 23 %, sv 18 %). Andelen studenter inom social- och hälsovård, och inom humanistiska och pedagogiska studier var lika inom bägge språkgrupperna (20 % och 15 %).

Studerandena var allmänt relativt nöjda med sina ämneskunskaper, de finskspråkiga litet mera så. De svenskspråkiga var mest nöjda med sina kunskaper i modersmål och engelska (4,4 resp. 4,2 på skalan 1–5), och minst nöjda med sina kunskaper i filosofi, kemi och fysik (3,2, 3,3 resp. 3,4). De svenskspråkiga studenterna ansåg att gymnasiet givit dem tillräcklig förmåga att arbeta självständigt och tillräcklig bredd av allmänbildning (4,0 resp. 3,9). De informationstekniska kunskaperna, allmänna studiefärdigheter och färdigheter för distansstudier, däremot, ansågs inte så bra (3,0, 3,0, 3,1). I sådana frågor som att ha fått en strukturerad världsbild, möjligheten att stödja egna mål med kursval, färdigheter att fungera på främmande språk i olika kulturer, en mångsidig förmåga att läsa och producera texter, tankeförmåga och initiativkraft samt att ha uppmuntrat i konst- och kulturrelaterad verksamhet, var studenterna något, men inte så väldigt nöjda med sin gymnasieutbildning (3,5–3,7). I dessa fanns det skillnader mellan de svensk- och finskspråkiga studenternas svar bara när det gäller bedömningen av tankeförmåga och förmåga till självständigt arbete, där de finska var litet mera kritiska mot skolan (sv 3,7 och 4,0; fi 3,5 och 3,8).

De svenskspråkiga studenterna var också något mera nöjda med de sociala och emotionella färdigheter för högskolestudier de fått i gymnasiet (positiv inställning till fortsatta studier, förmåga att ta hänsyn till andra, förmåga att arbeta i grupp, färdigheter att diskutera och förhandla och att hantera moraliska och etiska frågor, säga sin åsikt och ta ställning osv. (4,1 ... 3,5). Minst nöjda var de med förmågan att uppträda (3,3).

Generellt tyckte studenterna att gymnasiet hade gett dem tillräckligt beredskap för högskolestudier (3,6), men förhöll sig indifferent till påståendet att gymnasiet hade gett studievana för högskolestudier eller att förberedelserna för studentexamen skulle ge färdigheter för tentamen i högskolan. Här förekom inte skillnader mellan de svensk- och finskspråkiga studenterna.

Högskolornas personal beskrev gymnasiestuderandenas beredskap för fortsatta studier (RUU 59/2012) som allmänt sett rätt goda. Delområden som man dock bedömde kräver utveckling är för de svenskspråkiga abiturienterna bland annat djupare kunskaper i modersmålet och en beredskap till djupare förståelse av t.ex. lästa texter. Beredskapen för informationshantering bedömdes också vara nödvändig att stärka, bland annat informationsökning och generella färdigheter inom informationsteknik. Studerandena konstaterade att upplevt att de behövt bygga på sina kunskaper inom finska och inom matematik. (RUU 59/ 2012, 93–95)

En fjärdedel av studenterna från svenskspråkiga gymnasier hade sökt till finskspråkig högskola (bara 2 % av det finskspråkiga hade sökt till en svenskspråkig). Mestadel säger studenterna då att de lärt tillräckligt finska för sina studier utanför skolan.

Som otillräckliga färdigheter inför högskolestudierna anger studerandena fackkunskapsområden, särskilt gällande samhället och ekonomi, samt otillräckliga färdigheter i finska. Beträffande brister i allmänna studiestödjande färdigheter nämner de oftast självstyrning och datatekniska färdigheter. De nyttigaste läroämnena för högskolestudierna har varit matematik, modersmål och främmande språk (det sista betonades litet mera av de finskspråkiga studenterna). Det området där studerandena varit tvungna att mest komplettera sina studier, var det andra inhemska språket (en femtedel av både de finska och de svenska studerandena) och matematik. För de svenskspråkiga studenterna verkar det vara särskilt kunskaperna i det andra inhemska språket (finska) som har brister, efter gymnasieåren.

Hälften av de svenskspråkiga studenterna ansåg att gymnasiet borde förändras för att ge bättre färdigheter för högskolestudierna. Det viktigaste skulle vara: studiehandledningen, undervisningsmetoderna (både praktisk förankring och stöd för ett mera vetenskapligt förhållningssätt) och ”viktigt” lärostoff. Två tredjedelar stödde mera valfrihet, en tredjedel satsning på centrala grundfärdigheter.

Högskolpersonalen betonade dels behovet av grundläggande färdigheter och ämneshelheter, dels utvecklingen av studenternas förmåga att analysera och reflektera över sin egen och omvärldens kunskap. De betonade också behovet att minska skillnaderna i studenternas färdigheter och kunskaper. Därtill betonades behovet av att studenterna lära sig studera på egen hand, uppmuntran av initiativförmåga och av att utveckla kritiskt tänkande. (RUU 59/2012)

4.1.7 Värderande slutsatser och rekommendationer – gymnasiet

Utöver rapporter utgivna av Rådet för utbildningsutvärdering har flera andra utredningar gjorts om gymnasiet och läroplanens föreverkligande. Åtgärdsförslagen i de olika rapporterna är underställda tolkning och har inte gett konkret resultat i form av samarbete mellan anordnare kring utvecklingen av gymnasieutbildningen. En klar vilja att gemensamt skapa en förändring har saknats. Gymnasierna har i olika grad förmått hålla en bredd i kursutbudet. Granskat genom resultatprofilen i studentexamensproven framträder de svenskspråkiga gymnasiestuderandena som en grupp med stark betoning på språkstudier, medan realämnesproven och matematikprovet ofta är svagare ämnesområden. Det

finns anledning att på nationell nivå ompröva om den nuvarande stora valfriheten i studentexamen för studerandena resulterar i bättre kvalitet i studie- och examensresultat. Förändringar och förenhetligande av kommunstrukturerna i landet har konsekvenser för kommunernas ekonomi och verksamhet. Bildningen, utbildningen samt det personliga kapitalet blir ett alltmer viktigt medel att anpassa sig till en föränderlig värld och svara mot utmaningarna i den globala ekonomin. Samtidigt gäller det att organisera en kvalitativ och nationellt jämlik undervisning. Se avsnitt 4.1.1–4.1.2.

Skolorna på andra stadiet befinner sig i relation till varandra i en situation som både innehåller aspekter av konkurrens och av behov av samarbete. I vardera fallet kan man applicera en tanke om primär och sekundär nivå, där det svenska skolnätet bildar den primära, närmaste relationen, men där de finskspråkiga skolornas utbud och attraktionskraft samtidigt spelar in på en sekundär nivå. Frågan om tillgänglighet och utbud blir delvis en fråga om nivå på tjänster och om bemötande, men det blir också en fråga om rimliga, konkurrenskraftiga alternativ. Detta resulterar i att i regioner där det finns flera valmöjligheter, och dessa uppfattas som relevanta alternativ, bildar dessa en konkurrenszon. Frågan om tillgänglighet kan därför inte avgöras enbart genom att se till geografiska avstånd, utan handlar också om hur de tillbudsstående alternativen ser ut. Se avsnitt 4.1.1–4.1.2.

Utmaningen för nätverket av svenska gymnasier är därför att i tider av förändringar fortsatt stå för en attraktiv och kvalitativ undervisning och lärmiljö, som väl hävdar sig i relation till de andra och delvis konkurrerande alternativa skolorna och läroanstalterna. Ett stort antal utredningar har arbetat med denna problematik och bland annat lagt fram förslag till regiongymnasier (Tammenmaa 2012; Geber & Lojander-Visapää 2007).

I utvärderingar konstateras att lärobokssituationen i de svenskspråkiga gymnasierna är sämre än i de finskspråkiga gymnasierna och att förnyelseproceduren är långsam. Detta är ett direkt bekymmersområde för kvaliteten på undervisningen och i relation till studentexamensproven. Läromedelsproduktionen på svenska, kan också utgöra ett hinder för det lokala läroplansarbetet, på grund av osäkerheten i skolorna om den faktiska tidtabellen för nya läroplansenliga läromedel. Läromedelsliknande material som till exempel Abitreenit som produceras av YLE, och som stöder abiturienten i förberedelser inför studentexamensprov, saknas på svenska. För gymnasierna bör utvecklas en åtgärdsorganisation som samordnar utvecklingsstrategierna och som med ett gemensamt intresse hanterar problemen i de begränsade kursutbudet och bristerna i läromedel. (Se avsnitt 4.1.3.)

Studiehandledningen bör förstärkas i gymnasiet för att bredda de studievägar och valmöjligheter som studerandena kan välja mellan. Utvärderingar betonar också att goda kunskaper i modersmålet, och i det andra inhemska språket, samt i matematik är områden som borde stärkas i de svenska gymnasierna, – motsvarade behov finns också i de finska gymnasierna. Studerandena behöver också stärka sin beredskap för informationshantering och fördjupa beredskapen för djup förståelse av kunskap. Se avsnitt 4.1.4.

4.2 Yrkesutbildning

4.2.1 Syntesutvärderingen inom yrkesutbildningen

Yrkesutbildningen på andra stadiet har under det senaste årtiondet genomgått en betydande nationell omstrukturering. Rådet för utbildningsutvärdering har utvärderat utvecklingen inom yrkesutbildningens läroanstalter i ett flertal rapporter. I utvärderingarna rapporteras bland annat teman som inläring på arbetsplatsen, yrkesprov, studerandes hälsa, samarbete mellan gymnasium och yrkesutbildning och yrkesutbildningens regioneffekter. Rapporterna speglar samtidigt de pågående förändringarna.

Den senaste rapporten (RUU 56/2011, 64) utgör en syntes av de tidigare genomförda nationella utvärderingarna och den bildar utgångsmaterialet för detta kapitel om den svenska yrkesutbildningen på andra stadiet. Yrkesutbildningens syntesutvärdering är genomförd med en metod som tydligt skiljer sig från denna svenska syntesutvärdering. De utvärderingar som rådet genomfört inom yrkesutbildningen har alla utgått från samma referensram, den gemensamma referensramen för kvalitetssäkring CQAF, och detta har givit möjlighet till jämförelser av utvärderingsresultaten i olika utvärderingar. Ändå innebär de omfattande strukturella förändringar som skett i nätverket av utbildningsanordnare, att detta inte varit helt problemfritt. Yrkesutbildningens syntes kompletterades med en enkät till utbildningsanordnare och med intervjuer av skolmyndigheter om de externa utvärderingarnas effekter och roll. Yrkesutbildningens syntesutvärdering besvarar fyra frågor: 1) Hur har utbildningsanordnarna profilerat sig i de utvärderingar av yrkesutbildningen som Rådet för utbildningsutvärdering organiserat? 2) Vilka är de gemensamma dragen och vilka är de specifika dragen för de olika utbildningsanordnarna? 3) Vilka effekter har utvärderingarna haft på utbildningsanordnarna och på den nationella nivån? 4) Hur har de olika modellerna, sätten och processerna som använts i utvärderingarna fungerat och hur borde utvärderingsverksamheten och organiseringen av den utvecklas?

Förändringar i antalet utbildningsanordnare

Antalet utbildningsanordnare som erbjuder svenskspråkig grundläggande yrkesutbildning har minskat år för år, eftersom dessa sammanförts och bildat större gemensamma anordnarnätverk. Under åren 2004–2007 fanns det 21 utbildningsanordnare som erbjöd svenskspråkig grundläggande yrkesutbildning. År 2008 minskade antalet till 18 och ett år senare skedde ytterligare en minskning till 16. År 2010 erbjöd 15 utbildningsanordnare svenskspråkig yrkesutbildning och år 2011 var det totala antalet 14, eftersom två idrottsinstitut gick samman till ett vid årsskiftet 2010–2011. Av dessa 14 var sex helt svenskspråkiga yrkesinstitut, varav ett fanns på Åland. Därtill fanns det fem tvåspråkiga anordnare, ett idrottsinstitut och två folkhögskolor, som ordnade yrkesutbildning (Koulutuksen seurantaraportti, se UBS 2012/5, 242).

Redovisat i utvärderingarna

Under hälften av de svenskspråkiga yrkesutbildningsanordnarna deltog i samtliga fem utvärderingar (RUU 56/2011 64). En av utbildningsanordnarna deltog inte i en enda utvärdering, trots att dessa är lagstadgade. Medverkan kan också ha försvårats av pågående fusioner och omstruktureringar. Det finns en stor variation mellan utbildningsanordnarna i resultaten i de olika yrkesutvärderingarna. Allmänt klarade sig de små anordnarna sämre än de stora anordnarna i de externa utvärderingarna, men det förekommer också god nivå i det systematiska kvalitetsarbetet bland små utbildningsanordnare. De finskspråkiga utbildningsanordnarna klarade sig i medeltal bättre än de svenskspråkiga utbildningsanordnarna. När man jämför kategorier av utbildningsanordnarna gjorde samkommunerna bäst ifrån sig i samtliga utvärderingar. (RUU 56/2011, 21, 65)

Större organisationer har bättre möjlighet att avdela resurser för kvalitetsarbete. Ändå kan den pedagogiska verksamheten vara av god nivå även inom mindre enheter. Det är också rätt vanligt att ledningen fokuserar på en koordinerande nivå, men ändå inte leder och fokuserar på det pedagogiska arbetet i egentlig mening. Tillämpningen av nationella direktiv och föreskrifter delegeras ofta till enskilda lärare, utan gemensamma överenskommelser inom läroanstalten. Detta kan äventyra studerandenas rätt till likvärdigt bemötande (RUU 56/2011, 62–66).

De nationella utvärderingarna har haft ett betydande informationsvärde för myndigheterna, som i dem sett en beskrivning av läget inom läroanstalterna, en form för implementering av styrpolitik och som en grund för resursfördelning. Bland utbildningsanordnarna förekommer det en kritik mot de nationella utvärderingarna och av den tillämpade CQAF-modellen (Common Quality Assurance Framework), som bedöms vara för resurskrävande och för vagt strukturerad. Samtidigt konstaterar en del utbildningsanordnare, att de haft stöd av den nationella utvärderingen och att de genom delaktighet i de nationella utvärderingarna har kunnat utforma modeller för självvärdering, fått stöd i att identifiera förbättringsområden samt fått tillgång till relevant jämförelsematerial. (RUU 56/2011, 63–69).

Det uppföljnings- och utvärderingssystem som utbildningsanordnarna använder stöder inte ledarskapet i tillräcklig grad och när utbildningsanordnarna utvecklar sin verksamhet baserar sig inte arbetet alltid på utvärdering (RUU 56/2011, 63–69). Att utvärderingsresultat ännu inte systematiskt används för ledning och utveckling av utbildningsverksamhet är inte unikt för andra stadiets utbildningar, även inom högskolesektorn gäller samma problematik (Talvinen 2012). En låg användning av utvärderingarna kan vara sammankopplad med planeringstidtabeller som inte överensstämmer med tidpunkt för publicering av resultat, samt brist på anordnarspecifik respons (RUU 56/2011, 68).

Lärare och lärarbehörigheter inom yrkesutbildningen

Den svenskspråkiga yrkesutbildningens lärarkår (Koulutuksen seurantaraportti, UBS 6/2011, 100–101) består av 698 lärare, av vilka 578 (80 %) undervisar inom yrkesinriktade ämnen. Ca. en femtedel (20 %) är lärare i gemensamma ämnen. De svenskspråkiga lärarna utgör 4,8 % av samtliga lärare (totalt 14 541) inom yrkesutbildningen på andra stadiet. De

ordinarie anställda lärarna är 474 (67,9 %), medan 206 lärare (29,5 %) är visstidsanställda. Andelen visstidsanställningar är något större bland lärare i de gemensamma ämnena, än inom yrkesämnena. Så gott som samtliga rektorer, chefer och andra personer i ledande position har ordinarie anställning. Likaså har de flesta lektorer (90,8 %) ordinarie anställning, medan endast hälften (46,4 %) av timplärarna i huvud- eller bisyssla har ordinarie anställning. Timplärare i huvudsyssla utgör den största enskilda gruppen uppdelat enligt tjänstekategori. Av hela lärarkåren på 698 personer, är 58 personer i ledande ställning (rektor, föreståndare, ledare), och hela 332 personer är timplärare i huvudsyssla.

Behörighetsgraden bland de svenskspråkiga lärarna är lägre än inom den finskspråkiga yrkesutbildningen. Bland de svenskspråkiga yrkesutbildningslärarna är 60,0 % behörig, medan 71,7 % av de finskspråkiga har behörighet för sin tjänst. Av lärarna inom yrkesämnena har 58,0 % av de svenskspråkiga lärarna behörighet, medan 70,0 % har behörighet inom de gemensamma ämnena. De motsvarande uppgifterna bland de finskspråkiga yrkeslärarna är 70,7 % och 79,1 %. Andelen lektorer med behörighet är 86,2 % i de svenskspråkiga läroanstalterna, medan behörighetsgraden för timplärare i huvudsyssla är 38,6 % och timplärare i bisyssla har en behörighetsgrad på 46,2 %. Här är behörighetsgraden i Svenskfinland betydligt lägre än vad den är på nationell nivå, förutom för timplärare i bisyssla. I hela landet är behörighetsgraden för lektorer 91,9 %, timplärare i huvudsyssla 53,7 % och timplärare i bisyssla 36,4 %. (Koulutuksen seuranta-raportti, UBS 6/2011, 101)

Studierandevård

Studierandevården har utvärderats både år 2002 och år 2011 (RUU 54/2011). Studierandevården har utvecklats i en positiv riktning och nuläget är en bättre handledd, en väl organiserad och effektiviserad verksamhet. I den systematiska uppföljningen, utvärderingen samt inriktning på kontinuerlig förbättring och utveckling kan man ändå hitta brister. De små utbildningsanordnarna har en mindre formell och systematiserad praxis för studierandevården. De använder sig mer av muntlig information och stöds av den nära kontakten mellan studerande och personal. Flera av de större anordnarna har systematiserad information i studieguider och organiserade informationsmöten för studerande och föräldrar.

Studierandevården har också utvärderats år 2008 inom ramen för utvecklingsprojektet TEAviisari (Väyrynen m.fl. 2009). Rapporten ger inte data om de svenskspråkiga studerandena.

Tabell 4. Studieavbrott 2009/2010 inom svenskspråkigt gymnasium och yrkesutbildning landskapsvis. Grupper mindre än 45 hade uteslutits men inräknats i det totala antalet. Vid beräkningar gällande studieavbrotten användes elevsituationen 20.09.2009. (Statistikcentralen 2012)

| | Studieavbrott för resp. utbildningssektor och resp. landskap % | Avbröt studier inom utbildningssektorn % | Avbröt examensinriktade studier helt % |
|-----------------------|---|---|---|
| Totalt | 5,3 | 4,7 | 3,8 |
| Gymnasieutbildning | | | |
| Totalt | 2,9 | 2,5 | 1,6 |
| Nyland | 3,1 | 2,9 | 2,2 |
| Östra Nyland | 3,4 | 2,7 | 1,9 |
| Egentliga Finland | 4,9 | 4,7 | 3,4 |
| Satakunta | 3,0 | 1,5 | 0,0 |
| Birkaland | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Kymmenedalen | .. | .. | .. |
| Österbotten | 2,1 | 1,8 | 0,5 |
| Mellersta Österbotten | 3,3 | 3,3 | 1,3 |
| Norra Österbotten | 10,7 | 1,8 | 1,8 |
| Åland | 0,7 | 0,7 | 0,5 |
| Yrkesutbildning | | | |
| Totalt | 7,9 | 7,0 | 6,0 |
| Nyland | 11,2 | 9,8 | 8,2 |
| Östra Nyland | 7,4 | 5,3 | 4,5 |
| Egentliga Finland | 8,0 | 6,6 | 6,0 |
| Birkaland | .. | .. | .. |
| Österbotten | 6,7 | 6,4 | 5,4 |
| Mellersta Österbotten | .. | .. | .. |
| Åland | 5,8 | 5,3 | 5,1 |

Studerande och examinationsformer på andra stadiet på svenska

Antalet födda barn med svenska som modersmål nådde en topp kring år 1994, därefter gick födelsetalet ner fram till år 2001 för att sedan stiga igen. Från och med år 2010 minskar årsklassen på andra stadiet fram till år 2018. Den här prognosen är baserad på redan födda barn och beaktar att det finns finskregistrerade (finska som modersmål), ofta i praktiken tvåspråkiga, elever som väljer svensk skola. (Koulutuksen seurantaraportti, UBS 6/2011, 238) Tillströmningen av studerande till den svenska yrkesutbildningen på andra stadiet har ökat under de senaste tio åren.

Studerandes val av examinationsformer på andra stadiet förändras. År 2010 fanns det totalt 7 283 studerande inom den svenskspråkiga grundläggande yrkesutbildningen. Av

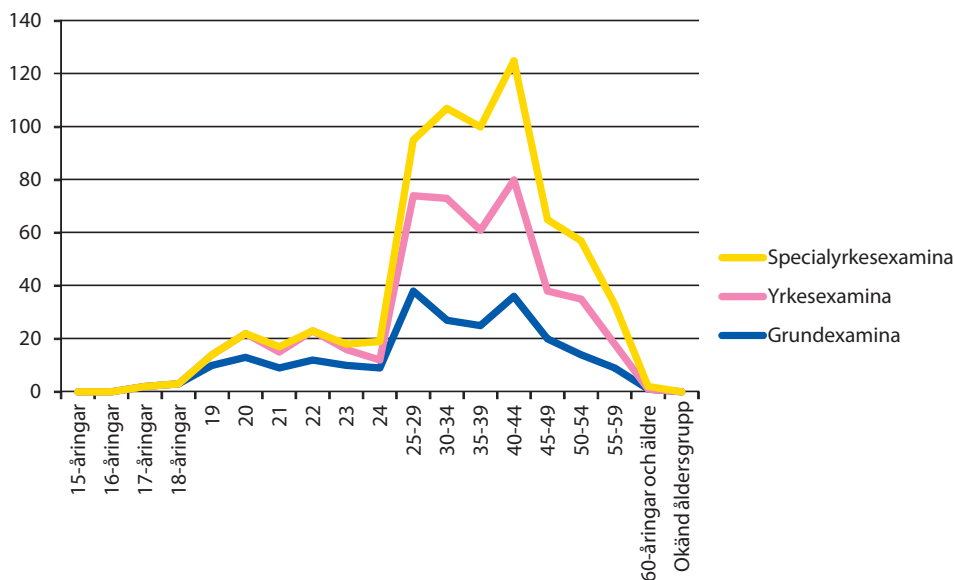
dem studerade 6 366 inom den läroplansbaserade utbildningen och 917 inom den förberedande utbildningen för fristående examen. De studerande var år 2010 totalt omkring 520 flera än år 2006. Inom den läroplansbaserade utbildningen ökade de studerande med 170 mellan åren 2006–2010 och inom den förberedande utbildningen för fristående examen med 351 studerande.

Fristående examen är öppen för alla och man kan avlägga grundexamen, yrkes- eller specialyrkesexamen. Möjligheten till fristående examen erbjuds oberoende av ålder, arbetserfarenhet eller utbildning. Vanligtvis deltar examinanderna ändå i förberedande utbildning för fristående examen. Endast 2 % (dvs. 700 examina) av alla avlagda fristående examina avlades på svenska. En del av dem som avlägger en fristående examen har deltagit i läroavtalsutbildning.

Läroavtalsutbildning är en möjlighet för alla ålderskategorier. Ändå är majoriteten av läroavtalsstuderandena vuxna över 25 år. Man kan avlägga yrkesinriktade grundexamina som läroplansbaserad utbildning genom läroavtalsutbildning och dessutom kan läroavtalsutbildningen förbereda för yrkesinriktade grundexamina eller yrkes- eller specialyrkesexamina som avläggs som fristående examen. Även icke-examensinriktad tilläggsutbildning kan avläggas genom läroavtal.

År 2010 fanns det 1 183 studerande som deltog i svenskspråkig läroavtalsutbildning som förbereder för grundexamina, yrkes- eller specialyrkesexamina. Av dessa var 87 finskspråkiga, knappt 40 hade ett annat modersmål än de inhemska språken och 1 060 var svenskspråkiga. Samma år fanns det dock sammanlagt mer än dubbelt fler, 2239, läroavtalsstuderande med svenska som modersmål som deltog i läroavtalsstudier. (UBS 5/2012) Mer än hälften av de svenskspråkiga läroavtalsstuderandena avlägger alltså sin utbildning på finska. Eftersom det oftast är frågan om vuxna personer kan arbetsgivarens språk vara en orsak, liksom även den regionala tillgången på lämplig utbildning.

Tillgängligheten till andra stadiets yrkesutbildning har försämrats under de senaste åren, samtidigt som antalet studerande har ökat. Skillnaden ökar mellan finska och finlandssvenska ungdomars möjligheter att välja en utbildning på andra stadiet, nära hemmet. År 2011 bodde 56 % av de svenska 16-åringarna högst 10 km från en yrkesutbildningsenhet (båda språken 77,9 %) och 90,7 % bodde högst 30 km från en yrkesutbildningsenhet (båda språkgrupperna 95,7 %). Motsvarande procenttal år 2000 var 10 km: svenska 65,9 %, båda 77,9 %. Motsvarande procenttal år 2000 för högst 30 km var svenska 94,8 %, båda 95,8 %. (Regionförvaltningsverket 2:2012, 121)



Figur 17. Studerande inom läroavtal år 2009 med modersmål svenska enligt ålder (Utbildningsstyrelsen WERA, Statistikcentralen)

4.2.2 Värderande slutsatser och rekommendationer – yrkesutbildningen

Utbildningsanordnarstrukturen för yrkesutbildningen har under de senaste åren genomgått en omfattande förändring och de svenskspråkiga utbildningsanordnarna är i slutet av år 2012 totalt nio till antalet. Bland de minsta finns några folkhögskolor som ordnar yrkesutbildning inom ett eller ett par områden i anknytning till sin allmänna verksamhetsinriktning, med ett litet antal studerande. De stora utbildningsanordnarna har närmare 1000 eller fler studerande. Storleken på organisationen har återspeglings på resurserna och organiseringen av verksamheten.

De nationella utvärderingarna har inriktats på läroanstalternas ledarskap, utveckling och organisering av arbetet och insatser inom kvalitets- och utvecklingsarbetet.

De nationella utvärderingarna har endast till en del använts för att förbättra verksamheten i skolorna. Tidtabeller och organiseringen av arbetet har bidragit till att utvärderingsresultat inte alltid utnyttjats. På nationell nivå har utvärderingarna utgjort ett underlag för strategier och fungerat som underlag för beslut.

Behörighetsgraden bland de svenska lärarna inom yrkesutbildningen är lägre än inom landet som helhet. Behörighetsgraden bör höjas för att trygga en tillräckligt god undervisning och utveckling inom läroanstalterna.

Inom yrkesutbildningens studerandevård är det centralt att lyfta fram samhörighetskapande åtgärder, att främja studerandenas livskompetens och stärka förutsättningarna för ett bra och balanserat liv. Studerandevårdens tjänster behöver ännu utvecklas och

studiemiljön bör bidra till hälsosammare och sundare levnadsvanor. Studerandenas påverkningssamhöggheter och delaktighet är centrala områden att utveckla. Se avsnitt 4.2.1.

Rekommendationer för utbildningen på andra stadiet – gymnasiet och yrkesutbildningen

Den nationella nivån och i Svenskfinland

Den läroplansreform som förbereds för gymnasiet innebär för de svenskspråkiga gymnasierna att en betydande satsning bör göras för att utveckla läromedel för de svenskspråkiga skolorna.

Utvecklingen en åtgärdsorganisation för att öka samarbetet för förbättrat kursutbud och för att skapa smidiga studievägar för studeranden, är en långsam process som borde stödas av en systematisk, och samtidigt målmedveten organisering och ledarskap. Genom att utveckla gemensamma projekt som ökar intresset och nyttan av samarbetet, och genom att motverkar isolerande åtgärder, kan samarbetet utökas.

En utredning av i vilken grad den nuvarande stora valfriheten i studentexamen för studerandena resulterar i bättre kvalitet i studie- och examensresultat, bör genomföras på nationell nivå.

Utbildningsanordnarnivå

Läromedelssituationen inom de olika gymnasiekurserna bör gemensamt granskas, och gemensamma förslag på utveckling av material bör läggas fram.

Studerandenas kunskaper inom modersmålet, i det andra inhemska språket och i allmän beredskap i informationshantering bör utvecklas.

Studiehandledningen bör förbättras inom gymnasierna, så att flera gymnasier erbjuder alla fyra kurser. Studiehandledningen bör också utvecklas så att man bättre stöder studeranden i val av kurser och inför fortsatta studier.

5

Fritt bildningsarbete och vuxenutbildning

5.1 Fritt bildningsarbete

Det fria bildningsarbetet har varit föremål för en omfattande diskussion och utveckling av nya strategier sedan början av 2000-talet. Det fria bildningsarbetet är den volymmässigt största formen av vuxenutbildning, då deltagarantalet årligen rör sig mellan 1 och 1,1 miljoner studerande totalt i hela landet. Verksamheten inom det fria bildningsarbetet riktar sig i huvudsak till unga vuxna, i arbetslivet varande vuxna och till den äldre befolkningen. Studierna präglas av att deltagandet i verksamheter inom den fria bildningen är frivilligt, studerandena väljer själv inriktning och med vilka ambitioner studierna bedrivs. Studierna är vanligen inte läroplans- eller examensbundna. Genom att deltagandet i studierna är fritt och frivilligt, skiljer sig det fria bildningsarbetet från andra former av vuxenutbildning (se avsnitt 5.2), såsom yrkesinriktad vuxenutbildning, personalfortbildning, sysselsättningspolitisk utbildning samt utbildningen vid yrkeshögskolor och universitet.

Det fria bildningsarbetet omfattar medborgar- och arbetarinstitut, folkhögskolor, sommaruniversitet, studiecentralerna och idrottsutbildningscenter. De flesta medborgar- och arbetarinstitut i Svenskfinland har en kommun eller samkommun som utbildningsordnare (27 institut), medan de 15 folkhögskolorna har privata och kommunala upprätthållare (10 st). Hangö sommaruniversitet ägs av en stiftelse, medan Vasa sommaruniversitet och Svenska studiecentralen upprätthålls av en förening. Solvalla och Norrvalla idrottsinstitut har gått samman till Folkhälsan Utbildning Ab sedan 2011.

Till följd av att studierna inom den fria bildningens institutioner har en annan karaktär än vad som gäller inom den grundläggande utbildningen och det andra stadiet återverkar detta också på hur utvärderingar utformas för denna verksamhet. Inom den grundläggande utbildningen och det andra stadiet utgör de uppställda målen i form av läroplansgrunder och mål för inlärningsprestationer naturliga utgångspunkter för utvärdering. Utvärderingar av den fria bildningen har däremot baserats på lägesbedömningar, bland annat utvärdering av folkhögskolorna (UBS 10/2001), på frågor om läroanstaltsnätverk, personal och kompetens (RUU 16/2006, RUU 17/2006), kompetens och anställningsförhållanden inom den fria bildningen (RUU 42/2009, RUU 43/2009) samt utvärderingar av medborgarinstitutens läroanstalts- och upprätthållarstruktur (RUU 58/2012, RUU 60/2012).

Effekter av den fria bildningen har utvärderats i relation till undervisnings- och kulturministeriets program för riktlinjestudier (RUU 25/2007) samt den fria bildningens effekter på deltagarnas inläring och sociala kapital (Manninen & Luukannel 2008; Jokinen m.fl. 2012).

Utvärderingen av det fria bildningsarbetets struktur, serviceförmåga och samhällseffekter, innebär en granskning av strukturen i relation till bedömningar av förändringsbehoven på fältet, och jämför de utbildningspolitiska målen i förhållande till studie- och kompetensbehoven, de öppna universitetskurserna i relation till tillgängligheten samt läroinrättningarnas finansieringsgrund som en förutsättning för deras serviceförmåga (RUU 17/2006, 33–34).

Utvärderingen av dessa komplexa frågeställningar är ett komplicerat och mångfacetterat uppdrag. Svårigheterna med dessa ambitiösa utvärderingsmål, ökar ytterligare till följd av att statistiken över det fria bildningsarbetet konstateras vara bristfällig (RUU 17/2006, 34–35). Undervisnings- och kulturministeriet har tillsatt en arbetsgrupp som fortsätter arbetet med att utveckla statistikföringen, i enlighet med KEHO-utvecklingsprogrammet och i samarbete med Statistikcentralen. Statistik finns mer heltäckande från medborgar- och arbetarinstituten i form av enkätmaterial från 2005 och 2011 (RUU 17/2006, 58/2012, 60/2012).

Utvärderingsrapporterna har utgjort en del i de reformer som genomförts inom det fria bildningsarbetet under de senaste tio åren. De strukturella förändringar som genomförts har haft stöd både i utvecklingsprogram för sektorn och i de utvärderingar som genomförts. Utvärderingarna har bidragit till att skapa en överblick och till att ge underlag för strategiska beslut.

Den mest radikala kontextuella förändringen har skett inom medborgar- och arbetarinstituten, vars antal i hela landet har sjunkit från 253 år 2004, till 197 institut år 2012, delvis sammanhängande med kommun- och servicestrukturreformen. De svensk- och tvåspråkiga institutens antal har under samma period förändrats från 31 institut år 2004, till 27 institut år 2012.

Bland de svenska folkhögskolornas har en konsolidering skett inom utbildningsanordnarnätverket, medan antalet folkhögskolenheter hållits relativt stabilt. Bland folkhögskolorna har det således skett samgång på ägar- och utbildningsanordnarnivå, medan folkhögskolorna fortsatt fungera, en del i en ny status som "filial". Detta kan ses som en konsekvens av undervisnings- och kulturministeriets Utvecklingsprogram för den fria

bildningen, som betonar färre men starkare huvudmän (Undervisningsministeriet 2009:12, 83). Den största förändringen har varit Axxells övertagande av fyra folkhögskolor från Ab Svenska Folkhögskolan – SFV. En färsk utredning föreslår ökat samarbete mellan Borgå Folkakademi, Folkhögskolan Axxell, och Västra Nylands folkhögskola, vilket indikerar en fortsatt konsolidering under de närmaste åren längs axeln samarbete-konsortium-fusion (Heinola 2012).

Sommaruniversitetens och studiecentralernas antal är oförändrade, Hangö sommaruniversitet och det tvåspråkiga Vasa sommaruniversitet, samt Svenska studiecentralen. Inom idrottsinstituterna har man från och med 2011 slagit ihop Solvalla i Esbo samt Norrvalla folkhögskola och idrottsinstitut i Vörå till Folkhälsan Utbildning Ab.

Vid sidan av denna förändring som handlat om ägarstrukturer och geografisk utspridning, har utvärderingarna också som ett återkommande tema stått för en bearbetning av frågan om bildningsnytta och bildningsuppdrag. Frågan har kopplingar till diskussionen om kvalitetsutveckling och kriterier för utvärdering. Diskussionen om bildningsuppdraget, reflekterar samtidigt existerande grundläggande skillnader i pedagogisk grundsyn, där traditionen av parallell samordning har en annan balans inom den fria bildningen, än inom den grundläggande utbildningen. Bland annat har en del av folkhögskolorna företrätt en utpräglat grundtvigiansk syn på bildning och upplägg av det pedagogiska arbetet (Niemelä 2011).

Niemelä framställer folkbildningstraditionen i Norden och Finland i form av en begreppsdiakotomi som blottlägger en motivkonflikt mellan undervisning och bildning, mellan mätbara och uppskattade resultat:

Tabell 5. Skillnader mellan undervisning (opettaminen) och bildning (sivistyminen) enligt Niemelä (2011)

| Undervisning | Bildning |
|--------------------------|---------------------------|
| aktivitetsbegrepp | processbegrepp |
| kan vara formell | nonformell |
| kan vara standardiserad | individuell, frivillig |
| kan vara examensinriktad | fria målsättningar |
| bekräftar kulturen | förändrar kulturen |
| repetitiv, förutsägbar | kreativ, oförutsägbar |
| fostrande | kraftgivande |
| kan ställa mål | kan ställa förväntningar |
| resultat: lärd | resultat: bildad |
| resultaten kan mätas | resultaten kan uppskattas |

Den fria bildningens institutioner har generellt kännetecknats av en tydlig betoning på bildningsinriktning och prioriterar förhållningssättet att individen utvecklar sig själv på eget initiativ, varvid läroanstaltens uppgift är att stöda och främja denna utveckling (RUU 43/2009, 33). Skillnaderna i uppfattningen av bildningsuppdraget, den pedagogiska

grundsynen och förändringstrycket har resulterat i ett korstryck, där olika synsätt har konfronterats mot varandra. Samtidig har strävan inom den nationella utbildningspolitiken att koppla instrumentella värden till bildningsverksamheten resulterat i försök att skapa mätbara indikatorer på verksamhetens resultat.

Förändringarna kommer till uttryck bland annat i kompletteringarna av lagen om fritt bildningsarbete (1998/632) som fick en förändrad syftes- och målparagraf, sammanförandet av flera utbildningsformer inom samma lagstiftning (2009/1765) och en förnyad praxis för läroanstalternas upprätthållartillstånd (2010/1103) som utarbetats i anslutning till undervisnings- och kulturministeriets Utvecklingsprogram för fritt bildningsarbete 2009–2012 (Undervisningsministeriet 2009:12). Varje läroanstalts utbildningsuppgift, undervisningsspråk, bildningsbehov och huvudman behandlas i samband med att UKM genomför en förnyelse av upprätthållartillstånden 2010–2012 på basis av ett ansökningsförfarande (2010/1103, 4§).

Den nya lagen konstaterar:

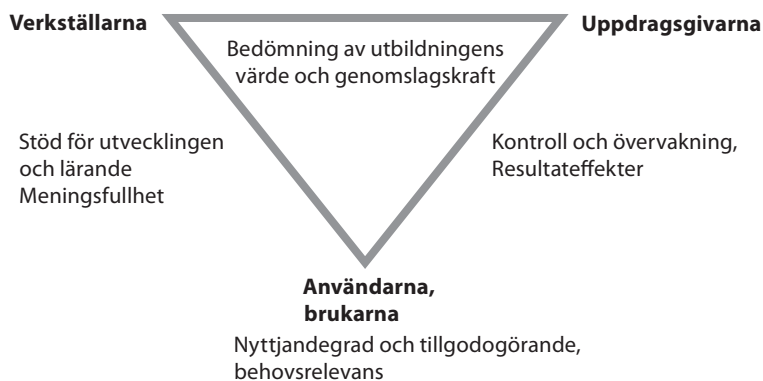
1 §. Det fria bildningsarbetet syftar till att utifrån principen om livslångt lärande anordna utbildning som stöder sammanhållningen och jämlikheten i samhället samt ett aktivt medborgarskap.

Målet för undervisningen inom det fria bildningsarbetet är att främja individers mångsidiga utveckling, välmående och välfärd och att främja demokrati, pluralism, hållbar utveckling, kulturell mångfald och internationalism. Det fria bildningsarbetet kännetecknas av studier efter eget val, samhörighet och delaktighet." (2009/1765, 1§)

1 § 2 mom. definierades lagens omfattning: "Läroanstalter för fritt bildningsarbete är medborgarinstitut, folkhögskolor, sommaruniversitet, idrottsutbildningscenter och studiecentraler. (2009/1765, 1§, 2 mom.)

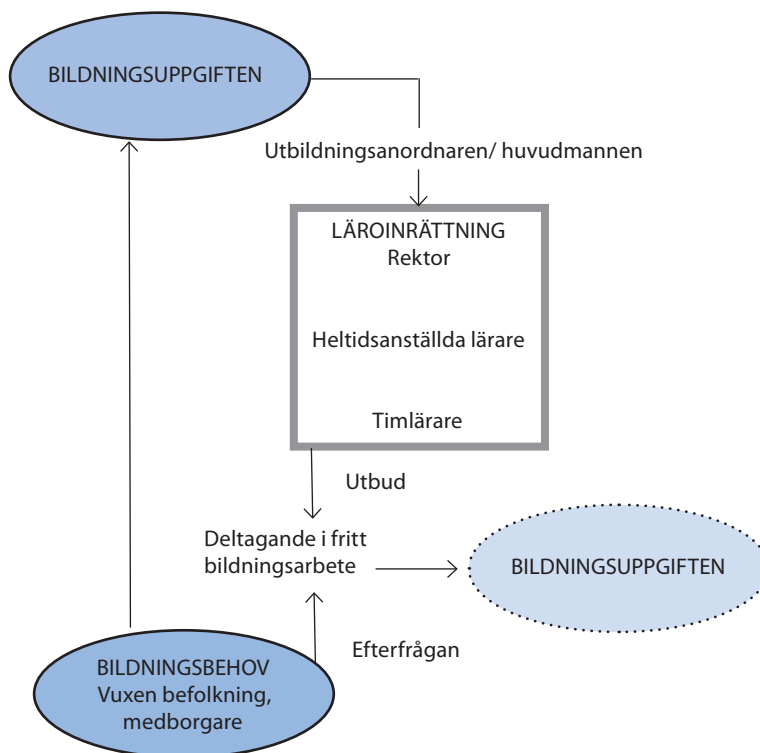
Nyformuleringen av lagtexten statuerar ett förändrat förhållningssätt. Den tidigare lagtexten använde beteckningen studieverksamhet för den fria bildningens verksamhet, medan den nu benämns med begreppet utbildning. Skillnaden är signifikant, eftersom den betecknar ett avståndstagande från den tidigare etablerade traditionen och synsättet på bildning (Niemelä 2011, 63).

I utvärderingen av riktlinjestudierna betonas att det skulle vara önskvärt att tydligare framhålla att värdering av den fria bildningens nytta är att betrakta som en pluralistiskt värderande process där olika grupper (aktörer) intar olika positioner och står för olika anspråk. En relevant fråga som kopplar till figuren 18 är: vem har tolkningsföreträde vid bedömningen av utbildningens värde och genomslagskraft? Uppdragsgivarna framhåller gärna kvantitativa prestationer i form av studietimmar och -veckor samt ekonomiskt mätbara resultat, verkställarna vill framhålla det pedagogiska uppdraget, medan brukarperspektivet lyfter fram behovsrelevansen för den enskilda individen (Manninen & Luukannel 2008; Niemivirta 2002).



Figur 18. Element i bedömning av utbildnings värde och genomslagskraft (RUU 25/2007, 121)

Ett förslag på en beskrivning av hur de upplevda behoven hos befolkningen, via läroinrättningen bildningsuppgift utmynnar i samhällelig bildningsnytta (RUU 43/2009, 35) skisseras i utvärderingen av personalens kompetens och situation:



Figur 19. Samhällelig bildningsnytta (RUU 43/2009, 35)

Utvärderingsrådets rapport poängterar bildningsuppgiften i sina utvärderande slutsatser, vilket även kommer fram i UKM:s Utvecklingsprogram 2009–2012 (KEHO). Det måste finnas en klar bildningsvilja från huvudmannens men också från centralorganisationernas sida: "...i synnerhet centralorganisationerna för fritt bildningsarbete har anledning att vid olika tillfällen framhålla bildningsuppgiften och diskussionen om dess betydelse och tolkningar". (RUU 43/2009, 34).

Därutöver behövs en tydlig bild över hur kursutbudet möter bildningsbehovet i form av efterfrågan på kurserna. Inom UKM:s utvecklingsprogram 2009–2012 diskuteras en efterfrågebaserad fri bildning. Här kan även läroinrättningens ideologi och identitet spela in, speciellt gällande folkhögskolorna och studiecentralerna. "Bildningsnyttan" blir i detta fall resultatet av mötet mellan läroinrättningens kursutbud och bildningsbehovet hos deltagarna, ett resultat som även borde kunna översättas i ekonomiska termer:

"Bildningsnytta borde ingå särskilt i huvudmannens och finansiärens begreppssystem vid utvärdering av utbildningskostnaderna och utbildningsfördelarna. Till exempel i kommunalt beslutsfattande förutsätter utvärderingen av bildningsnytta ett brett perspektiv på samhälleliga influenser samt förståelse för multiplikatoreffekter på längre sikt. Kortsiktiga besparingar inom en kommunal sektor kan straffa sig genom ökande kostnader på lång sikt inom andra sektorer." (RUU 43/2009, 35)

Bildningsnytta för ofta tankarna till ekonomisk nytta och en renodlad efterfrågan på kurser. En diskussion kring relationen mellan frågan om bildningsnytta och begreppet socialt kapital förs i Samverkande bildningsorganisationernas nya publikation. Inom den fria bildningens kurser genereras socialt kapital i form av förtroende och gemenskap, och bildningsnytta i form av individuella bildningsprocesser, goda inlärningserfarenheter och nytta baserad på efterfrågan (Jokinen m.fl. 2012, 59).

Hänvisningar till läroinrättningarnas utbildningsuppgifter finns förutom i Utvärderingsrådets rapporter även i UKM:s publikationer och i Utbildningsstyrelsens rapporter om riktlinjestudier och läroanstalternas kvalitets- och utvecklingsprojekt (LAKE). Bildningsnyttan tangeras i de värderande slutsatserna och utvecklingsförslagen.

5.1.1 Medborgar- och arbetarinstitutionen

RUU 17/2006 sammanfattar sina slutsatser med att deltagarna i det fria bildningsarbetet uppfattar verksamheten som betydelsefull, samtidigt som den regionala och befolkningsmässiga ojämlikheten gör att kursutbudet är slumpmässigt och utestängande för en del medborgargrupper, speciellt grupper i risk för marginalisering (RUU 17/2006, 60–61). Noteringen är eventuellt korrekt gällande de s.k. riktlinjestudierna som riktat sig till nya utsatta grupper, men beaktar inte att flera folkhögskolor, medborgar- och arbetarinstitut och studiecentralen delat ut studiesedlar till dylika grupper, och att studiecentralen byggt ut ungdoms- och arbetsverkstadstjänster till arbetslösa redan före och under samma tidsperiod.

Resonemanget i rapport 17/2006 om en förlegad hundraårig struktur ifrågasätter starkt fokuseringen på läroinrättningar i Finland, och nämner att flera andra instanser även förverkligar ett folkbildande uppdrag, t.ex. Rundradions språkprogram. Ett insti-

tutionscentrerat synsätt präglar retoriken kring det fria bildningsarbetet, samtidigt som man konkluderar att differentieringen och profileringen av kursutbudet varierar enligt de ekonomiska resurserna och därmed också serviceförmågan. Bristen på empirisk evidens och helhetsmässig statistik gör dock analysen svår att verifiera. I sista hand är det bildningsambitionen hos beslutsfattarna för huvudmannen som avgör utbudet (RUU 17/2006, 69), i kombination med de varierande ekonomiska resurserna.

Utvecklingsbidrag och brukarstyrning inom medborgar- och arbetarinstituten

Medborgar- och arbetarinstitutens upprätthållarstruktur, utvecklings- och kvalitetsbidrag samt strukturella förändringar har utvärderats i två färskva utvärderingsrapporter (RUU 58/2012, 60/2012). Den första rapporten tar fasta på fem frågor:

- 1) På vilket sätt har målsättningarna för kvalitets- och utvecklingsbidragen förverkligats i medborgarinstitutens verksamhet?
- 2) På vilket sätt har instruktionerna och styrsystemet för kvalitets- och utvecklingsbidragen fungerat ur medborgarinstitutens synvinkel?
- 3) På vilket sätt styr upprätthållartillstånden verksamheten i medborgarinstituten?
- 4) Hur betonas de lagstadgade utbildningsmålen och de regionala specialuppgifterna i upprätthållartillstånden?
- 5) På vilket sätt förverkligas de målsättningar och uppgifter som nämnts i upprätthållartillstånden i medborgarinstitutens verksamhet? (RUU 58/2012, 2)

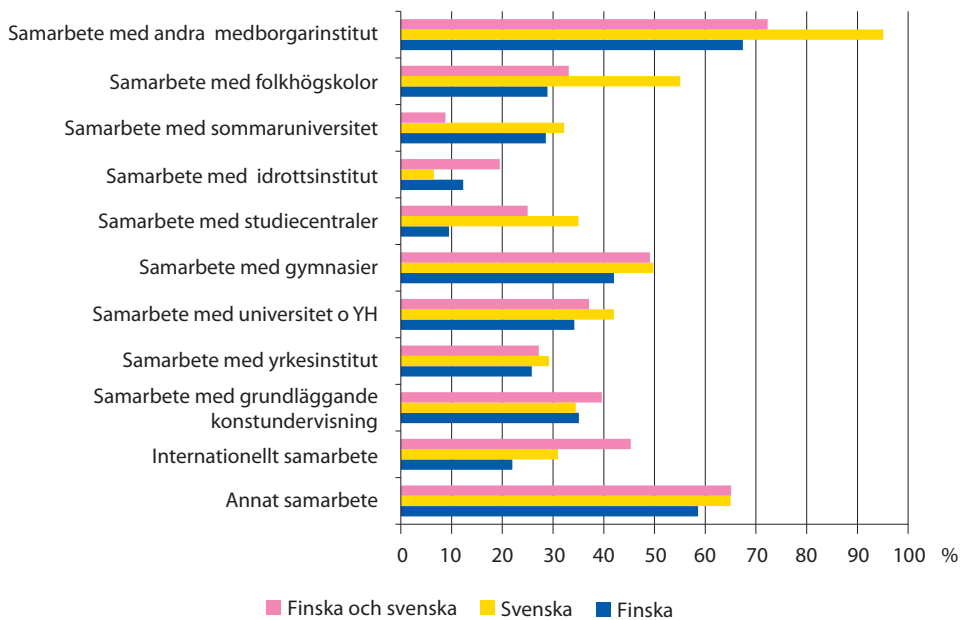
Slutsatserna för kvalitets- och utvecklingsbidragen är att de i alltför hög grad betonar existerande innehåll, men borde i stället rikta sig till innovationer och förändringsprognoser. Små institut halkar efter och borde få enklare ansökningsrutiner. Tydligare kvalitetskriterier efterlyses också. När det gäller upprätthållartillstånden anses de ha liten betydelse, vilket borde korrigeras vid uppgörandet av nya avtal (Ibid kap. 8.4).

Den andra delrapporten besvarar följande frågor:

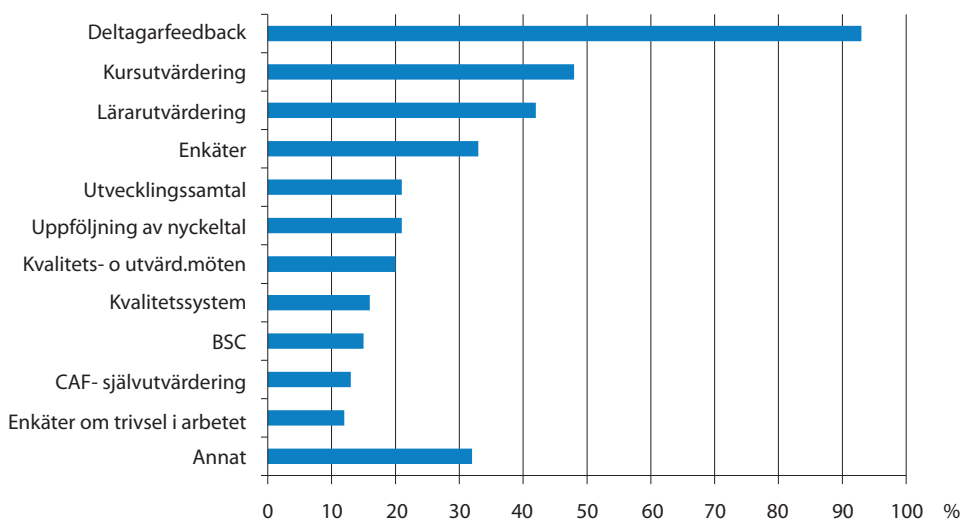
- 1) Vilka effekter har medborgarinstitutens fusioner eller andra strukturella förändringar på kvaliteten på institutens service, regionala tillgänglighet och ställning?
- 2) Hur förverkligas de utbildningsmål som tillfogats i lagen om fritt bildningsarbete samt samarbetsplikten i medborgarinstitutens verksamhet?
- 3) Hur förverkligar medborgarinstituten plikten att utvärdera den egna verksamheten som nämns i lagen? (RUU 60/2012, 11)

Strukturella förändringar på fältet uppgavs vara förändringar i personalstyrkan, fusioner och samarbete med andra aktörer inom utbildningsfältet (RUU 60/2012, kap 10). Följande diagram (figure 20) åskådliggör de tvåspråkiga, finska och svenska institutens samarbetsprofiler enligt språk.

Institutens utvärderingsprofiler (figur 21) har en stark betoning på deltagarfeedback, som utgör en typ av brukarstyrning (RUU 60/2012, 69).



Figur 20. Medborgarinstitutens samarbetsprofiler (RUU 60/2012, 67)



Figur 21. Medborgarinstitutens utvärderingsprofiler (RUU 60/2012, 69)

Den gjorda sammanställningen i ett översiktligt diagram är ett gott exempel på en fungerande redovisningsform. Motsvarande grafik kunde gärna göras allmänt i resultatredovisning, detta underlättar sammanfattande jämförelser och ger möjlighet till generaliserbara konklusioner för alla läroinrättningar.

Den första rapportens noteringar kan anses vara generaliserbara för hela det fria bildningsfältet, även om alla läroinrättningar inte mottar specifika kvalitets- och utvecklingsbidrag. Olika läroinrättningar påverkas även i högst olika grad av fusioner drivna från kommunstrukturen; privata upprätthållare resonerar på ett annat sätt än kommunala. Den gemensamma nämnaren är upprätthållarens bildningsvilja samt strategiska vägval i förhållande till resurs- och verksamhetsplanering samt utbildningsprofilering.

Fokus ligger på hur kvalitetskriterierna skall utarbetas – vems kvalitet talar vi om? Är det kursdeltagarnas feedback som utgör en möjlig grund? Är det personalens och institutionens egna beskrivningar och redovisningar som gäller? Eller är det utbildningsmyndigheternas uppfattningar om verksamhetens resultat som är styrande? I den ena ändan av retoriken finns bildningens frihet, i den andra ändan informations- och normstyrningen samt statistikbehovet från myndighetshåll.

Jämlikhet handlar naturligtvis om mer än olikheter i strukturer och resurser, och kvalitet uppnås inte enbart genom offentliga bidrag eller deltagarrespons. I likhet med den grundläggande utbildningen handlar det också om den pedagogiska personalens kompetens och fortbildningsmöjligheter. Det nationella VSOP-programmet, som genomförts under åren 2000–09, har endast i liten mån gällt svenskspråkig personal. Bildningsforum, FAMI och Finlands Folkhögskolförening har i egenskap av intresse- och samarbetsorganisationer även haft ambitionen att höja den pedagogiska kompetensen genom regelbundna fortbildningar för rektorer, lärare och kursplanerare. Även om det saknas färsk utvärderingsdata för denna verksamhet, har dessa organisationer åtminstone påverkat samarbetsformerna inom den fria bildningen regionalt, vilket även syns i form av att en egen, gemensam organisation vid namn Bildningsalliansen bildas från början av år 2013.

5.1.2 Värderande slutsatser – den fria bildningen

Fokus i undervisnings- och kulturministeriets utvecklingsprogram har kretsat kring det fria bildningsarbetets struktur av läroinrättningar, huvudmannaskap, ekonomi och intressebevakning. I detta har frågor om pedagogik och bildningssyn som utgör särpräglade delar för det fria bildningsarbetet inte uppmärksammats. För utveckling, bedömning av bildningsbehov och i strävan att skapa kriterier för det fria bildningsarbetet är dessa centrala. Kvalitetskriterierna bör gemensamt bearbetas i en samarbetsprocess där brukare, verkställare (producenter) och utbildningsanordnare bidrar till denna sammanvägning av data, med stöd av sakkunskap från centret för utbildningsutvärdering.

Det fria bildningsarbetet har behov av att synliggöra sin verksamhet på olika plan. På deltagar- och individplanet finns evidensbaserade belägg på att verksamheten upplevs som nyttig. På samhällsplanet är effekterna inte lika synliga, även om det sammantagna deltagarantalet i folkbildande kurser är drygt 1 milj. i Finland på årsbasis. Samhällsnyttan bör tydligare tas fram genom att påvisa hur det fria bildningsarbetets olika läroinrätt-

ningar arbetar med specifika, underrepresenterade grupper, men även genom att påvisa hur det sociala kapitalet förstärks lokalt genom kurserna. Det borde utvecklas forsknings- och samarbetsprojekt som stöder den lokala utvecklingen av samhällsnytta på lokalt plan.

Förändringsprocesserna på fältet förutsätter starka utbildningsanordnare i framtiden. Både privata och kommunala upprätthållare borde komma fram till fungerande lokala och regionala lösningar, som följer upp KEHO-programmets utvecklingslinjer och bildningsbehoven hos befolkningen. Små svenskspråkiga upprätthållare behöver stöd av den fria bildningens egna intresseorganisationer och utbildningsmyndigheterna.

5.2 Vuxenutbildning – från utbud till efterfrågan

Det vuxenutbildningspolitiska resonemanget under 2000-talets första årtionde kretsar långt kring regional och social jämlikhet, samt tillgänglighet till vuxenstudier både på finska och svenska (PAT-rapporten Undervisningsministeriet 3:2002). Med begreppet vuxenutbildning avses för vuxna planerad, organiserad och genomförd utbildning. Till detta inräknas vanligen yrkesinriktad vuxenutbildning, personalfortbildning och sysselsättningspolitisk utbildning. Denna vuxenutbildning genomförs av vuxenutbildningscenter, universitet och yrkeshögskolor, men också i samarbete med yrkesutbildningsläroanstalter och inom den fria bildningen. Yrkesinriktad vuxenutbildning har under 2000-talet ökat i både utbud och deltagarantal. Det finns därmed i den praktiska organiseringen en interferens mellan vuxenutbildning och yrkesutbildning för unga, samt i relation till formell utbildning som organiseras inom den fria bildningens läroanstalter.

I utvärderingen av de vuxnas möjligheter till studier (RUU 15/2006, 33–34) konstateras att utvärdering ofta görs enligt dimensionerna tillgång till utbildning, respektive medborgarnas behov. Här används ofta indikatorer på utbildningsnivå och -inriktning för jämförelser mellan olika åldersgrupper. Frågan är likaväl hur möjligheterna till utbildning bidrar till upplevelsen av rättvisa och lika bemötande, och i vilken grad den bidrar till samhällelig, ekonomisk och yrkesmässig demokrati.

Salo och Suoranta (2002, 23) betonar att den bildningsutveckling som individen upplever och den samhällsnytta som utbildningen resulterar i som resultat av den allmänbildande vuxenutbildningen, är svåra att skilja från varandra. I det moderna samhället är tendensen att enbart se det instrumentella värdet, den samhällsnytta, som är effekten. I detta förbigår man den betydelse och det värde den enskilda personen tillskriver sin upplevelse av studier inom den fria bildningen. I kursutvärderingsmaterial och insamling av respons har alltför liten vikt lagts vid feedback från den enskilda individen om upplevd meningsfullhet och nytta av utbildningen (RUU 15/2006, 136).

Inom vuxenutbildningspolitiken betonar man i högre grad arbetsmarknadsanpassning, efterfrågan och de vuxnas möjligheter till egen kompetensutveckling; betoningar som även funnits med inom EU:s utbildningspolitik, bland annat i Memorandum om livslångt lärande (EU-kommissionen, COM 2000:1832).

Vid ingången av 2010-talet sammanfaller olika tendenser inom hela vuxenutbildningen, vilket gör att jämlikhet i högre grad diskuteras i termer av efterfrågan än i termer av enskilda läroinrättningars utbud. Kommunstrukturen förändras, med återverkningar

på kommunala huvudmän. Färre och större huvudmän söker synergier och profileringar på kurserna, som bör vara ekonomiskt bärkraftiga. Utvecklingsprogrammet för fritt bildningsarbete talar om god efterfråge- och kundbas (Undervisningsministeriet 2009:12, 57) och kopplar detta till informationsteknikens utveckling. Samtidigt diskuteras införandet av personliga utbildningskonton för den vuxna befolkningen, vilket skulle innebära en renodlad efterfrågemodell baserad på individuella val av kurser och vuxenutbildning .

I utvärderingsrådets rapport (RUU 17/2006, 31) konstateras att "...det finns gott om utvecklingsprogram och projekt inom olika förvaltningsområden och ministerier" när det gäller vuxenutbildningen som helhet. Samtidigt konstateras att uppföljningen av utbildningsreformer är bristfällig. UKM har dock under de senaste åren strävat till att öka samverkan med arbets- och näringsministeriet, vilket syns i form av att Rådet för livslångt lärande och arbetsgruppen för livslång handledning har en bred representation från olika läroinrättningar, sektorer och myndigheter.

På svenska finns inte hela den bredd av utbildnings- och kursutbud som finns i landet i övrigt. Av grundutbildningarna kan ca. 70% genomföras på svenska. Utvärderingen från år 2006 påtalade också dilemmat med att gränsdragningen mellan de fria studierna (studier efter eget val) och sysselsättningspolitisk utbildning görs onödigt rigid och samverkan mellan dessa försvåras. (RUU 15/2006, 176)

Vuxenutbildningen ses i allt högre grad som en regional utvecklings- och konkurrensfaktor. Samarbete mellan de svenska regionerna måste utvecklas och en strategi byggas upp för att bättre tillgodose utbildningsbehov inom olika regioner. Det mer begränsade utbudet kombinerat med en geografiskt spridd befolkning innebär att modellerna för genomförandet av utbildning måste anpassas till situationen inom de svenska regionerna. Arbetet med regionala vuxenutbildnings-strategier har inletts bl.a. i Österbotten med Regionförvaltningsverket, NTM-centralen och Österbottens förbund som initiativtagare, vilket kan ses som en nödvändig konsekvens av ovanstående utvecklingstendenser. Under utveckling är för närvarande informations-, rådgivnings- och vägledningstjänster (IRV) för vuxenutbildningen.

5.3 Värderande slutsatser och rekommendationer – den fria bildningen

Fokus i undervisnings- och kulturministeriets utvecklingsprogram har kretsat kring det fria bildningsarbetets struktur av läroinrättningar, huvudmannaskap, ekonomi och intressebevakning. I detta har frågor om pedagogik och bildningssyn som utgör särpräglade delar för det fria bildningsarbetet inte uppmärksammas. För utveckling, bedömning av utbildningsbehov och i strävan att skapa kriterier för det fria bildningsarbetet är dessa centrala. Kvalitetskriterierna bör gemensamt bearbetas i en samarbetsprocess där brukare, verkställare (producenter) och utbildningsanordnare bidrar till denna sammanvägning av data, med stöd av sakkunskap från det nyinrättade centret för utbildningsutvärdering. Se avsnitt 5.1.

Det fria bildningsarbetet har behov av att synliggöra sin verksamhet på olika plan. På deltagar- och individplanet finns evidensbaserade belägg på att verksamheten upplevs

som nyttig. På samhällsplanet är effekterna inte lika synliga, även om det sammantagna deltagarantalet i folkbildande kurser är drygt 1 milj. i Finland på årsbasis. Samhällsnyttan bör tydligare tas fram genom att påvisa hur det fria bildningsarbetets olika läroinrättningar jobbar med specifika, underrepresenterade grupper, men även genom att påvisa hur det sociala kapitalet förstärks lokalt genom kurserna. Det borde utvecklas forsknings- och samarbetsprojekt som stöder den lokala utvecklingen av samhällsnytta på det lokala planet.

Förändringsprocesserna på fältet förutsätter starka utbildningsanordnare i framtiden. Både privata och kommunala utbildningsanordnare borde komma fram till fungerande lokala och regionala lösningar, som följer upp KEHO-programmets (Utvecklingsprogrammet inom den fria bildningen) utvecklingslinjer och bildningsbehoven hos befolkningen. De svenskspråkiga utbildningsanordnarna behöver stöd av den fria bildningens egna intresseorganisationer och av utbildningsmyndigheterna. Se avsnitt 5.1.

5.4 Värderande slutsatser och rekommendationer – vuxenutbildningen

Inom vuxenutbildningen har arbetsmarknadsanpassningen och diskussionen om efterfrågebaserat utbud utgjort centrala tema. För den svenskspråkiga befolkningen blir ett marknadsbaserat utbud som baseras på efterfrågan en besvärlig utgångspunkt. Den svenskspråkiga befolkningen är splittrad i olika delar av landet och ett efterfrågebaserat utbud fungerar inte i praktiken. Under utveckling är för närvarande informations-, rådgivnings- och vägledningstjänster (IRV) för vuxenutbildningen. Detta är en viktig funktion med tanke på det regionala samarbetet mellan utbildningsanordnarna. Men tanke på framtiden är det viktigt att tillräckliga IRV-tjänster på svenska bör tillhandahållas även i samband med förvaltningsreformer. Utvecklingen av vuxenutbildningen förutsätter att relevanta data och statistik om den svenskspråkiga befolkningen och utbildningen finns att tillgå.

Rekommendationer för den fria bildningen och vuxenutbildningen

Den nationella nivån och Svenskfinland

- Utvecklingen av indikatorer och andra mätare för den fria bildningen bör spegla den fria bildningens inriktning, och ta i beaktande att bildningssynen kan avvika från läropliktsskolans.
- Vuxenutbildningen ses i allt högre grad som en regional konkurrensfaktor med arbetslivets behov som första prioritet för det livslånga lärandet. Som en konsekvens därav blir modellen efterfrågebaserad. Det finns dock starka skäl att nyansera modellen och lyfta fram uppdragsgivarnas, verkställarnas och brukarnas olika perspektiv i bedömningen av vuxenutbildningens värde.

- De nya informations-, rådgivnings- och vägledningstjänster (IRV) för vuxenutbildningen är under utveckling. Dessa tjänster bör finnas att tillgå i tillräcklig utsträckning för den svenska befolkningen. Utvecklingen av den svenska vuxenutbildningen förutsätter att relevanta data och statistik finns att tillgå.

Utbildningsanordnarnivå

- Den fria bildningens samverkan med lokala samhällsutvecklande initiativ borde stärkas. Forsknings- och utvecklingsprojekt kring detta borde initieras.
- Utbudet på utbildningar inom andra stadiet, den fria bildningen och vuxenutbildningen bidrar till att gemensamt skapa ett utbud med synergieffekter, på det lokala planet. Det begränsade utbudet inom en enskild skolform kan i någon mån kompletteras av samarbete mellan utbildningsformerna, och ge upphov till synergieffekter.

6

Syntesutvärderingens sammanfattande slutsatser och förslag

Den svenska syntesutvärderingen utgör en sammanställning av centrala utvärderingsdata om den svenskspråkiga skolan i Finland. Utvärderingen omfattar förskola, grundläggande utbildning, gymnasiet och yrkesutbildningen, den fria bildningen och vuxenutbildningen. I sammanläggningen av dessa data har kompletterande data och uppdaterande data hämtats i aktuell statistik, i relevanta utredningar och i forskningsrapporter.

I beskrivningen av den grundläggande utbildningen och gymnasiet har syntesutvärderingen särskilt betonat frågor om timfördelning och läroplan, lärarsituationen, läromedel, elevvård och stöd för lärande samt inlärningsresultat. I beskrivningen av yrkesutbildningen baseras materialet på den utförda syntesen om yrkesutbildningens utvärdering av utbildningsanordnarnas utvecklings- och kvalitetsarbete och effekter av de utförda nationella utvärderingarna. Inom den fria bildningen, där studierna inte är läroplans- eller examensbundna, har utvärderingarna berört frågor om anordnarnätverk, betoning i läroanstalternas verksamhet och diskussionen om den fria bildningens inriktning. Koordinering och samarbete inom vuxenutbildningen och lokalt samarbete mellan vuxenutbildningens verksamhetspunkter är aktualiserade tema i utvärderingarna.

Förskolan och den grundläggande utbildningen

På nationell nivå och för hela Svenskfinland

- En uppföljning av kommunernas språkprogram och utfall för de övriga ämnen inom timplanen bör göras. Ett gemensamt format för information om de kommunala timplanerna bör utvecklas.
- Den kommande läroplansreformen bör stödas av riktade resurser för läromedelsproduktion på svenska, för att inte försätta de svenska skolorna och eleverna i en ojämlig position. Relevanta och lämpliga e-material som uppfyller en tillräcklig pedagogisk kvalitet är ett uppenbart bristområde, som påverkar den svenska utbildningen. Utvecklingen av e-material bör stödas så att material kan utkomma samtidigt både på finska och på svenska. Utvecklingen av e-material och läromedel bör ske i samverkan med lärarutbildningen och pedagogisk forskning. Material borde till exempel produceras för allmän lärokurs i finska, för modersmålsinriktad finska, för matematik, historia och samhällslära.
- Insatserna inom utveckling av utbildningen och insatserna inom personalfortbildning bör samordnas och tydligare fokuseras inom Svenskfinland. Formen för förbättringsarbetet bör rikta sig till hela fältet, utan att uppställa tröskelhinder.
- De finländska eleverna visar påfallande stora skillnader mellan flickor och pojkar i inlärningsresultat. Detta framkommer särskilt inom modersmål och litteratur och i intresse för läsning. Bland de svenskspråkiga eleverna är dessa skillnader ännu tydligare, och bildar regionala mönster. Målet att bryta könsstereotypa beteendemönster förutsätter insatser både på nationell och på lokal nivå.
- Lärläget i de svenskspråkiga skolorna borde förbättras, så att alla elever undervisas av en kunnig (behörig) lärare. Lärarsituationen förutsätter åtgärder på ministerienivå.

Utbildningsanordnarnivå, kommunnivå

- De svenskspråkiga utbildningsanordnarna behöver stärka utvecklingen och främja användningen av läroplanen och läroplansgrunderna, bl.a. genom att regelbundet utvärdera den lokala läroplanen och förverkligandet av den. Anknytningen mellan den lokala läroplanen och strategidokumentet inom kommunen bör göras tydligare, för att öka genomslagskraften i vardera. Kommunen bör hitta strukturer för att bättre få med personalen i läroplansreformarbetet.
- Samverkan mellan hem och skola behöver uppmärksammas och stödas, särskilt med betoning på elevernas välbefinnande, på fostran i samverkan, samt stöd för föräldrarollen. En utveckling av det mångprofessionella samarbetet är väsentligt i detta. Det behövs en större systematik i uppföljningen inom elevvårdsarbetet och inom stöd för lärandet. Besluten om insatser är beroende av medvetenhet och att det finns data om den lokala situationen, samt tillgång till jämförande data.

- Samarbete mellan skolor och kommuner borde utvecklas kring evaluering av läromedel och undervisningsmaterial och för att samla data om användning och om erfarenheter, så att bättre utvecklade läromedel kan produceras.

Utbildning på andra stadiet – gymnasiet och yrkesutbildning

På nationell nivå och för hela Svenskfinland

- Den läroplansreform som förbereds för gymnasiet innebär för de svenska gymnasierna att en betydande satsning bör göras för att utveckla läromedel för de svenska skolorna
- Utvecklingen av starka gemensamma nätverk mellan skolor och utbildningsanordnare för att öka samarbetet och skapa smidiga studievägar för studeranden, är en långsam process som borde stödas av en systematisk, och samtidigt målmedveten organisering. Genom att utveckla gemensamma projekt som ökar intresset och nyttan av samarbetet, och motverkar isolerande åtgärder, kan samarbetet utökas.

Utbildningsanordnarnivå

- Genomgång och granskning av läromedelsituationen, och gemensamma förslag på material
- Studerandenas kunskaper inom modersmålet, i det andra inhemska språket och allmän beredskap i informationshantering bör utvecklas. Trots att de svenska studerandena inleder språkstudierna i det andra inhemska språket senast i årskurs 3, kan vi notera att studerandena konstaterar brister i sina färdigheter från gymnasiet, när högskolestudierna inletts.
- Studiehandledningen bör förbättras inom gymnasierna, så att flere gymnasier erbjuder alla fyra kurser. Studiehandledningen bör också utvecklas så att man bättre stöder studeranden i val av kurser och inför fortsatta studier.

Den fria bildningen och vuxenutbildningen

- Den fria bildningens samverkan med lokala samhällsutvecklande initiativ borde stärkas. Forsknings- och utvecklingsprojekt kring detta borde initieras.
- Utbudet på utbildningar inom andra stadiet, den fria bildningen och vuxenutbildningen bidrar till att gemensamt skapa ett utbud med synergieffekter, på det lokala planet. Det begränsade utbudet inom en enskild skolform kan i någon mån kompletteras av samarbete mellan utbildningsformerna, och ge upphov till synergieffekter.



Utvecklingen av indikatorer och andra mätare för den fria bildningen bör spegla den fria bildningens inriktning, och ta i beaktande att bildningssynen kan avvika från läropliktsskolans.

7

Kommentarer efter sammanställning av syntesutvärderingen

De svenska skolorna och utvecklingen av den svenska utbildningen är beroende av att det finns information och material att tillgå på svenska. Utvärderingar och resultatrapportering som beskriver problem och de situationer som gäller för de svenska skolorna bör publiceras så att de svenska kommunerna och utbildningsanordnarna har tillgång till detta. Den nuvarande utformningen av korta resuméer på svenska i publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering och för resultaten av inlärningsprov sammanställda av Utbildningsstyrelsen, är till sitt innehåll för reducerade och saknar den resultatbild som är nödvändig för att ge underlag för beslut och utveckling i de svenska skolorna. Undantaget är givetvis publikationerna på svenska om resultat i modermålet och finska. Förutom detta bör konstateras att i de publicerade resultaten inom modersmål, finska och matematik inom den grundläggande utbildningen på svenska framträder återkommande resultatbilder som kräver både närmare utredning och åtgärder. Detta kan till någon del göras genom en grundligare analys av redan insamlade data, men förutom detta bör också utvärderingsdesignen utvecklas i kommande utvärderingar, så att för den svenska utbildningen relevant uppföljningsinformation insamlas (bland annat läromedel, timfördelningsdata, regional variation).

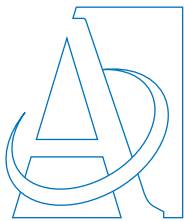
Syntesutvärderingen har också synliggjort områden som visar på brister i data och brister i material på svenska eller med inriktning på det svenska. Som sådant kan betecknas den nationella utvärderingen av den grundläggande konstundervisningen som inte noterar situationen för den svenskspråkiga befolkningen. Ett annat exempel är det långa utvecklingsarbetet av Lära sig lära material, som publicerats bland annat inom Utbildningsstyrelsens rapportserier, och som numera ingår som delområden inom t.ex. proven

i matematik, och i det nationella utvärderingsprogrammet (årskurs 9, 2012). Materialets konstruktion och teoribakgrund finns inte presenterat på svenska, och är därmed dåligt känt i Svenskfinland. Ett annat påtagligt bristområde uppstår i statistikcentralens insamlade uppgift om skolor och utbildning. Den nationella nivån rapporteras offentligt, men de svenska skolornas situation syns inte i detta, utan förutsätter avgiftsbelagda tjänster för att den svenskspråkiga befolkningen skall få en information om läget. Dessa försvårar en utveckling av de svenska verksamheterna i landet, eftersom de inte har stöd av evidens, i samma utsträckning som övrig verksamhet i landet.

En del av denna helhet är även det, att det svenska materialet med avseende på svarsfrekvens och representativitet bör utgöra en tillräcklig grund för en tillförlitlig resultatbild. Frågan om svarsfrekvens riktar även en fråga om prioriteringar och förhållningssätt till utvärderingarna i de olika grupperna av respondenter inom Svenskfinland.

Denna syntesutvärdering utgör en samlad bild av utvärderingsresultat, medan beskrivningar av de utvecklingsinsatser och utvecklingsprogram som genomförts inte ingår i materialet, och därmed inte avspeglats mot resultatet. Utan anspråk på att göra en fullständig översikt kan ändå några initiativ få ett omnämnande i detta sammanhang. Resurscentret för matematik, teknik och naturvetenskaper har utvecklat undervisningen inom dessa nämnda ämnesområden. Språkrum med material som Språkraketen m.m. har varit inriktad på att stöda barns språkutveckling. Till detta kommer regionala projekt som Dialogen (läsning) och Diagonalen (matematik) i norra svenska Österbotten. Flera kunde nämnas.

Väsentligt för den framtida utbildningen på svenska är att banden till lärarutbildningen stärks så att utvecklingen av lärarutbildningen också i fortsättningen har en anknytning till det utvecklingsarbete som sker på lokal nivå. Lärares huvudsakliga strategi för lärande (Möller & Ottesen 2011) är personligt erfarenhetsbaserat lärande, fortbildning inom olika ämnesområden och erfarenhetsutbyte mellan lärarkolleger. Denna framväxande erfarenhetsbaserade kunskap tenderar samtidigt att bli lokal och situationsbunden, eftersom utvecklad praxis eller samarbetsformer för att bidra till att utforma en formaliserad kunskap ofta saknas. Såväl på lokalt plan, som på ett allmänt plan saknas robusta, fungerande former som stöder kunskapsutveckling. Det är av betydelse att kunna arbeta med en organisation (eller skola) som har den nödvändiga infrastrukturen, normerna och praxis för att kunna ta emot, bearbeta och applicera ny information och nya arbetsformer, vilket innebär att personalen tillsammans med sina kolleger har en beredskap och kan organisera arbetet så att de kan åstadkomma en förändring. Utvärderingsresultaten tyder på att det är nödvändigt att samarbetsformerna utvecklas och att dessa frågor prioriteras inom nivåer av styrning och ledarskap.



Referenser

Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering, RUU

- RUU 12:2005 Knubb-Manninen, G. (red.) Grundtryggheten och behovet av stöd i skolan. 2005. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 12. Jyväskylä.
- RUU 15:2006 Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. Aikuisten opiskelumahdollisuudet ja järjestäjäverkko toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. 2006. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 15. Jyväskylä.
- RUU 16:2006 Vaherva, T., Malinen, A., Moision, A., Raivola, R., Salo, P., Kantasalmi, K., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne ja palvelukyky. 2006. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 16. Jyväskylä.
- RUU 17:2006 Knubb-Manninen, G. (red.) Vuxenutbildningsfältet. Utvärdering av fritt bildningsarbete och yrkesinriktad vuxenutbildning. 2006. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 17. Jyväskylä.
- RUU 25:2007 Vaherva, T., Malinen, A., Moision, A., Raivola, R., Salo, P., Kuusipalo, P., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot. 2007. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 25. Jyväskylä.
- RUU 30:2008 Atjonen, P., Halinen, I., Hämläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 30. Jyväskylä.
- RUU 33:2008 Knubb-Manninen, G. (red.) Från mål till interaktion. Skolpedagogiken i Svenskfinland och övriga Finland. 2008. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 33. Jyväskylä.

- RUU 40:2009 Välijärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H. Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. Lukiopedagogiikka. 2009. Publikationer från Rådet från utbildningsutvärdering 40. Jyväskylä.
- RUU 41:2009 Välijärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H. Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. Pedagogiken i gymnasiet. 2009. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 41. Jyväskylä.
- RUU 42:2009 Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Jokinen, J., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot. 2009. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 42. Jyväskylä.
- RUU 43:2009 Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. Kompetens och arbetsförhållanden inom fria bildningen i Svenskfinland och övriga Finland. 2009. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 43. Jyväskylä.
- RUU 52:2010 Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junntila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. 2010. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 52. Jyväskylä.
- RUU 53:2010 Korkeakoski, E. & Siekkinen, T. (red.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. 2010. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 53. Jyväskylä.
- RUU 54:2011 Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A. & Hietala, R. Må bra. Studerandevärd – praxis och utveckling inom grundläggande yrkesutbildning på andra stadiet. Rapportsammandrag. 2011. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 54. Jyväskylä.
- RUU 55:2011 Turunen, H., Heräjärvi, S., Kupiainen, S., Pirkkalainen, L., Syyrakki, S., Virtanen, V., Öhman, T., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuuden arviointi. 2011. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 55. Jyväskylä.
- RUU 56:2011 Tynjälä, P., Kukkonen, P., Poikela, E., Rask, I., Salvi, H., Sirkiä, H., Knubb-Manninen, G., Hietala, R. & Reinikainen, P. 2011. Ammatillinen koulutus kansallisten arviointien näkökulmasta. Synteesi arvioinneista 2006–2010. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 56. Jyväskylä.
- RUU 58:2012 Markkanen, M., Lang, T., Lillas, A., Lovio, M., Manninen, J., Takatalo, E., Kamppi, P., Knubb-Manninen, G. & Pietiläinen, V. Kansalaisopistojen oppilaitos- ja ylläpitäjä rakenteen arviointi. Osaraportti 1: Laatu- ja kehittämisavustukset ja ylläpitämisluvat. 2012. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 58. Jyväskylä.
- RUU 59:2012 Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M-L., Ursin, J., Vuorinen, V., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. 2012. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 59. Jyväskylä.
- RUU 60:2012 Markkanen, M., Lang, T., Lillas, A., Lovio, M., Manninen, J., Takatalo, E., Kamppi, P., Pietiläinen, V. & Smeds-Nylund, A-S. Kansalaisopistojen oppilaitos- ja ylläpitäjä rakenteen arviointi. Osaraportti 2: Rakenteellisten muutosten, lakiuudistusten ja oman toiminnan arviointivelvoitteen toteutuminen. 2010. Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering 60. Jyväskylä.

Publikationer från Utbildningsstyrelsen, UBS

- UBS 1/1999 Korhonen, H. 1999. Peruskoulun matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 1998. Oppimistulosten arviointi 1/1999.
- UBS 2/1999 Rajakorpi, A. (red.) 1999. Peruskoulun 9-luokkalaisten luonnontieteiden oppimistulosten arviointi. Oppimistulosten arviointi 2/1999.

- UBS 10/2001 Määttä, J. & Yrjölä, P. Perinteen ja nykyajan puristuksessa: kansanopistojen arviointi. 10/2001.
- UBS 1/2002 Toropainen, O. 2002. Nationell utvärdering av inlärningsresultat i finska i åk 9 våren 2001. Utvärdering av inlärningsresultat 1/2002.
- UBS 8/2002 Mattila, L. 2002. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2002. Oppimistulosten arviointi 8/2002.
- UBS 1/2004 Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1/2004.
- UBS 5/2003 Silveström, C. 2003. Modersmål och litteratur i sex år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur hos elever som slutfört årskurs 6 i den grundläggande utbildningen år 2002. Utvärdering av inlärningsresultat 5/2003.
- UBS 2/2005 Mattila, L. 2005. Perusopetuksen matematiikan kansalliset oppimistulokset 9. vuosiluokalla 2004. Oppimistulosten arviointi 2/2005.
- UBS 2/2006 Silverström, C. 2006. Modersmål och litteratur i nio år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2005. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2006.
- UBS 7/2006 Huisman, T. M. 2006. Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa. Oppimistulosten arviointi 7/2006.
- UBS 8/2006 Huisman, T. & Silverström, C. 2006. Läsa, skriva, räkna. En utvärdering av inlärningsresultaten i modersmål och litteratur samt matematik i årskurs 3. Utvärdering av inlärningsresultat 8/2006.
- UBS 1/2008 Niemi, E. K. 2008. Matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2007. Oppimistulosten arviointi 1/2008.
- UBS 2/2008 Salmio, K. 2008. Miksi jää sulaa? Ympäristö- ja luonnontiedon oppimistulosten arviointi vuonna 2006. Oppimistulosten arviointi 2/2008.
- UBS 4/2008 Silverström, C. 2008. Modersmålskunskaper, attityder och betyg. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur efter årskurs 6 år 2007. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2008.
- UBS 1/2010 Toropainen, O. 2010. Utvärdering av läroämnet finska i den grundläggande utbildningen. Uppföljningsrapporter 1/2010.
- UBS 2/2010 Niemi, E. K. & Metsämuuronen, J. (red.) 2010. Miten matematiikan taidot kehittyvät? – Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008. Koulutuksen seurantaraportit 2/2010.
- UBS 1/2011 Hellgren, J. 2011. Modersmål och litteratur i årskurs 9 – en utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2010. Uppföljningsrapporter 1/2011.
- UBS 2/2011 Lappalainen, H. 2011. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2/2011.
- UBS 6/2011 Kumpulainen, T. 2011. Opettajat Suomessa 2010. Lärarna i Finland 2010. Koulutuksen seurantaraportit 6/2011.
- UBS 1/2012 Niemi, E. K. (red.) 2012. Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010. Koulutuksen seurantaraportit 1/2012.
- UBS 2/2012 Kärnä, P., Hakonen, R. & Kuusela, J. 2012. Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. luokalla 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2/2012.
- UBS 3/2012 Ouakrim-Sovio, N. & Kuusela, J. 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 3/2012.
- UBS 4/2012 Hirvonen, K. 2012. Onko laskutaito laskussa? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 4/2012.
- UBS 5/2012 Kumpulainen, T. (red.) 2012. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011. Koulutuksen seurantaraportit 5/2012.

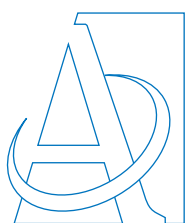
Övriga publikationer

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2012:5.
- Aspfors, J. 2012. Induction practices – Experiences of newly qualified teachers. Vasa: Åbo akademis förlag. Doktorsavhandling.
- Backman, H., Geber, E., Laurén, H. & Westerholm, A. 2009. Svenskspråkig utbildning. I K. Nyyssölä & R. Jakku-Sihvonen (red.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus, 161–174.
- Basservicen inom verksamhetsområdet för regionförvaltningsverket i Västra och Inre Finland 2011. 2012. Regionförvaltningsverkets i Västra och Inre Finland publikationer 2:2012.
- Bennet, J. & Bennett, M. 2004. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. I D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (toim.) Handbook of intercultural training. Thousand Oaks, CA: Sage, 147–165.
- Brink, S., Nissinen, K. & Vettenranta, J. 2013. Equity and excellence: Evidence for policy formulation to reduce the differences in PISA performance between Swedish speaking and Finnish speaking students. University of Jyväskylä. Finnish Institute for Educational Research. Reports.
- Ding, S. 2011. The European commission's approach to media literacy. I S. Livingstone (toim.) Media literacy: Ambitions, policies and measures. COST. <<http://www.cost-transforming-audiences.eu/node/223>> (19.10.2011).
- Eriksson, E., Arnkil, T. E. & Rautava, M. 2010. Framtidsdialogen. Handbok för samtalsledare som arbetar med nätverk. Helsinki: Institutet för hälsa och välfärd. <<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/84a245f3-acde-49d3-9409-970889c36ffc>> (24.2.2013).
- EU-kommissionen. COM 2000:1832. Memorandum om livslångt lärande.
- Finnäs, F. 2010. Finlandssvenskarna 2007. En statistisk rapport. Helsingfors: Svenska Finlands folkting.
- Geber, E. 2013. Kan vi bli bättre? De svenskspråkiga gymnasiernas framgång i studentexamen 2007–2012. Helsingfors: Svenska Kulturfonden.
- Geber, E. & Lojander-Visapää, C. 2007. De svenska gymnasierna i Finland: en lägesanalys. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Gullberg, T. 2007. Gymnasiets röst. En utredning om de finlandssvenska gymnasierna – ur deras egen synvinkel. Helsingfors: Svenska Kulturfonden.
- Harju-Luukkainen, H. & Nissinen, K. 2011. Finlandssvenska 15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009 -undersökningen. Jyväskylä Universitet: Pedagogiska forskningsinstitutet. <<http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/2011/d100>>.
- Harjunen, E., Hellgren, J., Juvonen, R., Silén, B., Sääskilähti, M. & Örnmark, M. 2011. Hur skriver niondeklassarna? Synpunkter och frågeställningar med anknytning till utvärderingen av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 år 2010. Utbildningsstyrelsen. Rapporter och utredningar 2011:1. Helsingfors.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. 1999. Oppimaan oppiminen ala-asteella. Opetushallitus. Arviointituloksia 3/99. Helsinki.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., Lavonen, J., Pehkonen, E., Rantanen, P. & Scheinin, P. 2008. PISA 2006 Finland. Analysis, reflections and explanations. Ministry of Education Publications 2008:44.
- Heinola, T. 2012. En livskraftig svensk folkhögskoleverksamhet. Helsingfors: Svenska folkskolans vänner.
- Holappa, A.-S. (red.) 2012. Osaava-ohjelman käynnistysvaiheen arviointi 2010–2011. Kehittämishankkeiden itsearviointeja ja hyviä käytänteitä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:28. Helsinki.
- Honkasalo, R. & Nyyssölä, K. 2012. Koulutuksen järjestäminen kohti 2020-lukua. Kuntarakenteen, oppilaitosverkoston ja ohjauksen nykytilanne sekä kehitysnäkymät. Tilannekatsaus huhtikuun 2012. Opetushallitus. Muistiot 2012:2. Helsingfors.
- IEA/TIMSS & PIRLS. <<http://timss.bc.edu/>> (9.2.2013).
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2012. Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13. Helsinki.

- Jokinen, J., Poikela, E. & Sihvonen, J. 2012. Sivistysyhyty ja sosiaalinen pääoma vapaassa sivistystyössä. Vantaa: VSY-SBO.
- Kankaanranta, M. & Puhakka, E. 2008. Kohti innovatiivista tietotekniikan opetuskäyttöä. Kansainvälisen SITES 2006 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kartovaara, E. 2009. Opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden näkemyksiä ja kokemuksia perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Kennisnet. 2011. Four in balance monitor. ICT in Dutch primary, secondary and vocational education. <<http://downloads.kennisnet.nl/algemeen/Vier-in-balans-monitor-2011-Engelse-versie-internet.pdf>> (27.2.2013).
- Kommunförbundet. 2012. <www.kommunerna.net>.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupari, P., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Oppijälhtöistä pedagogiikkaa etsimään. Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J. & Karjalainen, T. 2009. The Finnish education system and PISA. Ministry of Education Publications 2009:46. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm46.pdf>>.
- Kupiainen, S. & Pehkonen, E. 2008. Mathematical literacy assessment. Teoksessa J. Hautamäki, E. Harjunen, A. Hautamäki, T. Karjalainen, S. Kupiainen, S. Laaksonen, J. Lavonen, E. Pehkonen, P. Rantanen & P. Scheinin PISA 2006 Finland. Analysis, reflections and explanations. Ministry of Education Publications 2008:44, 117–143.
- Kärkkäinen, H. 2011. Nuori putoaa putkesta – lasku 1,2 miljoonaa. Taloussanommat 18.4.2011. <<http://www.taloussanommat.fi/tyo-ja-koulutus/2011/04/18/nuori-putoaa-putkesta-lasku-12-miljoonaa/20115003/139>> (11.3.2013)
- Lag om fritt bildningsarbete 21.8.1998/632, 2009/1765, 2010/1103
- Lag om grundläggande utbildning 1998/128, 24.6.2010/642.
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M-L. 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. Vuosiluokalla. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1.
- Laitinen, S., Hilmola, A., Juntunen, M-L., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2012. Tiivistelmä ja päätelmiä perusopetuksen musiikin, kuvataiteen, käsityön ja liikunnan oppimistulosten arvioinnista 9. vuosiluokalla. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:8. Helsinki.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. 2011. Eu kids online. September 2011. <www.eukidsonline.net> (19.10.2011).
- Lähdeniemi, T. & Jauhiainen, J. 2010. Tulevaisuuden koulu. Verkkohaastattelun raportti. Fountain Park. <www.oph.fi/download/122685_Tulevaisuuden_Koulu1003300.pdf> (11.1.2013)
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Omaehtoisen aikuiskoulutuksen vaikutukset. Vapaa sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä. Vantaa: VSY-SBO.
- Möller, J. & Ottesen, E. (red.) 2011. Rektor som leder og sjef- om styring, ledelse og kunskapsutvikling i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Niemelä, S. 2011. Sivistyminen – sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa sivistystraditiossa. Kansanvalistusseura. Kuopio: Snellman-instituutti A 25.
- Niemi, E. K. 2001. Peruskoulun matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2000. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 2/2001.
- Niemi, E. K. 2004. Perusopetuksen oppimistulosten kansallinen arviointi ja tulosten hyödyntäminen koulutuspoliittisissa kontekstissa. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2000. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis C 216. Scripta Lingua Fennica Edita.
- Niemivirta, M. J. 2002. Valmiuksia, virikkeitä vai vaihtelua? Kansanopisto-opiskelijan motivaatio ja opiskelukokemukset. Opetushallitus. Arviointi 1/2002.
- Nissinen, K. & Välijärvi, J. 2011. Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 43. <<http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/2011/g043>> (11.3.2013).
- OECD/TALIS. <<http://www.oecd.org/education/school/oecdteachingandlearninginternationalsurvey-talishome.htm>> (9.2.2013).

- OECD. 2011. Education at a glance 2011. Chapter D The learning environment and organization of schools. <<http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/48631122.pdf>>
- OECD. 2013. Are countries moving towards more equitable education systems? PISA in Focus 25.
- Olafsson, K. 2011. Nordic children's risks and opportunities online. The EU kids online survey from a Nordic perspective. *Nordic Information* 4/2011.
- Perez-Tornero, J.M. & Pi, M. 2011. A new horizon. Media literacy assessment and children in Europe. I C. Von Feilitzen, U. Carlsson & C. Bucht (red.) *New questions, new insights, new approaches. Contributions to the Research Forum at the Worlds Summit on Media for Children and Youth 2010. Yearbook 2011.* Gothenburg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media at Nordicom, 69–82.
- Regionförvaltningsverket. 2012. Basservicen inom verksamhetsområdet för regionförvaltningsverket i västra och inre finland 2011. *Regionförvaltningsverkets i Västra och Inre Finland publikationer 2:2012.*
- Rimpelä, M., Fröjd, S. & Peltonen, H. (red.) 2010. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Peruseraportti. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos & Opetushallitus. *Koulutuksen seurantaraportit 2010:1.*
- Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A-M., Saaristo V. & Wiss, K. 2008a. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. – Peruseraportti kyselystä 1.–6. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus ja Stakes.
- Rimpelä, M., Rigoff, A-M., Kuusela, J. & Peltonen, H. (red.) 2008b. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa. – Peruseraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus ja Stakes.
- Saaristo, V., Ståhl, T. & Rimpelä, M. 2011. Peruskoulujen väliset erot terveyden edistämisaktiivisuudessa I M. Rimpelä & V. Bernelius (red.) *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi erityävällä Helsingin seudulla. MetrOP-tutkimus 2010–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010? Helsingin yliopisto. Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisu B1.* <<http://www.helsinki.fi/openaccess/helda/>> (11.3.2013), 64–69.
- Salo, P. & Suoranta, J. 2002. *Sivistyksellinen aikuiskasvatusta.* Vantaa: Kansanvalistusseura.
- SPERES, Finlandssvenskt specialpedagogiskt resurscentrum, www.speres.fi
- Statistikcentralen. 2012. <www.tilastokeskus.fi>.
- Statistisk årsbok. 2012. Tilastokeskus. <www.tilastokeskus.fi>
- Statsrådets förordning om allmänna riksomfattande mål för gymnasieutbildningen och om timfördelningen i gymnasieundervisningen. 2002/955.
- Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen. 422/2012.
- Statsrådets förordning om rådgivningsverksamhet, skol- och studerandehälsövård samt förebyggande mun- och tandvård. 338/2011.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA 2009 ensitulokset. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf>>.
- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (red.) 2012. Kestääkö osaamisen pohja. PISA 2009. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf>>.
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suutarinen, S., Brunell, V., Poutiainen, A., Puhakka, E., Saari, H. & Törmäkangas, K. 2011. Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- TALIS. <<http://ktl.jyu.fi/ktl/talis>> (9.2.2013).
- Talvinen, K. 2012. Enhancing quality. Audits in Finnish higher education institutions 2005–2012. Publikationer för Rådet för utvärdering av högskolorna 2012:11. Helsingfors.
- Tammenmaa, C. (red.) 2012. *Framtidsstrategi för de svenskspråkiga gymnasierna i Finland.* Helsingfors: Finlands kommunförbund.
- TEAvisari. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <www.thl.fi/TEAvisari>.

- Törnroos, J. 2004. Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset – seitsemännen luokan matematiikan osaaminen arvioitavana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 13.
- Undervisningsministeriet. 2002. Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:3. Helsingfors.
- Undervisningsministeriet. 2007. Valtionhallinnon rahoittama opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittäminen. Undervisningsministeriet 2007:45. Helsingfors.
- Undervisningsministeriet. 2008. Utvecklingsplanen för utbildning och forskning 2007–2012. UKM 2008:10.
- Undervisningsministeriet. 2009:12. Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009–2012. Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2009:12. Helsingfors.
- Undervisningsministeriet. 2009:16. Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16. Helsingfors.
- Undervisningsministeriet. 2009:19. Kvalitetsekriterier för den grundläggande utbildningen. Undervisningsministeriets publikationer 2009:19. Helsingfors.
- Undervisningsministeriet. 2010. Kvalitetskriterier för den grundläggande utbildningen. Undervisningsministeriets publikationer 2010:7. Helsingfors.
- Undervisnings- och kulturministeriet. 2012. Mielytinen, I. & Lehtinen, E. Selvitys henkilökohtaisista koulutustileistä. Ehdotukset ja vaikuttavuuden arviointi. Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2012:27.
- Undervisnings- och kulturministeriet. 2012. Utvärderingsplanen för utbildningen. Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2012:15. Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen. 2000. Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2000. (Föreskrift 42/011/2003 och 3/011/2009.) Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen. 2003. Grunderna för gymnasiet läroplan. Föreskrift 33/011/2003.
- Utbildningsstyrelsen. 2004. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. Föreskrift 1-3/2004.
- Utbildningsstyrelsen. 2004. Summary of four national assessments of mathematics learning in the 9th grade of basic education, 1998–2004.
<http://www.oph.fi/download/47697_4_matikkaa_englanniksi.pdf> (11.3.2013).
- Utbildningsstyrelsen. 2010. Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010. Föreskrifter och anvisningar 2010:21. Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen. 2010. Ändringar och kompletteringar av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen 29.10.2010, 50/011/2010.
- Utbildningsstyrelsen. 2013. Lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen.
<<http://oph.fi/lagesoversikt>> (januari 2013).
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Tilannekatsaus kesäkuu 2012. Opetushallitus. Muistiot 2012:4. Helsinki.
- Väyrynen, P., Saaristo, V., Wiss, K. & Rigoff, A-M. (red.) 2009. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. – perusraportti kyselystä vuonna 2008. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos ja Opetushallitus.
- Wikman, T. 2004. På spaning efter den goda läroboken – om pedagogiska texters lärande potential. Åbo akademis förlag. Vasa. Doktorsavhandling.



Jämlikhet och förträffliga prestationer³

Belägg för utformande av utbildningspolitiska insatser för att minska prestationsskillnaderna mellan svenskspråkiga och finskspråkiga elever i PISA-undersökningen

Inledning

Syftet med den obligatoriska grundläggande utbildningen är att ge alla barn kunskap och färdigheter för framtida lärande och framtida möjligheter. Den är ett primärt politiskt instrument för att skapa förutsättningar för delaktighet, jämlikhet, ekonomisk tillväxt och informerat medborgarskap som en grundval för nationsbygget. *Fördelarna av en sådan utbildningspolitik* förväntas vara rättvist och jämt fördelade. Men denna överfokusering på jämlikhet överskuggar målet att uppnå förträffliga prestationer, eftersom jämlikhet kan nås på en lägre genomsnittlig prestationsnivå. Detta leder visserligen till att rättvisa vad gäller relationen mellan den språkliga majoriteten och minoriteten uppnås, men inte kraven på förträfflig prestation, vilket är en nödvändig förutsättning både för enskilda individers lika möjligheter och för en gynnsam ekonomisk tillväxt för nationen.

Förträffliga prestationer är avgörande för ekonomisk tillväxt och konkurrenskraft. OECD har visat att OECD-ländernas långsiktiga BNP-tillväxt kan öka med omkring tre procent om resultaten i PISA (Programme for International School Assessment) genom reformer kan förbättras med 25 poäng fram till 2030 (OECD 2010c).

¹ De statistiska analyserna har utförts av Kari Nissinen.

² Kartorna har tagits fram av Jouni Vettenranta.

³ Detta är ett sammandrag av den fullständiga versionen (Brink, Nissinen & Vettenranta 2013)



Kan Finland uppnå både jämlikhet och jämlikhetsmålen under det kommande decenniet? En ökning med 25 poäng skulle kräva ett genomsnittligt PISA-resultat på 561 i läsning, vilket är högre än Shanghais genomsnittliga resultat år 2009, 556 poäng. Polen lyckades genom reformer förbättra sitt genomsnittliga resultat i läsning med 29 poäng mellan 2000 och 2006. Målet ligger således utan tvivel inom räckhåll.

Finland bör överväga om dess ställning som ett högpresterande land kan uppehållas utan en resultatförbättring i ett tempo som håller jämna steg med de bäst presterande länderna. Till exempel Korea och Hong Kong hade sämre resultat år 2000 men hade hunnit ifatt Finland år 2009 (OECD 2010b).

Klyftan mellan finsk- resp. svenskspråkiga elever, dvs. mellan språkmajoriteten och språkminoriteten, är i dag 27 PISA-poäng i läsning. Det motsvarar cirka nio månaders skolgång (Harju-Luukkainen & Nissinen 2011). Med tanke på jämlikheten är det viktigt att svenskspråkiga elever presterar lika bra som finskspråkiga. Men för att nå den globala standarden för förträffliga prestationer måste både finsk- och svenskspråkiga elever i framtida PISA-undersökningar prestera bättre eller åtminstone nå upp till det högsta medelvärdet i läsning. För att nå det nuvarande högsta resultatet på 556 poäng måste finskspråkiga elever överbrygga ett gap på 18 poäng, vilket motsvarar cirka sex månaders skolgång. Deras uppgift är utan tvivel lättare än de svenskspråkigas som borde förbättra sin prestation med 45 poäng, vilket motsvarar mer än ett helt skolår.

Det vore emellertid såväl moraliskt som ekonomiskt problematiskt om den globala prestationsstandarden uppnås enbart genom att de finskspråkiga elevernas prestationer förbättras, eftersom ojämlikheten mellan de två språkgrupperna då ökar och de svenskspråkiga eleverna utbildningsmässigt hamnar i ett underläge. Med andra ord skulle varken målen för jämlikhet eller förträfflighet uppnås i praktiken.

Konsekvenser av ett utbildningsmässigt underläge

Barn i ett utbildningsmässigt underläge får mindre ut av den obligatoriska utbildningen än andra och når inte upp till sin potential. De bidrar mindre än de som presterar bättre och de kommer också att vara mer utsatta på arbetsmarknaden och i samhället. Ett utbildningsmässigt underläge riskerar också att på sikt försätta den svenskspråkiga minoriteten i en ekonomiskt ojämlik ställning i förhållande till språkmajoriteten. Förspild mänsklig begåvning försvagar landets mänskliga kapital och globala konkurrenskraft. I allmänhet brukar en PISA-nivå på 3 och högre eller över 480 poäng anses önskvärd.

Den svenskspråkiga minoriteten gjorde inga reella framsteg i PISA-resultaten under det senaste decenniet, varför man kan ifrågasätta den förda politikens möjligheter att förbättra jämlikheten. Skillnaden i läsning mellan svensk- och finskspråkiga elever minskade från 35 poäng år 2000 till 27 poäng år 2009, men det berodde på att de finskspråkiga elevernas prestation försämrades med tio poäng medan de svenskspråkigas resultat förblev oförändrade. De facto var detta en förlust i både jämlikhet och prestationernas förträfflighet och en potentiell ökning av det utbildningsmässiga underläget.

Hur man i praktiken ska reagera på detta beror på hur djupt underläget är och hur starkt det är koncentrerat. Om djupet är stort blir den korrigerande strategin mer komplex,

mer tidskrävande och dyrare. Om till exempel andelen svenskspråkiga elever på nivå 1 och 2 (under 480 PISA-poäng) är högre än motsvarande andel inom språkmajoriteten måste strategin således ta sikte på att höja kunskaperna på dessa nivåer så att eleverna kan nå upp till nivå 3. Det tar längre tid att lyfta elevernas prestationer från nivå 1 till nivå 3. Därutöver trappas effekterna av underläget upp om det har koncentrerats till grupper, skolor eller regioner. En grupp i ett sådant underläge skulle kräva avsevärda resurser för att ta sig upp, och om läget blir bestående kan gruppen hamna i en ond cirkel och bli mer beroende av allmänna medel än befolkningen i genomsnitt. Om det utbildningsmässiga underläget koncentreras till vissa skolor kommer dessa att bli hårt pressade om de inte får stöd för att arbeta ifatt det stigande nationella prestationsmedelvärdet. Om underläget är regionalt koncentrerat och ingenting görs för att korrigera situationen kan det leda till att befolkning med högre kapacitet flyr regionen vars ekonomiska nedgång då ytterligare förvärras.

Data, forskningsfrågor och resultat

PISA-data från 2000 och 2009 då undersökningens huvudområde var läsförståelse analyserades och kompletterades med andra data då det var möjligt.

Forskningsfråga 1: Påverkas de svensk- och finskspråkiga elevernas läsprestationer av samma faktorer och är deras effekt densamma, eller är det fråga om olika faktorer som resulterar i ett djupare och mer koncentrerat underläge?

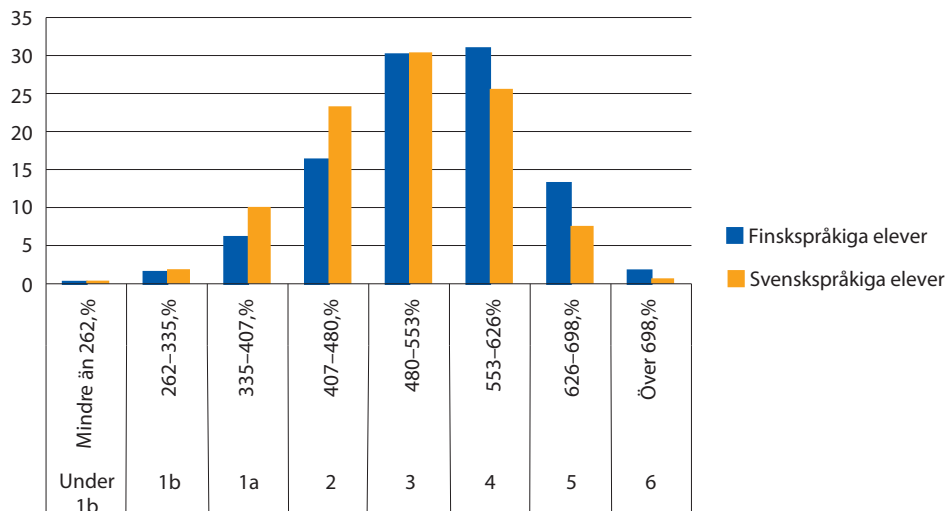
Elevernas läsförståelse

Förträfflig prestation

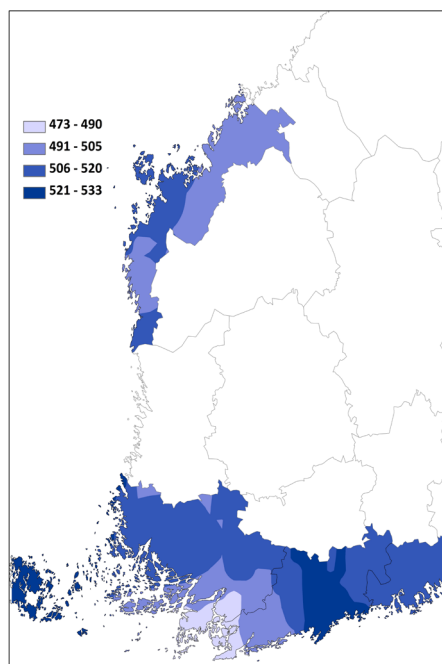
Finland kom 2009 på tredje plats (baserat på absoluta poäng) med medelvärdet 536 poäng för läsförståelse. De finskspråkiga eleverna hade medelvärdet 538 poäng vilket skulle placera dem på samma nivå, och endast en poäng efter Korea och 18 poäng efter Shanghai som kom på första plats. De svenskspråkiga eleverna skulle med poängvärdet 511 hamna på en tiondeplats efter Australien med 515 poäng och före Nederländerna med 508 poäng. Samtidigt låg de 45 poäng under Shanghai, vilket betyder en eftersläpning motsvarande mer än ett års skolgång.

Jämlikhet

Poängfördelningen för läsförståelse på de olika nivåerna visade att det fanns fler finskspråkiga elever på högre nivåer än svenskspråkiga, bland vilka det dessutom fanns fler elever på nivå 2 och lägre (figur 1).



Figur 1. Andelen elever (%) på varje nivå av läsförståelse i PISA-undersökningen, PISA 2009



OECD PISA, Volym 1, Ej officiellt fastställda data. 2009.

Figur 2. Poäng i läsning i svenskspråkiga skolor

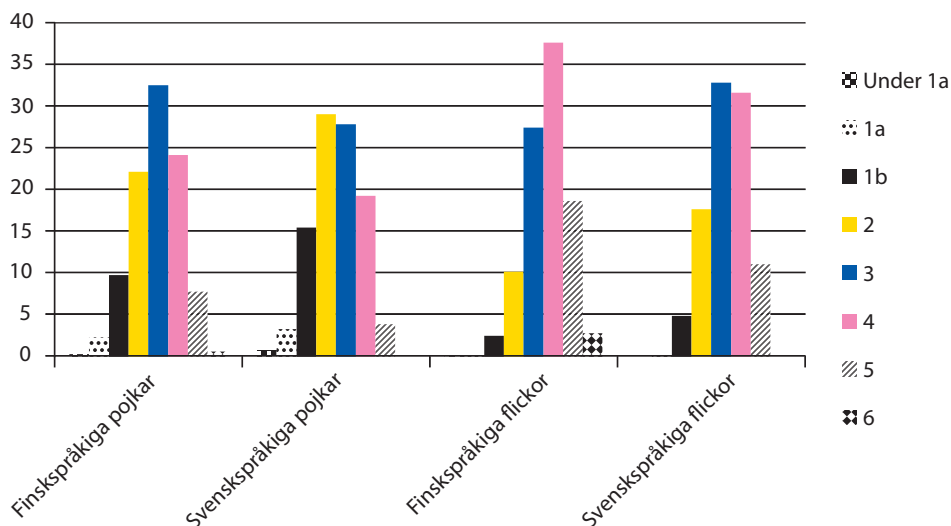
Geografisk fördelning: Figur 2 visar den geografiska fördelningen av poängen i läsning för elever i svenskspråkiga skolor. I områden med ljusblå nyanser ligger medelvärdet omkring den nedre marginalen av nivå 3, vilken indikerar särskilt dålig prestation i dessa områden.

Kön: Skillnaden mellan pojkar och flickor i både finsk- och svenskspråkiga skolor var cirka 55 poäng till flickornas fördel. En jämförelse av fördelningen av finsk- och svenskspråkiga pojkar och flickor på de olika nivåerna visar att de svenskspråkiga pojkarna har den lägsta prestationsprofilen av de fyra grupperna. I själva verket uppnådde praktiskt taget ingen av de svenskspråkiga pojkarna nivå 6 (figur 3). I fråga om låga prestationer (nivå 2 och lägre) var både de finskspråkiga flickornas (13,3 %) och de svenskspråkiga flickornas (23,1 %) andel lägre än pojkarnas. Av de finskspråkiga pojkarna presterade 34,6 procent på nivå 2 eller lägre mot hela 48,7 procent av de svenskspråkiga pojkarna.

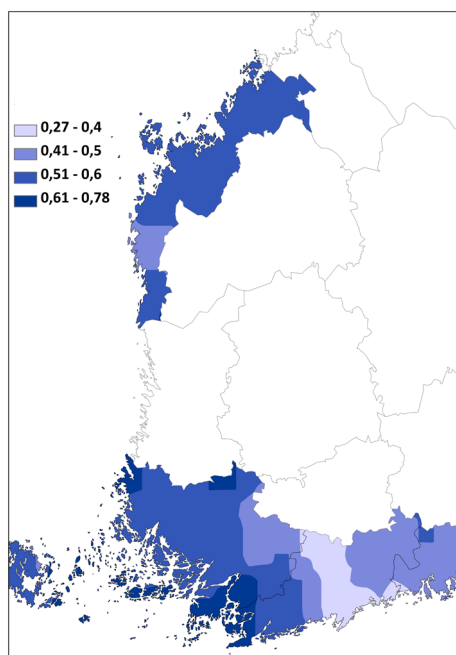
Trots att de till antalet är få sänker de lågpresterande svenskspråkiga pojkarna Finlands genomsnittspoäng i läsförståelse. Som figur 4 visar finns det stora koncentrationer i västra och södra Finland där mer än hälften av de svenskspråkiga pojkarna presterar under nivå 3 (480 poäng).

På några områden är skillnaderna mellan könen i de svensktalande skolorna 25–40 poäng vilket motsvarar en eftersläpning på mellan 6 månader och ett skolår (figur 5). I de mycket mörkblå områdena är eftersläpningen två skolår. Skillnaden mellan könen förefaller således att gälla hela det svenskspråkiga skolsystemet i områden med svenskspråkig befolkning fastän problemet även existerar i det finskspråkiga systemet.

De svenskspråkiga pojkarnas dåliga prestationer förklarar de lägre resultaten på landsbygden. De svenskspråkiga flickorna i städer presterar med sina 542 poäng i läsning över det nationella medelvärdet, medan flickorna på landsbygden ligger 9 poäng under det nationella medelvärdet. Stadspojkarna och pojkarna på landsbygden ligger 46 poäng (mer än ett skolår) resp. 71 poäng (1 år och 9 månaders skolgång) under det nationella medelvärdet.

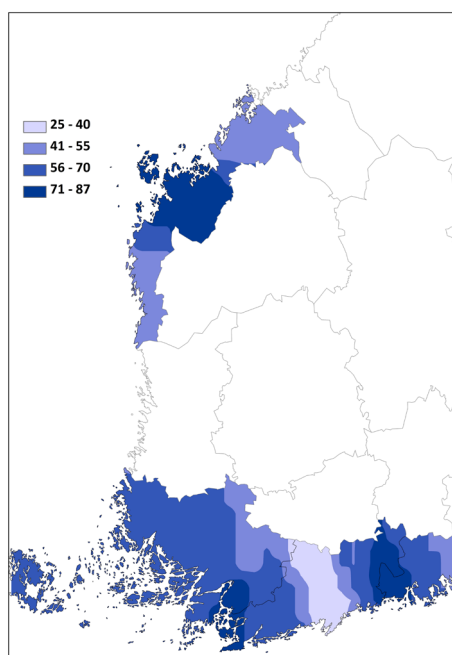


Figur 3. Procentuell andel av finskspråkiga och svenskspråkiga pojkar och flickor på samtliga PISA-nivåer, PISA 2009



OECD PISA, Volym 2009, Ej officiellt fastställda data.

Figur 4. Andelen pojkar vars poäng i läsning är under 480 poäng i svenskspråkiga skolor



Figur 5. Skillnaden mellan flickors och pojkars poäng i läsning i svenskspråkiga skolor

Läsaktiviteter

Internationell forskning har visat att läsglädjen är en av de viktigaste variabler som korrelerar med läsförståelsen. Försämringen i Finlands poäng i läsförståelse mellan 2000 och 2009 kunde i själva verket tillskrivas nedgången i denna variabel. En annan relaterande variabel var mångsidigheten i läsmaterialet. Detta gäller i synnerhet pojkarna som utöver att tycka mindre om att läsa även tenderade att läsa mindre och mindre varierat material.

Elevprofil

Det kan hävdas att de svenskspråkiga elevernas profil är annorlunda och att de därför kan ha ett underläge med lägre prestationer i läsning som följd. Den största skillnaden gentemot finskspråkiga elever är att 18 procent färre barn i svenskspråkiga skolor talar skolspråket hemma som huvudsakligt språk. Svenskspråkiga elever var dock inte alltid i ett underläge – av dem hade ett större antal mammor och pappor med en universitetsexamen. Flera svenskspråkiga elever tyckte inte om att läsa, läste mindre varierat material och använde kontroll och elaboreringsstrategier i mindre utsträckning. Finskspråkiga elever fick lägre resultat i memoreringsstrategier, medan svenskspråkiga elever fick lägre resultat i kontrollstrategier. Forskning har visat att ett annat huvudsakligt hemspråk än skolspråket och sämre poäng för läsglädje förklarar en stor del av variationerna i presta-

tion. Låga poängtal i läsglädje föranleds av pojkarna både gällande finsk- och svenskspråkiga elever.

Skolans prestation i läsning

Stad och landsbygd

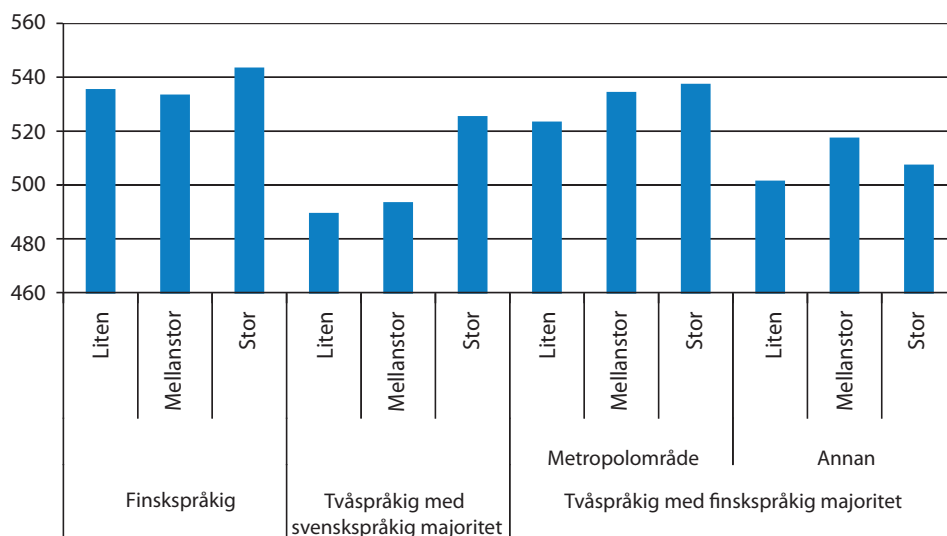
De svenskspråkiga skolorna i städerna presterade i genomsnitt 19 poäng under det nationella medelvärdet mot 41 poäng för de svenskspråkiga skolorna på landsbygden. De svenskspråkiga skolorna i städerna låg således ett halvt skolår efter, medan skolorna på landsbygden låg ett skolår efter. Dessutom var skillnaden mellan de svenskspråkiga skolorna i städerna och på landsbygden mer än dubbel så stor (22 poäng) som skillnaden mellan de finskspråkiga skolorna (9 poäng).

Kommunernas språkliga status

Den språkliga statusen i kommunen kan göra det mer komplext för kommunen att uppfylla skyldigheten att anordna utbildning på lika villkor för eleverna. Utöver att tvåspråkiga kommuner måste ha skolor på båda språken måste de eftersträva att skolorna presterar jämnt. De genomsnittliga PISA-värdena i läsförståelse visar att medelvärdet för finska skolor i finska kommuner var detsamma som det nationella medelvärdet (figur 6). Alla andra skolor hade lägre medelvärden. Skillnaden mellan medelvärdena för svenskspråkiga skolor i tvåspråkiga kommuner med finskspråkig majoritet och tvåspråkiga kommuner med svenskspråkig majoritet var 24 poäng eller ett halvt skolår. Detta indikerar att skolsystemet förmår uppnå bättre resultat i svenskspråkiga skolor i tvåspråkiga kommuner med finskspråkig majoritet än i tvåspråkiga kommuner med svenskspråkig majoritet.

Skolans storlek

Omkring 30 procent av grundskolorna i Finland hade färre än 50 elever. Majoriteten av de skolorna är närlågstudier utan årskurserna 7-9. Sambandet mellan skolans storlek och läsförståelsen varierade i relation till kommunens språkliga status. Elever i små eller medelstora skolor i tvåspråkiga kommuner presterade under det nationella medelvärdet på 536 poäng (figur 6).

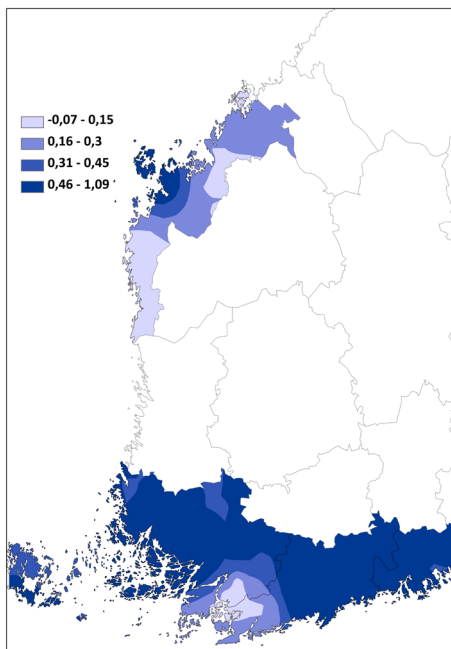


Figur 6. PISA poäng i läsning angivnad enligt kommunens språkförhållanden och skolstorlek. PISA 2009.

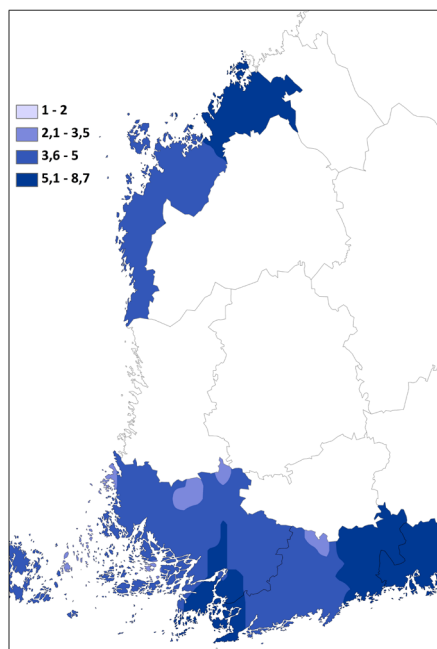
Skolornas socioekonomiska (ESCS) status

Skolans socioekonomiska status kan påverka prestationerna på många sätt. För det första kan skolan ligga i ett sämre gynnat område och har då främst elever med låg socioekonomisk bakgrund. Det har dock kunnat visas att elever med låg socioekonomisk bakgrund presterar bättre om de går i en skola med ett högre ESCS-index. För det andra kan skolan ha sämre pedagogiska resurser och ett mindre kursutbud för eleverna. För det tredje kan dessa skolor ha svårigheter att anställa och behålla goda lärare.

Figur 7 visar att de svenskspråkiga skolorna med sämre ESCS-index fanns runt Vasa och längs den sydvästrakusten.



Figur 7. ESCS-index i svenskspråkiga skolor, PISA 2009



Figur 8. Lärarbrist i svenskspråkiga skolor, PISA 2009

Skolans karaktäristika

Inverkan på läsprestationerna kunde bero på olikheter i karaktäristika mellan de finskspråkiga och svenskspråkiga skolorna. De två nyckelvariabler som kunde identifieras var bristen på lärare och avsaknaden av behöriga lärare. Det förefaller råda en utbredd brist på lärare i de svenskspråkiga områdena (figur 8). Enligt Utbildningsstyrelsen är endast 80 procent av lärarna i de svenskspråkiga skolorna behöriga mot närmare 90 procent av lärarna i de finskspråkiga skolorna.

Multivariat analys

Eftersom det är uppenbart att det finns en mängd förklaringsvariabler som hänför sig till läsprestationerna vore det viktigt att se vilken deras effekt är när de övriga variablerna beaktas. På grund av den stora finska majoriteten tenderar koefficienterna för finskspråkiga skolor att vara desamma som de nationella koefficienterna.

Tabell 1. Multivariata modeller som förklarar variationerna i prestation för Finland, finskspråkiga skolor och svenskspråkiga skolor. PISA 2009.

| Variabel | Finland N = 5792 | | | | Finskspråkiga N = 4388 | | | | Svenskspråkiga N = 1255 | | | |
|-------------------------------------|------------------|--------|-------|-------|------------------------|--------|-------|-------|-------------------------|--------|-------|-------|
| | Nr | Koeff. | m-fel | P | Nr | Koeff. | m-fel | P | Nr | Koeff. | m-fel | P |
| Intercept | | 456,03 | 9,30 | ,0000 | | 456,42 | 9,22 | ,0000 | | 468,24 | 9,91 | ,0000 |
| Läsglädje | 1 | 24,57 | 1,42 | ,0000 | 1 | 24,35 | 1,48 | ,0000 | 1 | 30,43 | 3,54 | ,0000 |
| HISEI (professionell status) | 2 | 0,82 | 0,07 | ,0000 | 3 | 0,81 | 0,08 | ,0000 | 2 | 0,84 | 0,15 | ,0000 |
| Pojkar | 3 | -25,81 | 2,28 | ,0000 | 2 | -26,35 | 2,49 | ,0000 | 4 | -18,50 | 4,47 | ,0000 |
| Memoreringsstrategier | 4 | -16,19 | 1,51 | ,0000 | 4 | -16,33 | 1,59 | ,0000 | 7 | -9,13 | 3,47 | ,0086 |
| Kontrollstrategier | 5 | 14,73 | 1,74 | ,0000 | 5 | 14,27 | 1,89 | ,0000 | 3 | 16,59 | 3,19 | ,0000 |
| Varierat läsmaterial | 6 | 13,33 | 1,78 | ,0000 | 6 | 13,09 | 1,83 | ,0000 | 5 | 12,88 | 3,32 | ,0001 |
| Böcker och annat kulturellt kapital | 7 | 7,51 | 1,20 | ,0000 | 7 | 6,67 | 1,27 | ,0000 | 8 | 6,75 | 2,97 | ,0233 |
| Hemspråk = skolspråk | 8 | 33,53 | 7,38 | ,0000 | 8 | 49,52 | 12,77 | ,0001 | | | | |
| Inkomst | 9 | -5,11 | 1,42 | ,0003 | 9 | -5,45 | 1,53 | ,0004 | | | | |
| Kärnfamilj | 10 | 9,74 | 3,09 | ,0016 | 10 | 9,86 | 3,18 | ,0019 | | | | |
| Invandrarbakgrund | 11 | -39,71 | 13,00 | ,0023 | 13 | -28,33 | 14,65 | ,0532 | 6 | -58,37 | 19,07 | ,0022 |
| Lärarelevrelationer | 12 | 4,08 | 1,39 | ,0033 | 11 | 4,21 | 1,52 | ,0056 | | | | |
| Skolans storlek | 13 | 0,02 | 0,01 | ,0317 | 14 | 0,02 | 0,01 | ,0635 | 10 | 0,03 | 0,02 | ,0377 |
| Skolans materiella resurser | 14 | 3,83 | 2,02 | ,0576 | 12 | 4,22 | 2,13 | ,0471 | | | | |
| Elaboreringsstrategier | 15 | -2,15 | 1,21 | ,0752 | 15 | -2,34 | 1,30 | ,0710 | 12 | -4,70 | 2,65 | ,0760 |
| Pedagogiska resurser i hemmet | 16 | -2,29 | 1,31 | ,0798 | | | | | | | | |
| Läraryr | | | | | | | | | 9 | -7,52 | 3,40 | ,0270 |
| Högutbildad far | | | | | | | | | 11 | 10,01 | 5,33 | ,0606 |
| R ² | | 0,39 | | | | 0,39 | | | | 0,40 | | |

Anmärkningar

Förklaringsvariablerna listas efter statistisk signifikans. Endast variabler som har en signifikansnivå på 0,05 (0,10) presenteras.

Skuggade siffror indikerar att ordningen i modellen har förändrats 2009.

Faktorer i grönt är signifikanta endast för Finland, faktorer i blått endast för finskspråkiga skolor och faktorer i rött endast för svenskspråkiga skolor.

Åland var inte med i analyserna av de svenskspråkiga skolornas data.

Tabell 1 visar de tre modellerna: Den första förklarar prestationsvariationerna för Finland, den andra för finskspråkiga skolor och den tredje för svenskspråkiga skolor. Skillnaderna mellan modellerna, i synnerhet de två sistnämnda, undersöktes i listan över signifikanta förklaringsvariabler, dvs. deras ordning och huruvida koefficienterna var positiva eller negativa.

Alla tre modellerna förklarade cirka 40 procent av variationen i poängen för läsprestation 2009. Som förväntat var modellerna för Finland och de finskspråkiga skolorna mycket likadana med några smärre skillnader i ordningsföljden. Endast variabeln hemmets pedagogiska resurser hade lämnats bort i modellen för de finskspråkiga skolorna. Koefficienterna för de två variablerna invandrarbakgrund och primärt hemspråk lika med skolspråk skiljde sig från modellen för Finland. Modellen för de svenskspråkiga skolorna hade 10 av de 15 variabler som ingick i modellen för finskspråkiga skolor. De bortlämnade variablerna var primärt hemspråk lika med skolspråk, inkomst, kärnfamilj, lärar-elevrelation och skolans materiella resurser. Överraskande var att variabeln primärt hemspråk lika med skolspråk lämnades bort, men det kunde betyda att de svenskspråkiga barnen vanligtvis går i svenskspråkig skola eftersom invandrarbakgrunden redan fanns med i modellen. Två ytterligare variabler togs med. Dessa var slående nog lärarbristen och variabeln högutbildad far som var en positiv faktor för läsprestationen. De viktigaste faktorerna för elever i både finskspråkiga och svenskspråkiga skolor relaterade till elevprofil och lärandestrategier. Läsglädje är den viktigaste för båda. Trots att alla tre lärandestrategier fanns med i modellen var memorerings- och kontrollstrategierna av större vikt. De två skolvariablerna i de svenskspråkiga skolorna utgjordes av skolans storlek och lärarbrist.

Forskningsfråga 2: Om de faktorer som inverkar på skillnaden i prestation mellan finskspråkiga och svenskspråkiga elever har identifierats, har de i så fall förblivit desamma under det senaste decenniet eller har de förändrats?

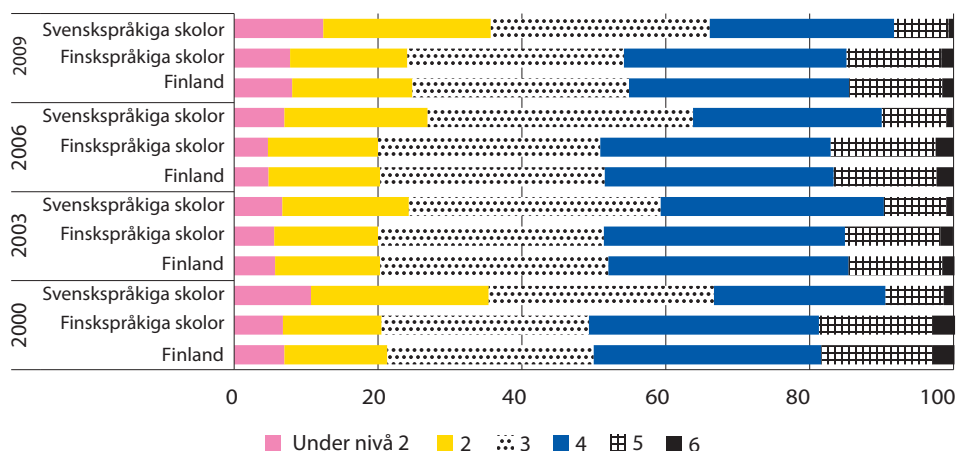
Elevprestation

Område

Läsförståelsen i de svenskspråkiga skolorna ändrades inte under det förra decenniet (513 mot 511), medan den i de finskspråkiga skolorna sjönk från 548 till 538. Berodde detta på förändringar i den nedre eller övre delen av fördelningen? Läsförståelsen hos de finskspråkiga eleverna i 25-procentskvartilen sjönk från 494 poäng år 2000 till 483 poäng år 2009 (11 poäng) liksom även i 75-procentskvartilen från 610 till 599 (11 poäng) och bildade en mer samlad men lägre fördelning. Läsförståelsen hos de svenskspråkiga eleverna i 25-procentskvartilen sjönk från 458 poäng år 2000 till 453 poäng år 2009 (5 poäng) var stabil i 75-procentskvartilen med 571 resp. 574 poäng. Gradienterna förefaller vara oförändrade i de fyra omgångarna där läsförståelsen för de svenskspråkiga eleverna låg efter de finskspråkiga eleverna på 25-, 50- och 75-procentnivåerna. Ironiskt nog, eftersom både de lägsta och de högsta poängen för de finskspråkiga eleverna föll, var fördelningen både mindre jämlik och mindre förträfflig. Fördelningen för de svenskspråkiga eleverna skiftade neråt.

Förändringar i fördelningen på olika prestationsnivåer:

Idealiskt sett skulle utveckling resultera i en förbättring om man fick upp andelen lågpresterande elever till högre nivåer (figur 9). Detta skulle betyda en minskning i andelen elever på nivå 2 och lägre och en ökning på nivåerna 5 och 6. År 2000 var andelen finskspråkiga elever på nivå 2 eller lägre 20,5 procent och 2009 ökade andelen något till 24,1 procent. År 2000 låg 18,9 procent av de finskspråkiga eleverna på nivåerna 5 och 6 och andelen sjönk 2009 något till 14,9 procent. Av de svenskspråkiga eleverna låg 35,4 procent på nivå 2 och lägre och denna andel höll sig stabil 2009, 35,7 procent. Av de svenskspråkiga eleverna återfanns 9,4 procent på nivåerna 5 och 6 och andelen sjönk något till 8,3 procent. Med andra ord lyckades varken de svenskspråkiga eller de finskspråkiga skolorna höja antalet högpresterande elever och minska antalet lågpresterande elever.



Figur 9. Fördelningen av poäng i läsförståelse på olika prestationsnivåer för svenskspråkiga och finskspråkiga skolor, 2000–2009.

Antal låg- och högpresterande elever

Av utbildningspolitiska skäl vore det nyttigt att veta hur många av eleverna som var låg- eller högpresterande eftersom budgeten anslås per elev. Detta kan beräknas genom att tillämpa befolkningsviktade värden. År 2000 fanns det 12 233 elever i finskspråkiga skolor som presterade på nivå 2 och lägre och 2009 ökade antalet till 13 882 elever. År 2000 presterade 1 116 elever i svenskspråkiga skolor på nivå 2 och lägre och år 2009 hade antalet ökat till 1 379. Dessa elever skulle behöva rätt insatt hjälp för att prestera på minst nivå 3. År 2000 var antalet högpresterande elever på nivåerna 5 och 6 sammanlagt 11 278 i de finskspråkiga skolorna och sjönk till 8 582 år 2009. Bland eleverna i svenskspråkiga skolor var antalet högpresterande elever 296 år 2000 mot 321 år 2009.

Multivariat analys

Regressionsmodellerna som förklarade de finskspråkiga skolornas (tabell 2a) och de svenskspråkiga skolornas (tabell 2b) prestationer jämfördes för 2000 och 2009 för att se om det hade skett någon förändring i faktorerna och deras betydelse. Denna jämförelse var något problematisk för de svenskspråkiga skolornas del eftersom samplet var över-samplat 2009 men inte 2000.

Modellen för år 2000 förklarade för de finskspråkiga skolornas del 33 procent medan modellen för 2009 förklarade 39 procent. Granskningen av modellerna för 2000 och 2009 för finskspråkiga skolor indikerade att de två viktigaste variablerna inte hade förändrats under det senaste decenniet. Dessa två var läsglädje och manligt kön. Elevprofiler med faktorer som förälders yrke, kärnfamilj eller böcker och annat kulturellt kapital förklarar några av variationerna, men inte fullt ut. Betydelsen av hemmets huvudsakliga språk förekommer oförändrad. Invandrarbakgrund är en viktig faktor men med minskad betydelse, och den är dessutom förknippad med en stor felmarginal. Variabeln varierat läsmaterial är utöver läsglädje fortsättningsvis viktig. Memorerings- (negativa både 2000 och 2009) och elaboreringsstrategierna (positiva 2000 och negativa 2009) förefaller minska i betydelse, medan kontrollstrategiernas betydelse verkar öka. Skolfaktorer som storlek och resurser är signifikanta 2009, men av mindre betydelse än de övriga faktorerna i finskspråkiga skolor.

Modellerna för de svenskspråkiga skolorna är svårare att tolka eftersom samplet var litet år 2000 medan det var översamplat år 2009. Modellen för år 2000 förklarade 30 procent av variationen, medan modellen för år 2009 förklarade 40 procent, nästan samma som för de finskspråkiga skolorna 2009. Trots att några konstateranden av allmänt slag kan göras, ska resultaten användas med försiktighet. Vissa förväntade faktorer som manligt kön och invandrarbakgrund förekom inte alls år 2000. Eleverna med invandrarbakgrund har ökat under det senaste decenniet. Till följd av den höga korrelationen mellan läsglädje och kön, i och med att den tidigare finns med i modellen, försvann effekten av könet.

Läsglädje toppar listan för bägge grupperna. Elevprofiler som förälders yrke, manligt kön och invandrarbakgrund har inverkan på modellen 2009 men inte 2000. För de finskspråkiga elevernas del visades läsintresset av de två faktorerna läsglädje (2000 och 2009) och varierat läsmaterial 2009. Memorerings- och elaboreringsstrategierna hade negativa värden 2009, men kontrollstrategierna kom på tredje plats. Av de skolrelaterade faktorerna var lärarbristen signifikant både 2000 och 2009, men skolans autonomi och materiella resurser endast 2000. Skolans storlek syntes inte, men det kunde bero på den höga korrelationen med skolans materiella resurser. Under de senaste fem åren har de små skolorna minskat med närmare 25 procent.

Tabell 2a. Modeller för förklaringsvariabler för PISA-läsförståelse i finskspråkiga skolor 2000 och 2009

| Förklaringsfaktorer | 2000 N = 4617 | | | | 2009 N = 4388 | | | |
|-------------------------------------|------------------|--------|-------|-------|------------------|--------|-------|-------|
| | Nr | Koeff. | m-fel | P | Nr | Koeff. | m-fel | P |
| Intercept | | 462,28 | 17,87 | ,0000 | | 456,42 | 9,22 | ,0000 |
| Läsglädje | 1 | 25,62 | 1,56 | ,0000 | 1 | 24,35 | 1,48 | ,0000 |
| Pojkar | 2 | -24,50 | 2,74 | ,0000 | 2 | -26,35 | 2,49 | ,0000 |
| HISEI (professionell status) | 3 | 0,78 | 0,10 | ,0000 | 3 | 0,81 | 0,08 | ,0000 |
| Varierat läsmaterial | 4 | 11,40 | 1,52 | ,0000 | 6 | 13,09 | 1,83 | |
| Memoreringsstrategier | 5 | -9,92 | 2,11 | ,0000 | 4 | -16,33 | 1,59 | ,0000 |
| Lärrar-elevrelationer | 6 | 5,73 | 1,34 | ,0000 | 11 | 4,21 | 1,52 | ,0056 |
| Kärnfamilj | 7 | 10,56 | 3,03 | ,0005 | 10 | 9,86 | 3,18 | ,0019 |
| Elaboreringsstrategier | 8 | 6,11 | 1,94 | ,0016 | 15 | -2,34 | 1,30 | ,0710 |
| Böcker och annat kulturellt kapital | 9 | 4,49 | 1,49 | ,0026 | 7 | 6,67 | 1,27 | ,0000 |
| Hemspråk = skolspråk | 10 | 44,28 | 16,79 | ,0083 | 8 | 49,52 | 12,77 | ,0001 |
| Invandrarbakgrund | 11 | -35,76 | 16,60 | ,0312 | 13 | -28,33 | 14,65 | ,0531 |
| Högutbildad far | 12 | 7,24 | 3,94 | ,0664 | | | | |
| Kontrollstrategier | 13 | 3,50 | 2,07 | ,0911 | 5 | 14,27 | 1,89 | ,0000 |
| Inkomst | | | | | 9 | -5,45 | 1,53 | ,0004 |
| Skolans materiella resurser | | | | | 12 | 4,22 | 2,13 | ,0471 |
| Skolans storlek | | | | | 14 | 0,02 | 0,01 | ,0635 |
| R ² | | 0,33 | | | | 0,39 | | |

Anmärkningar:

Förklaringsvariablerna listas efter statistisk signifikans. Endast variabler som har en signifikansnivå på 0,05 (0,10) presenteras.

Skuggade siffror indikerar förändrad ordning i modellen 2009.

Faktorer i blått signifikanta 2000 och faktorer i rött 2009.

Tabell 2b. Modeller för förklaringsvariabler för PISA-läsförståelse i svenskspråkiga skolor 2000 och 2009

| Förklaringsfaktorer | 2000 N = 1255 | | | | 2009 N = 242 | | | |
|-------------------------------------|------------------|--------|-------|-------|-----------------|--------|-------|-------|
| | Nr | Koeff. | m-fel | P | Nr | Koeff. | m-fel | P |
| Intercept | | 511,61 | 5,72 | ,0000 | | 468,24 | 9,91 | ,0000 |
| Läsglädje | 1 | 41,45 | 3,92 | ,0000 | 1 | 30,43 | 3,54 | ,0000 |
| Skolans autonomi | 2 | 30,24 | 7,75 | ,0001 | | | | |
| Läraryr | 3 | -31,49 | 9,84 | ,0014 | 9 | -7,52 | 3,40 | ,0270 |
| Skolans materiella resurser | 4 | 15,10 | 8,35 | ,0704 | | | | |
| HISEI (professionell status) | | | | | 2 | 0,84 | 0,15 | ,0000 |
| Kontrollstrategier | | | | | 3 | 16,59 | 3,19 | ,0000 |
| Pojkar | | | | | 4 | -18,50 | 4,47 | ,0000 |
| Varierat läsmaterial | | | | | 5 | 3,32 | 3,88 | ,0001 |
| Invandrabakgrund | | | | | 6 | -58,37 | 19,07 | ,0022 |
| Memoreringsstrategier | | | | | 7 | -9,13 | 3,47 | ,0086 |
| Böcker och annat kulturellt kapital | | | | | 8 | 6,75 | 2,97 | ,0233 |
| Skolstorlek | | | | | 10 | 0,03 | 0,02 | ,0377 |
| Högutbildad far | | | | | 11 | 10,01 | 5,33 | ,0606 |
| Elaboreringsstrategier | | | | | 12 | -4,70 | 2,65 | ,0760 |
| R ² | 0,30 | | | | 0,40 | | | |

Anmärkningar:

Förklaringsvariablerna listas efter statistisk signifikans. Endast variabler som har en signifikansnivå på 0,05 (0,10) presenteras.

Skuggade siffror indikerar att ordningen i modellen har förändrats 2009.

Faktorerna i blått signifikanta 2000 och faktorerna i rött 2009.

Åland är inte med i analyser av de svenskspråkiga skolornas data.

Likheterna mellan de finskspråkiga och svenskspråkiga skolorna över tid är värda att uppmärksammas. Toppvariabeln utgjordes av läsglädje och detta förändrades inte av att varierat läsmaterial lades till. Bland elevprofilerna var den främsta faktorn manligt kön, medan faktorer som primärt hemspråk och invandrabakgrund rankades lägre. Socioekonomiska variabler spelade endast en liten roll. I både finskspråkiga och svenskspråkiga skolor spelade memorerings-, elaborerings- och kontrollstrategierna en roll, men ökningen av kontrollstrategiernas betydelse kunde märkas. Den enda faktiska skillnaden mellan de finskspråkiga och svenskspråkiga skolorna var läraryr. Skolans storlek syntes i bägge fallen 2009.



Tillämpning av resultaten för utbildningspolitiska insatser

Finland har varit ett högpresterande land i de senaste fyra cyklerna av PISA-undersökningen, men poängen och rangordningen har sjunkit. För att Finland ska behålla sin överlägsenhet inom utbildningens kvalitet måste förbättringarna ske i samma takt som i de högpresterande länderna.

Utbildningspolitiska frågor

Det finns två huvudsakliga frågor. För det första, vilka faktorer var desamma för de finskspråkiga och svenskspråkiga eleverna och kan påverkas via nationell politik och vilka var olika där riktade åtgärder vore tillrädliga eller skulle öka den nationella politikens genomslag? Om minoritets elever har sämre möjligheter att tillgodogöra sig den nu tillämpade obligatoriska utbildningen, kan de sacka efter ytterligare. Man kunde i själva verket konstatera att prestationsklyftan för de svenskspråkiga eleverna inte hade förändrats under det senaste decenniet. Dessa klyftor kan uppstå eftersom nyckelfaktorerna kan vara olika för finsk- och svenskspråkiga elever eller på grund av att samma faktorer eventuellt har olika effekter. För det andra är det viktigt att slå fast vilka av de nuvarande utbildningspolitiska insatserna som ska bevaras och för vilka en reform bör övervägas. Om Finland har framgångsrikt tillämpade handlingsprogram för de mest lovande faktorerna som fortsatt förbättrar prestationerna i allmänhet och för den svenskspråkiga minoriteten i synnerhet, medför det en positiv förändring i dessa faktorer över tid. Om ingen förändring i prestationerna kan märkas, kan det betyda att man inte har gjort mycket för att förbättra prestationerna eller att insatserna inte längre varit effektiva för dagens utmaningar.

Förträfflig prestation

Finlands medelvärde var 536 poäng medan de svenskspråkiga eleverna hade 511. Shanghai med dess toppoäng på 556 visade vad som är möjligt och många länder har nu satt denna prestation som måttstock. Medan de finskspråkiga eleverna låg ett halvt skolår efter Shanghai, låg de svenskspråkiga eleverna mer än ett skolår efter. Medelpoängen kan höjas både genom att man minskar antalet lågpresterande elever på nivå 2 och lägre och förbättrar resultaten för högpresterande elever på nivåerna 5 och 6. År 2009 var 24,1 procent (20,5 % 2000) av eleverna i de finskspråkiga skolorna lågpresterande och 35,7 procent (35,4 % 2000) av eleverna i de svenskspråkiga skolorna. Under det senaste decenniet har det inte skett någon förbättring av andelen lågpresterande elever. Andelen högpresterande finskspråkiga elever var 14,9 procent och andelen högpresterande svenskspråkiga elever 8,3 procent. Det finns avsevärt utrymme för förbättring med beaktande av att andelen högpresterande elever i Shanghai var 19,4 procent. Idealiskt vore att Finland skulle eftersträva en mer samlad fördelning och trappa den uppåt mot högre poäng.

Om Finland ska kunna förändra prestationen i positiv riktning måste en annan taktik tillämpas än under de senaste tio åren. Genom att använda nationella viktade värden var

det möjligt att uppskatta antalet lågpresterande barn. År 2009 fanns det 13 882 lågpresterande barn i finskspråkiga skolor och 1 379 i svenskspråkiga skolor. Dessa elever skulle behöva rätt insatt hjälp för att prestera på minst nivå 3.

År 2010 var kommunernas genomsnittliga kostnad per elev 7 000 euro. Eventuellt kunde man tänka sig incitament i form av tilläggsresurser för svenskspråkiga elever för att göra det möjligt för dem att komma ikapp det nationella medelvärdet. De låga prestationerna är inte jämnt fördelade mellan de svenskspråkiga områdena i Finland. Det skulle därför vara bättre att rikta sådana satsningar till de områden som har den högsta koncentrationen av elever och de sämsta resultaten. Till följd av de heterogena resultaten bland kommunerna och komplexiteten av faktorer med inverkan på prestationerna vore det bästa att uppmuntra kommunerna att sätta specifika mål hellre än att kräva standardiserade tillvägagångssätt. I Finland har skolorna hög autonomi vilket är en tillgång och med ett målorienterat ledarskap i skolan vore förbättringar möjliga.

Jämlikhet

Det fanns åtminstone fem viktiga aspekter på jämlikhet och eftersom de har samband med varandra visar det att ett och samma tillvägagångssätt på nationell nivå knappast blir framgångsrikt utan vissa riktade insatser. För det första fanns det en skillnad på 27 poäng mellan eleverna i finskspråkiga och svenskspråkiga skolor. Därtill fanns det proportionellt sett fler finskspråkiga elever på högre nivåer och fler svenskspråkiga elever på lägre nivåer. För det andra hade Finland en bred klyfta mellan könen där skillnaden i läsförståelse mellan pojkar och flickor var 55 poäng, en eftersläpning på mer än ett år och 3 månader. I fråga om låga prestationer (nivå 2 och lägre) hade både finskspråkiga flickor (13,3 %) och svenskspråkiga flickor (23,1 %) lägre andelar än pojkarna. Av de finskspråkiga pojkarna presterade 34,6 procent på nivå 2 eller lägre mot nästan hälften (48,7 %) av de svenskspråkiga pojkarna. För det tredje var poängvariationerna i landets svenskspråkiga regioner stora med sämre prestationer längs västkusten och ett område i sydväst. För det fjärde förekom det prestationsskillnader som hade samband med kommunernas språkliga status. Som exempel kan nämnas att de svenskspråkiga skolorna i tvåspråkiga områden med svenskspråkig majoritet presterade 24 poäng (ett halvt skolår) sämre än svenskspråkiga skolor i tvåspråkiga kommuner med finskspråkig majoritet. För det femte hade de svenskspråkiga stadsskolorna resultat som i genomsnitt låg 19 poäng under det nationella medelvärdet mot 41 poäng för de svenskspråkiga skolorna på landsbygden. Sambandet mellan dessa aspekter på jämlikhet och svenskspråkiga skolor var tydligt.

En minskning av dessa skillnader i jämlikhet skulle höja medelvärdet avsevärt till gagn för både jämlikhet och förträfflighet i prestationerna. Generellt sett genererar det mer entusiasm hos både elever och lärare att sätta mål för att uppnå förträffliga prestationer än att minska ojämlikheten. Därför bör tonvikten läggas på att uppnå såväl elevernas som skolans potential.

Vilka faktorer är enligt dessa resultat de mest lovande att inrikta åtgärderna på?



Läsglädje: Mellan de finskspråkiga och svenskspråkiga eleverna var skillnaden för denna nyckelfaktor 18 poäng. Dessutom berodde skillnaden för både de finskspråkiga och svenskspråkiga elevernas del på pojkarna. Enligt OECD kan 64 procent av klyftan mellan pojkar och flickor överbryggas i Finland om pojkarna skulle tycka om att läsa lika mycket som flickorna (OECD 2010a) varvid de skulle uppnå ett värde på 544 poäng. Läsglädje är en flexibel utbildningspolitisk faktor som man kan inverka på både hemma och i skolan. Idén att läsning och förståelse är en färdighet och aktivitet att njuta av livet igenom förmedlas sällan i skolan, i skolan ställs läsglädjen i skuggan av ämnets läroplan, svenska eller finska i det här fallet. Även variationen i det material som läses relaterar till denna faktor. Man har kunnat konstatera att i synnerhet pojkar har låga poäng för läsglädje och varierat läsmaterial. Utöver skönlitteratur vore det viktigt att ta med läsmaterial som intresserar såväl pojkar som flickor som till exempel äventyr, mysterier och science fiction och att läsa dem inte enbart i form av böcker utan även på skärm.

Kön: Djupet och koncentrationen av klyftan mellan könen är bekymmersam och utvecklandet av strategier för att göra lärandet relevant för pojkarna är en utmaning. Svenskspråkiga pojkar i små skolor på landsbygden och i områden med koncentrerat låga prestationer behöver riktade insatser för att man ska uppnå förbättringar. Vissa länder har försökt att anknyta verkliga situationer i livet till lärandet. COOP-program, skuggning av experter och mentorer är strategier som föder ett intresse för att lära och läsa.

Stad/landsbygd: Skillnaden mellan eleverna i finskspråkiga stads- och landsbygdsskolor var 9 poäng mot 22 poäng för de svenskspråkiga skolorna. Det är en eftersläpning på ett halvt skolår. Här gäller att landsbygdsskolorna även kan ha andra relaterande faktorer, som mindre storlek och lärarbrist, men de kan även ha fördelar som fler lärare i förhållande till antalet elever. Emellertid borde landsbygdsskolor undersökas som en grupp för att identifiera de speciella frågor som anknyter till dem.

Kommunernas språkliga status: Bättre förståelse för de frågor som gäller tillhandahållandet av skolor och som hör ihop med kommunernas språkliga status efterlyses. Skillnaden mellan medelpoängen för svenskspråkiga skolor i tvåspråkiga kommuner med finskspråkig majoritet och tvåspråkiga kommuner med svenskspråkig majoritet var 24 poäng eller ett halvt skolår. Detta indikerar att det finländska skolsystemet förmår att uppnå bättre resultat i svenskspråkiga skolor i tvåspråkiga kommuner med finskspråkig majoritet än i tvåspråkiga kommuner med svenskspråkig majoritet.

Skolans storlek: Skolans storlek är svår att styra beroende på demografiska förändringar och migration. Trots det bör varken mindre eller större skolor ha negativ effekter för eleverna. Resurstilldelningen bör anpassas så att den säkerställer att det inte uppstår nackdelar på grund av skolans storlek och att samma utbud av kurser och tjänster är tillgängliga för eleverna. Svenskspråkiga barn tenderar att gå i mindre skolor.

Lärandestrategier: Det finns en hierarki av lärande och relaterade lärandestrategier. Självreglerat lärande eller kontrollstrategier bör bli en livslång vana. Det fanns en stor skillnad mellan finskspråkiga och svenskspråkiga elever i fråga om de index som relaterar till memorerings-, elaborerings- och kontrollstrategierna. Användningen av kontrollstrategier hör ihop med högre prestationer och bör uppmärksammas i skolorna. Detta är svårt att inkludera i läroplanen men olika undervisningsstilar kan vara till hjälp. Mer lärande

genom att ställa frågor, upptäcka tillsammans och presentera nya idéer för klasskamraterna kan vara till nytta.

Bristen på behöriga lärare: Bristen på lärare i de svenskspråkiga skolorna är oroande. Detta kan bero på antalet tillgängliga behöriga lärare, men det kan även bero på att lärarna inte attraheras av de områden där det finns efterfrågan på deras tjänster. Den här frågan kan endast åtgärdas på sikt.

Skolans autonomi: Resultaten i de svenskspråkiga regionerna i Finland är heterogena i termer av såväl förklaringsfaktorer som prestationer. Detta talar för skolautonomi och skolledar som utvecklar planer som på ett bättre sätt motsvarar de lokala förhållandena. Arbete för att svara mot hög standard vore alltså att föredra framför en standardisering av tillvägagångssätt.

Det faktum att det finns stora likheter och stabilitet i nyckelvariablerna för både finsk- och svenskspråkiga skolor över tid indikerar att ett initiativ till gemensamma eller allmänna åtgärder potentiellt skulle ha effekt. Men eftersom effektiviteten hos de insatser som har gjorts under det senaste decenniet har varierat, bör de ses över och utökas. Insatserna hör ihop med att skapa läsglädje, främja varierat läsande och uppmuntra till självreglerande lärande. Det är emellertid även uppenbart att nuvarande insatser skulle bevara existerande ojämlikheter och att vissa potentiella riktade insatser skulle förhindra att svenskspråkiga skolor börjar släpa efter ännu mer, och om de lyckades, överbrygga klyftan mellan könen över tid.

Slutsats

Finland kan vara stolt över vad man har uppnått inom utbildningen. För att bevara Finlands ledande ställning måste vi satsa på förbättrad jämlikhet och förträffliga prestationer i utbildningssystemet. Forskning har visat att länder med hög jämlikhet även förmår uppnå förträffliga prestationer. Forskningen i denna rapport lägger fram ett antal indikatorer som insatserna kan riktas mot. På grund av de svenskspråkiga områdenas heterogenitet måste skolans ledning välja skräddarsydda lösningar snarare än standardiserade tillvägagångssätt. Förbättrade prestationer kan uppnås med små extra kostnader men med stora satsningar på att förbättra både jämlikhet och prestationernas förträfflighet. Finland har inte annat än att vinna på en sådan investering såväl idag som i framtiden.



Referenser

- Brink, S., Nissinen, K. & Vettenranta, J. 2013. Equity and excellence: Evidence for policy formulation to reduce the differences in PISA performance between Swedish speaking and Finnish speaking students. University of Jyväskylä. Finnish Institute for Educational Research. Reports.
- Harju-Luukkainen, H. & Nissinen, K. 2011. Finlandssvenska 15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009 -undersökningen. Jyväskylä universitet. Pedagogiska forskningsinstitutet. <<http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/2011/d100>>.
- OECD. 2010a. PISA 2009 Results: Learning to learn. Paris: OECD. <www.oecd.org/document/2/0,3746,en_32252351_46584327_46609794_1_1_1_1,00.html>.
- OECD 2010b. PISA 2009 Results: Learning trends. Changes in student performance since 2000. Volume V. Pariisi: OECD.
- OECD 2010c. The high cost of low educational performance. Pariisi: OECD.

KOULUTUKSEN ARVIOINTINEUVOSTON JULKAISUJA

- 1:2004 Koulutuksen arvioinnin uusi suunta. Arviointiohjelma 2004–2007. 55 s. 10 e. Myös verkkoversio.
- 2:2004 Utbildningsutvärderingens nya inriktning. Utvärderingsprogram för perioden 2004–2007. 57 s. 10 e. Myös verkkoversio.
- 3:2005 New Directions in Educational Evaluation. Evaluation Programme 2004–2007. 64 s. 10 e. Myös verkkoversio.
- 4:2005 Stähle, B.: Toisen asteen koulu Pohjoismaissa. Toisen asteen koulujen pohjoismainen vertailu ”Pohjoismainen ISUSS-raportti”. 143 s. 20 e. Myös verkkoversio.
- 5:2005 Räisänen, A.: EFQM-arviointimalli ammatillisen koulutuksen järjestäjien arvioinnin tukena. 72 s. 20 e.
- 6:2005 Lyytinen, H.K. & Räisänen, A. (toim.): Kehittämissuuntaa arvioinnista. 246 s. 25 e.
- 7:2005 Rönholm, H. & Räisänen, A. (toim.): Arviointi tukee kehittymistä – miten arvioinnin kehittymistä tuetaan? Koulutuksen järjestäjien tukeminen arviointiin liittyvissä asioissa. 37 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 8:2005 Korkeakoski, E. (toim.): Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 1: Arviointiraportti. 61 s. 12 e. Myös verkkoversio.
- 9:2005 Korkeakoski, E.: Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 2: Tausta ja tulokset. 156 s. 21 e. Myös verkkoversio.
- 10:2005 Korkeakoski, E. (toim.): Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. 131 s. 20 e. Myös verkkoversio.
- 11:2005 Mehtäläinen, J.: Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa. 100 s. 17 e. Myös verkkoversio.
- 12:2005 Knubb-Manninen, G. (red.): Grundtryggheten och behovet av stöd i skolan. 60 s. 12 e. Myös verkkoversio.
- 13:2005 Rönholm, H. & Räisänen, A. (red.): Utvärdering stödjer utvecklingen – hur kan utvärderingens utveckling stödjas? Stöd till utbildningsanordnarna i frågor som gäller utvärdering. 42 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 14:2006 Räisänen, A. & Rönholm, H.: Itsearviointi koulu yhteisöä kehittäväksi. EFQM-arviointimalli yleissivistävässä koulutuksessa. 79 s. 20 e.
- 15:2006 Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Kamppi, P. & Silvennoinen, H.: Aikuisten opiskelumahdollisuudet ja järjestäjäverkko toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. 219 s. 24 e. Myös verkkoversio.
- 16:2006 Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kantasalmi, K., Kamppi, P. & Silvennoinen, H.: Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenteen ja palvelukyky. 207 s. 24 e. Myös verkkoversio.
- 17:2006 Knubb-Manninen, G. (red.): Vuxenutbildningsfältet. Utvärdering av fritt bildningsarbete och yrkesinriktad vuxenutbildning. 79 s. 16 e. Myös verkkoversio.
- 18:2006 Silvennoinen, H. (toim.): Koulutuksen arviointi verkostoituu. 86 s. 16 e. Myös verkkoversio.
- 19:2006 Räisänen, A. & Silvennoinen, H.: Virtaa vertaisten verkosta. Ammatillisten erikoisoppilaitosten laadunhallinta. 59 s. 12 e.
- 20:2006 Tynjälä, P., Räisänen, A., Määttä, V., Pesonen, K., Kauppi, A., Lempinen, P., Ede, R., Altonen, M. & Hietala, R.: Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Arviointiraportti. 254 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 21:2006 Räisänen, A. (toim.): Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tiivistelmä. 39 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 22:2006 Räisänen, A. (red.): Inläring på arbetsplatsen inom grundläggande yrkesutbildning. Sammandrag. 37 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 23:2007 Mäensivu, K., Mäenpää, H., Määttä, M., Volanen, M.V., Knubb-Manninen, G. & Mehtäläinen, J. & Räisänen, A.: Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö opetuksen järjestämisessä. 156 s. 25 e. Myös verkkoversio.
- 24:2007 Räisänen, A. & Hietala, R. (toim.): ESR-rahoitus ja työssäoppimisen järjestäminen. Arviointiraportti. 109 s. 20 e. Myös verkkoversio.

- 25:2007 Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kuusipalo, P., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K.: Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot. 189 s. 23 e. Myös verkkoversio.
- 26:2007 Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Knubb-Manninen, G., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K.: Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuus. 323 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 27:2007 Räisänen, A. & Hietala, R. (toim.): Yhteisiin pöytiin. Ammatillisen koulutuksen aluekehitysvaikutukset. Arviointiraportti. 319 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 28:2007 Räisänen, A. (toim.): Yhteisiin pöytiin. Ammatillisen koulutuksen aluekehitysvaikutukset. Tiivistelmä. 36 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 29:2007 Räisänen, A. (red.): Till gemensamma bord. Yrkesutbildningens regioneffekter. Sammandrag. 36 s. 15 e. Myös verkkoversio.
- 30:2008 Atjonen, P., Halinen, I., Hämmäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku A-M., Salonen, M. & Wikman, T.: Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. 288 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 31:2008 Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. (toim.): Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. 229 s. 28 e.
- 32:2008 Korkeakoski, E. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulosten tiivistelmä ja kehittämisehdotukset. 67 s. 19 e. Myös verkkoversio.
- 33:2008 Knubb-Manninen, G. (red.) Från mål till interaktion. Skolpedagogiken i Svenskfinland och övriga Finland. 62 s. 17 e. Myös verkkoversio.
- 34:2008 Räisänen, A. Koulutuksen järjestäjän opas. Koulutuksen järjestäjä ja kansallinen arviointi. 28 s. 18 e. Myös verkkoversio.
- 35:2009 Mahlamäki-Kultanen, S., Byholm, K., Kärppä, J., Orelma, A., Vaso, J., Kamppi, P., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. Työelämän kehittämis- ja palvelutehtävän toimivuus ja vaikuttavuus.
- 36:2009 Knubb-Manninen, G. Den nationella utvärderingens metodik. 47 s. 19 e. Myös verkkoversio.
- 37:2009 Räisänen, A. & Hietala, R. (toim.) Sovitellen. Sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet ammatillisessa peruskoulutuksessa. 303 s. 30 e. Myös verkkoversio.
- 38:2009 Räisänen, A. Sovitellen. Sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tiivistelmä. 55 s. 19 e. Myös verkkoversio.
- 39:2009 Räisänen, A. Sociala och kommunikativa färdigheter i den grundläggande yrkesutbildningen. Sammandrag. 60 s. 19 e. Myös verkkoversio.
- 40:2009 Välijärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. Lukiopedagogiikka. 125 s. 24 e. Myös verkkoversio.
- 41:2009 Välijärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. Pedagogiken i gymnasiet. 39 s. 17 e. Myös verkkoversio.
- 42:2009 Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Jokinen, J., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot. 146 s. 25 e. Myös verkkoversio.
- 43:2009 Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. Kompetens och arbetsförhållanden inom fria bildningen i Svenskfinland och övriga Finland. 44 s. 18 e. Även nätversion.
- 44:2010 Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R. & Räisänen, A. Työssäoppimisen arvioinnin seuranta. 63 s. 20 e. Myös verkkoversio.
- 45:2010 Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R. & Räisänen, A. Näyttöä on! Ammattiosaamisen näyttöjen toteutuminen käytännössä. 180 s. 27 e. Myös verkkoversio.
- 46:2010 Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R. & Räisänen, A. Näyttöä on! Ammattiosaamisen näyttöjen toteutuminen käytännössä. Tiivistelmä. 37 s. 18 e. Myös verkkoversio.
- 47:2010 Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R. & Räisänen, A. Dokumenterat om yrkesprov. Gemomförande av yrkesprov i praktiken. Sammandrag. 37 s. 18 e. Även nätversion.

- 48:2010 Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Nordman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hietala, R. & Räisänen, A. We have evidence! How vocational skills demonstrations have been implemented in practice. Summary. 40 s. 18 e. Available also on the Internet.
- 49:2010 Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A. & Hietala, R. Hyvää vointia. Opiskelijahuollon toteutuminen, sen käytännöt ja kehittäminen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. 217 s. 28 e. Myös verkkoversio.
- 50:2010 Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. (toim.) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. 203 s. 29 e.
- 51:2010 Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A. & Hietala, R. Hyvää vointia. Opiskelijahuollon toteutuminen, sen käytännöt ja kehittäminen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tiivistelmäraportti. 37 s. 18 e. Myös verkkoversio.
- 52:2010 Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Juntila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. 206 s. 28 e. Myös verkkoversio.
- 53:2010 Korkeakoski, E. & Siekinen, T. (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. 75 s. 19 e. Myös verkkoversio.
- 54:2011 Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A. & Hietala, R. Må bra. Studerandevård – praxis och utveckling inom grundläggande yrkesutbildning på andra stadiet. Rapportsammandrag. 42 s. 18 e. Även nätversion.
- 55:2011 Turunen, H., Herajärvi, S., Kupiainen, S., Pirkkalainen, L., Syyrakki, S., Virtanen, V., Öhman, T., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuuden arviointi. 145 s. 25 e. Myös verkkoversio.
- 56:2011 Tynjälä, P., Kukkonen, P., Poikela, E., Rask, I., Salvi, H., Sirkiä, H., Knubb-Manninen, G., Hietala, R. & Reinikainen, P. Ammatillinen koulutus kansallisten arviointien näkökulmasta. Synteesi arvioinneista 2006–2010. 84 s. 32 e. Myös verkkoversio.
- 57:2012 Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K., Lavaste, A.-E., Nysten, L., Seilo, M.L., Väitalo, C. & Korkeakoski, E. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. 118 s. 34 e. Myös verkkoversio.
- 58:2012 Markkanen, M., Lang, T., Lillas, A., Lovio, M., Manninen, J., Takatalo, E., Kamppi, P., Knubb-Manninen, G. & Pietiläinen, V. Kansalaisopistojen oppilaitos- ja ylläpitäjä rakenteen arviointi. Osaraportti 1: Laatu- ja kehittämisavustukset ja ylläpitämisluvut. 61 s. Vain verkkoversio.
- 59:2012 Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M.-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. 154 s. 37 e. Myös verkkoversio.
- 60:2012 Markkanen, M., Lang, T., Lillas, A., Lovio, M., Manninen, J., Takatalo, E., Kamppi, P., Pietiläinen, V. & Smeds-Nylund, A-S. Kansalaisopistojen oppilaitos- ja ylläpitäjä rakenteen arviointi. Osaraportti 2: Rakenteellisten muutosten, lakiuudistusten ja oman toiminnan arviointivelvoitteen toteutuminen. 85 s. 32 e. Myös verkkoversio.
- 61:2012 Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. Esiopetuksen laatu. 115 s. 34 e. Myös verkkoversio.
- 62:2013 Svedlin, R., Engelholm, M.-L., Karlberg-Granlund, G., Kupiainen, S., Sundqvist, R., Wallén, B., Hietala, R. & Smeds-Nylund, A-S. Syntesutvärdering av den svenska utbildningen i Finland. Kvalitet och jämlikhet. 146 s. Även nätversion.

Tilaukset ja tiedustelut:
 Koulutuksen arviointisihteeristö
 PL 35
 40014 Jyväskylän yliopisto
 puh. 040 805 4276
 faksi (014) 617 418
 ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi
 www.edev.fi

Osa julkaisuista on saatavissa myös verkosta: www.edev.fi/portal/julkaisu



Rådet för
utbildningsutvärdering

Syntesutvärderingen omfattar förskoleundervisningen, den grundläggande utbildningen, gymnasieutbildningen och yrkesutbildningen, den fria bildningen samt delvis vuxenutbildningen. Syntesen baseras på utvärderingsmaterial som producerats av Rådet för utbildningsutvärdering och Utbildningsstyrelsen. Utvärderingsmaterialet har breddats med uppdaterande och kompletterande data.

De finns många utvärderingsrapporter om den grundläggande utbildningen, likaså är materialet om gymnasieutbildningen relativt rikt. Syntesutvärderingen för dessa skolstadier fokuserar på timfördelningen, läroplansarbetet, lärarbehörigheter, läromedel, stöd för elevens lärande och elevvård samt inlärningsresultat. Yrkesutbildningen beskrivs med ledning av en tidigare genomförd syntesutvärdering. Den fria bildningen och vuxenutbildningen behandlas i form av utvärderingsresultat, diskussion om tema för utvärderingarna samt uppdaterad information om nuläget.