



SOFIA STOLT

## **Utgångsläget för blivande gymnasister – en fråga om jämlikhet**

Det finländska skolsystemet prisas ofta för att ge alla barn, oberoende av bakgrund, en god grundläggande utbildning och rätt till lärande utgående från de egna förutsättningarna. Frågan är dock om alla niondeklassare har samma utgångsläge då de avslutar den grundläggande utbildningen och inleder sina fortsatta studier, på det så kallade andra stadiet? Nej, det har de inte. I det här kapitlet belyser jag olika faktorer som kan ha betydelse för lärresultat i läsning och skrivning i årskurs nio. Jag visar på iakttagelser kring de yttre ramarna för undervisningen i ämnet modersmål och litteratur för att åskådliggöra vilka premisser eleverna utgår från efter avlagd grundskola.

I gymnasiet fungerar studentexamen som ett mätinstrument för de kunskaper och färdigheter som eleven har införskaffat sig under sin gymnasietid och ger, tack vare ett institutionaliserat system med censorer, examinanderna en jämlik bedömning, vilket ur ett rättvis- och rättsskyddsperspektiv är väldigt viktigt (se Stolt 2016). Något motsvarande sätt att kvalitativt mäta kunskaperna bland niondeklassare finns inte, de nationella utvärderingar som görs under grundskoletiden berör inte konkret den enskilda elevens slutbetyg. Bedömningen av grundskolelever sker utgående från bedömningskriterier som är relaterade till läroplansgrunderna, men forskningsresultat

(se Hotulainen et al. 2016) visar att bedömningen skiljer sig mellan skolor och att den inte alltid följer kriterierna i läroplanen.

För andra stadiets utbildning, som har en betydande inverkan på individens framtida utbildning och socioekonomiska status, är utgångsläget avgörande. Förutsättningarna för att klara gymnasiet bra stärks av goda betyg från grundskolan. Mediehusen publicerar årligen rankningslistor på finländska gymnasier, oftast enligt resultatet i studentexamen, vilket inom utbildningssektorn väcker en del frustration eftersom rankningslistorna i dessa fall inte tar elevernas utveckling i beaktande. De skolor som antar elever utgående från höga grundskolebetyg klarar sig bättre i rankningen och här är elevunderlaget klart avgörande. För att visa hur gymnasierna klarar av att förbättra elevernas kunskaper under gymnasietiden bör man jämföra resultatet i studentexamen med medeltalet för avgångsbetygen från grundskolan, vilket till exempel Finska notisbyrån har gjort sedan 2012 (Finska Notisbyrån 2018). I dessa jämförelser har man dock inte beaktat skillnader i skolornas betygsättning, vilket i sig är ett intressant fenomen; en rättvis bedömning torde vara grunden till en jämlik utbildning (se Flores et al. 2015).

En relevant fråga är därför vad eleverna kan och har med sig i bagaget då de slutar grundskolan och börjar som studerande i gymnasiet, och det kan konstateras att alla niondeklassare inte står på samma startlinje inför fortsatta studier. Syftet med det här kapitlet är att med avstamp i den kompetensnivå som niondeklassare besitter i kunskaper inom läroämnet modersmål och litteratur, samt med utgångspunkt i utvärderingar om lärresultat för de finlandssvenska grundskolorna, presentera utgångsläget för de blivande gymnasisterna. Jag fokuserar på läsning och skrivning och belyser faktorer som kan inverka på elevernas framgång i studierna samt visar på jämförelser i resultat mellan språkgrupperna för att åskådliggöra situationen för eleverna i de finlandssvenska skolorna. Där emot diskuterar jag i denna studie inte läromedel eller fortbildning för lärare.

Utgående från nationella och internationella utvärderingar vet vi väldigt mycket om den finländska skolan. Vi vet att god utbildning ger goda framtidsmöjligheter och vi vet att inlärningsresultaten är kopplade till elevens framtidsutsikter (Hotulainen et al. 2016). Enligt

Undervisnings- och kulturministeriet (2020) är utgångspunkten för den allmänbildande utbildningen i Finland att ”garantera varje barn, elev och studerande, utan hinder av ursprung, bakgrund och förmögenhet, lika möjligheter och rätt till bildning, en högklassig avgiftsfri utbildning [...] och tjänsterna ska vara av jämn kvalitet”, faktorer som bland annat lyfts fram som orsaker till goda resultat i PISA-undersökningar. De utvärderingar som gjorts visar att det finns ett tydligt samband mellan elevernas inlärningsresultat och studiemotivation eller inställning till skolan, även socioekonomiska faktorer och elevens kön inverkar på skolresultatet (Leino et al. 2019). Vi vet att föräldrarnas, och särskilt mödrarnas, utbildning och inställning till skolan påverkar eleverna. Vi vet också att antalet böcker i hemmet reflekterar hemmets attityder till litteratur och kultur: av de bäst presterande eleverna i hela Finland har en stor del över 200 böcker hemma, medan väldigt få av de bäst presterande eleverna har färre än 25 böcker hemma (Harju-Luukkainen et al. 2014). Att skillnaden i läskunskap mellan svenskspråkiga och finskspråkiga elever närmar sig ett års skolgång har konstaterats både i PISA-undersökningar och i ett flertal nationella undersökningar. Analyser av undersökningarna har presenterat faktorer som kan inverka på dessa skillnader eller vara förutsättningar för goda resultat. De kunskaper och färdigheter som läroämnet modersmål och litteratur bottenar i är av stor vikt för grundskolelevernas framtida väg inom vårt samhälle. Jag tar i det här kapitlet upp en sammanställning av nationella resultat för läs- och skrivfärdigheter bland niondeklassare i finlandssvenska skolor och resonerar kring hur niondeklassarna skulle kunna få en likvärdig utbildning och ha lika förutsättningar inför fortsatta studier på andra stadiet.

## 2.2 Läs- och skrivfärdigheter i årskurs 9

I det här avsnittet presenterar jag undersökningar som gäller niondeklassare. Beträffande de finlandssvenska ungdomarnas läs- och skrivfärdigheter finns det undersökningar och utvärderingar som gjorts i årskurs 9 som är intressanta att ta upp här, eftersom de ger en fingervisning om det utgångsläge som gymnasisterna har då de inleder sina gymnasiestudier.

De undersökningar som gjorts om de finlandssvenska elevernas läs- och skrivfärdigheter har framför allt gällt den grundläggande utbildningen: år 2006 (Huisman & Silverström 2006) utvärderades elevernas kunskaper i årskurs 3; åren 2000 (Hannén 2001), 2002 (Silverström 2003) och 2007 (Silverström 2008) i årskurs 6. De allra flesta utvärderingar har gjorts i årskurs 9 (Hannén 2000; Silverström 2002; Silverström 2004; Silverström 2006; Hellgren et al. 2011; Hellgren 2011; Silverström 2015; Silverström & Rautapuro 2015). Den senaste utvärderingen av lärresultat i modersmål och litteratur inom den grundläggande utbildningen, utgående från *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (LP) 2014, är för tillfället i slutskedet (Hellgren & Kauppinen u.å.) och kommer att besvara frågor som hur väl niondeklassarna uppnår de centrala målen i modersmål och litteratur och om det finns skillnader i resultatet för olika regioner, skolor, kön eller i förhållande till bedömningen.

I avsnitt 2.3 beskriver jag resultaten från två utvärderingar (Hellgren 2011; Silverström 2015) av lärresultat i modersmål och litteratur som gjorts bland de svenskspråkiga eleverna i årskurs 9. Därefter redogör jag för resultatet i läsning i PISA-undersökningarna från 2009, 2012 och 2018, särskilt med fokus på den från 2012 där läsning stod i fokus och undersöktes i ett mer omfattande finlandssvenskt datasampel.

### **2.3 Resultaten i de nationella utvärderingarna av lärresultat i årskurs 9**

Med utgångspunkt i de nationella utvärderingarna gjorda 2010 och 2014 (Hellgren 2011; Silverström 2015) kan jag konstatera att det mesta i resultatväg är gemensamt för båda undersökningarna. I skenet av utvärderingarna går det inte att bortse från skillnader mellan könen. Skrivkompetensen var svag bland en fjärdedel av pojkarne medan flickorna inom detta kompetensområde utmärkte sig väl. I dessa undersökningar ligger skillnaden i resultat i skrivuppgifter på 17 procentenheter till flickornas fördel. De här skillnaderna hänger ihop med attityder till ämnet där flickorna dels är mer motiverade, dels anser att de har stor nytta av ämnet, till skillnad från pojkarne som är mer omotiverade och anser att ämnet inte medför någon

nytta. Båda undersökningarna visar också på stora resultat skillnader beträffande hurdana fortsatta studier eleverna hade för avsikt att inleda. De elever som siktade på gymnasiestudier hade klart bättre resultat i utvärderingarna än vad de elever som var inriktade på yrkesutbildning hade.

Varken utvärderingen från 2010 eller 2014 visade på regionala skillnader mellan elever i svenskspråkiga skolor, men jämfört med finskspråkiga elever klarade sig de svenskspråkiga eleverna sämre, något som också visats i flera PISA-undersökningar. Storleken på undervisningsgrupperna hade heller ingen betydelse för resultaten, men bland de elever som utanför skolkontexten sällan använder svenska i sin vardag var resultaten svaga jämfört med de elever som använder svenska på sin fritid. I utvärderingen från 2014 analyserades även elevernas resultat i relation till föräldrarnas utbildning. Resultatet bekräftade att föräldrarnas utbildning har en inverkan: elever vars båda föräldrar hade en studentexamen klarade sig resultatmässigt bättre i modersmålet än elever vars föräldrar inte avlagt studenten.

Resultaten i de nationella utvärderingarna från 2010 och 2014 visar att eleverna innehar väldigt varierande kunskaper och färdigheter, och nivån i språkkriktighet var väldigt ojämn, drag som konstaterats också i tidigare utvärderingar (se Silverström 2004). Utvärderingarna 2010 och 2014 ger liknande resultat som tidigare undersökningar, och den förändring som skett under åren handlar om att de finlandssvenska eleverna klarar sig sämre än tidigare i relation till elever i finskspråkiga skolor. Föräldrarnas utbildningsnivå var av större betydelse för lärresultaten än vad användningen av svenska i hemmet var, men utvärderingarna visade också att de elever som mest använder andra språk än svenska vid sidan om skolan har de lägsta resultaten och är i behov av mest stöd inom ämnet.

## **2.4 Resultaten i PISA-undersökningarna 2009, 2012 och 2018**

OECD Programme for international Student Assessment (PISA) har sedan 2000 mätt hur femtonåringar eller niondeklassare presterat i läsförståelse, matematik och naturvetenskaper. Internationellt sett har det finländska skolsystemet under lång tid visat goda resultat

(OECD 2001; 2003; 2007; 2010; 2013; 2016) med liten skolvis variation. En orsak till detta är bland annat ett jämlikt skolsystem med stor satsning på resurser och samarbete inom och mellan skolorna (OECD 2005; Schleicher 2006).

I samband med att utvärderingar av lärresultat och resultat i PISA-undersökningar publicerats, har det i regel uppstått en livlig diskussion om nivån på elevernas kunskaper i årskurs 9 (se t.ex. Fagerholm 2013 och Svenska Yle 5.9.2013). Resultaten i och tolkningarna av PISA-undersökningarna är kontroversiella och väcker ofta debatt bland både forskare och allmänhet. Det bör dock påpekas att den starkaste kritiken kom då PISA-undersökningarna var i sin linda, och mycket kring PISA har skrivits och rapporterats sedan dess. De signifikanta skillnaderna i PISA-resultaten ger dock inte en heltäckande bild, och min avsikt med att kommentera resultaten i PISA är främst att med koppling till de utvärderingar som gjorts kring mätningarna belysa fenomenet i relation till niondeklassarna.

På finlandssvenskt håll väckte i synnerhet publiceringen av resultaten från PISA-undersökningen 2009 med fokus på läsning en intensiv debatt med inlägg från många håll och på olika forum. De finlandssvenska eleverna klarade sig sämre än de finskspråkiga eleverna i provet i läsning och poängmässigt motsvarade klyftan mellan finsk- och svenskspråkiga elever nio månaders skolgång (Harju-Luukkainen & Nissinen 2011). Resultatet visade att åtgärder borde vidtas för att utbildningen i Finland skulle bli jämlik språkgrupperna emellan. I dagspressen publicerades artiklar med rubriker som "Finlandssvenska elever halkar efter" (*Åbo Underrättelser* 8.10.2011) och "Landsbygdsunga sämst i PISA" (*Hufvudstadsbladet* 23.10.2011). Liknande retorik användes i rubriceringarna "Smartare inlärningska ge bättre PISA-resultat" (*Borgåbladet* 3.9.2013) och "Finlandssvenska pojkar på u-landsnivå" (Svenska Yle 2.9.2013). Artiklarna var skrivna utgående från den vidareanalys som Satya Brink et al. (2013) gjorde på uppdrag av Svenska Kulturfonden. I debatten efterlystes även mer teknologi i undervisningen för att göra skolan mer attraktiv och eleverna mer motiverade, vilket läroplanen från år 2014 ger goda förutsättningar för.

Det grundläggande syftet med PISA-undersökningarna är att visa hur utbildningssystemet stöder 15-åringars beredskap för att möta

framtiden. Av de PISA-undersökningar som gjorts om de finlands-svenska elevernas läsfärdigheter är det den undersökning som gjordes år 2009 som ger den mest heltäckande och tillförlitliga bilden av elevernas läsfärdigheter i årskurs 9.

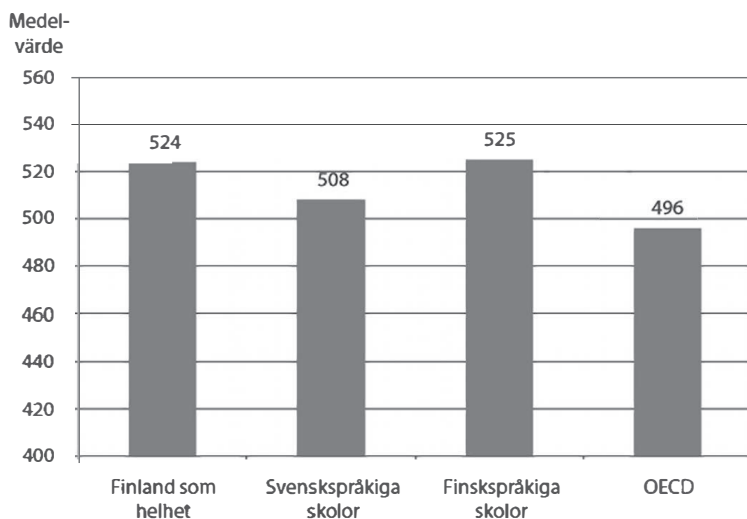
Läsfärdigheten i PISA-undersökningarna mäts bland elever i alla OECD-länder. I testet ingår 150 skolor i varje land och en svarsprocent om 85 procent krävs för att resultatet ska beaktas. Enligt PISA definieras läsförståelse som förmågan att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, för att utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället (OECD 2009). Varje läsförståelseuppgift är gjord kring en läsaktivitet inom eller utanför en skolkontext för att utvärdera elevernas kunskaper i hur de är utrustade för framtiden. Texterna tillhör olika genrer relaterade till ett vidgat textbegrepp, till exempel kartor, insändare eller utdrag ur skönlitteratur. Uppgifterna går från ytlig förståelse av läsningen till en mera sofistikerad och djupare insikt i texten (jfr Blooms taxonomi reviderad av Krathwohl 2002). Svaren ges bland annat i form av svar på flervalsfrågor eller som korta fritt formulerade svar. Diversifieringen mellan sätten att ställa frågor kring läsningen har visat sig ha betydelse för olika elevgrupper och skolkulturer, och elever i vissa länder är mer bekanta än andra med att svara på ett visst sätt. Det finns därför en bred variation av flervalsfrågor och öppna frågor för att tillfredsställa de olika grupperna och göra undersökningen mer jämlik (OECD 2009: 45–46). I undersökningen som gjordes 2009 sattes fokus på färdigheter att hitta, välja ut, tolka och utvärdera information i fullånga texter tagna ur en icke skolkontext.

PISA-undersökningen från 2009 visade bland annat att eleverna i Svenskfinland innehar en nöjaktig läsförmåga och att metropolområdet och Åland i en jämförelse mellan de olika regionerna når den klart högsta nivån. Det finns en betydande skillnad i resultaten mellan skolor i och utanför städerna: skillnaden på svenskt håll motsvarar ett halvt års skolgång och är betydligt större än på finskt håll. Enligt Harju-Luukkainen och Nissinen (2011) är de bästa resultaten i Svenskfinland sämre än det genomsnittliga resultatet i de finskspråkiga skolorna. Även om de utgångsmässiga förutsättningarna för eleverna i den finskspråkiga och svenskspråkiga skolan är rätt

lika – styrdokumenterna är identiska och kostnaderna per elev skiljer sig inte åt mellan språkgrupperna – är resultaten bland eleverna inte desamma. Dels pekar Brink et al. (2013) på att små skolenheter kan ha en negativ betydelse för resultaten, dels menar de att lärarbristen och särskilt bristen på behöriga lärare, som på svenskt håll är större än på finskt håll, kan inverka på elevernas prestationer. Också i de nationella utvärderingarna (Silverström 2015) framkommer att elever med formellt behöriga lärare har bättre skrivresultat än elever som saknar en behörig lärare.

I PISA-undersökningen 2012 deltog totalt 8 829 elever i 311 skolor från Finland (Harju-Luukkainen et al. 2014). Det svenskspråkiga samplet i undersökningen var större än det tidigare varit i PISA-undersökningarna och av de elever som deltog i undersökningen gick 1 545 elever i en svenskspråkig skola. Sammanlagt deltog 62 svensk-språkiga skolor i undersökningen och dessa skolor var geografiskt utspridda över hela Svenskfinland.

I sammanfattningen av resultaten i läsning är det värt att lyfta fram att resultatet i de svenskspråkiga skolorna var svagare än i de finskspråkiga skolorna: medan de finskspråkiga skolornas medelpoäng



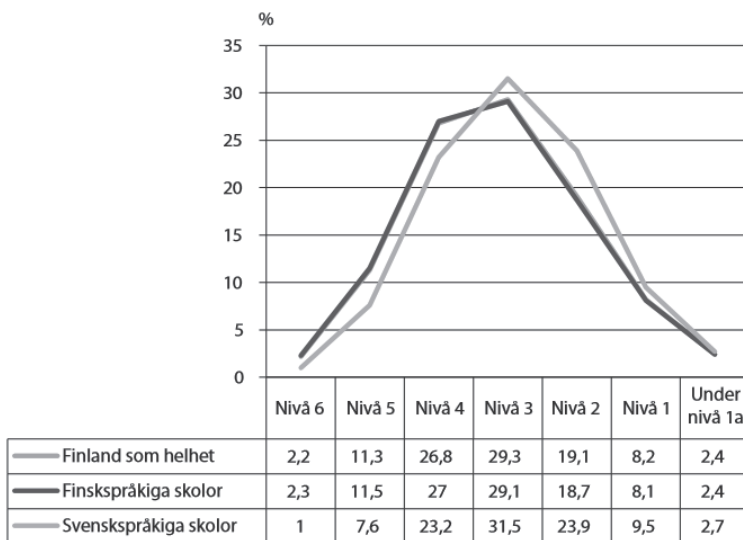
**Figur 2.1.** Medelvärde för Finland som helhet, svenskspråkiga och finskspråkiga skolor samt OECD-länderna i läsning i PISA 2009 (Sulkunen et al. 2012: 44).



låg på 525 poäng hade de svenskspråkiga skolorna ett medelpoängtal på 508 poäng (se figur 2.1). Hellgren och Marjanen (2020) visar däremot i sin utvärdering att skillnaden mellan de svenskspråkiga och finskspråkiga niondeklassarna var obefintlig i ett antal uppgifter i läsning.

En närmare titt på skillnaden i medelpoängen visar att poängfördelningarna ser rätt olika ut för de finsk- och svenskspråkiga skolorna. I figur 2.2 syns poängfördelningarna för Finland som helhet, de finskspråkiga skolorna och de svenskspråkiga skolorna. Linjerna för Finland som helhet och de finskspråkiga skolorna löper nästan helt på varandra. Det som karakteriserar de två kurvorna som åskådliggör de finsk- och svenskspråkiga skolorna är att de visar olika fördelningar av svagare och starkare prestationer i de två olika populationerna.

På de högsta nivåerna, dvs. nivå 5 och 6 finns klart färre svenskspråkiga elever. I de svenskspråkiga skolorna uppnådde 8,6 procent av eleverna de två högsta nivåerna. Bland de finskspråkiga eleverna var andelen 13,8 procent. Skillnaden är statistiskt signifikant.



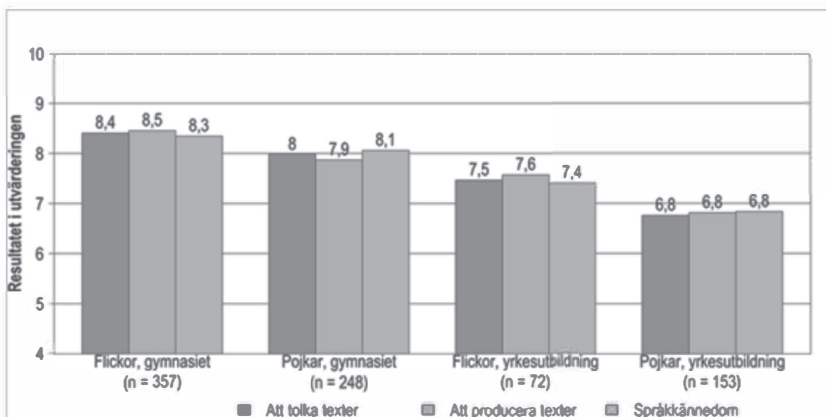
**Figur 2.2.** Elevernas procentuella indelning på de olika nivåerna i läsning i PISA 2009 (Sulkunen et al. 2012: 45).

Enligt PISA-skalan anger nivå 2 en minimigräns som eleverna borde nå för att hjälpligt kunna vara delaktiga i det moderna samhället. I PISA-undersökningen 2012 låg 12,7 procent av de svenskspråkiga eleverna under denna gräns, medan procentandelen var 11,2 för de finskspråkiga eleverna. Om en mindre andel svenskspråkiga elever finns bland de starkare prestationerna, är förhållandet det omvända i den svagare ändan: det finns procentuellt fler svenskspråkiga elever på nivåerna 1 (svag), 2 (nöjaktig) och 3 (hjälpig). Skillnaden mellan pojkarnas och flickornas resultat var, liksom den brukar vara i olika undersökningar och utvärderingar, betydande också i PISA-undersökningarna 2009 och 2012. År 2009 var skillnaden i poängmedeltal mellan flickor och pojkar i läsning 54 poäng för de svenskspråkiga elevernas del och 55 poäng för de finskspråkiga elevernas del. Åland stack ut i resultaten med en skillnad på 67 poäng mellan flickornas och pojkarnas medelpoäng. (Sulkunen et al. 2012).

Samplet för svenskspråkiga skolor i PISA-undersökningen 2018 är för litet för statistiska slutsatser, men Leino et al. (2019) konstaterar att de finlandssvenska elevernas resultat i läsning är lägre och att resultatet i matematik högre än de finskspråkiga elevernas resultat och att denna skillnad är statistiskt signifikant. Författarna poängterar att man bör fästa uppmärksamhet på det låga medelvärdet i läsning för pojkar i svenskspråkiga skolor eftersom dessa fortfarande ligger under genomsnittlig läskunnighetsnivå bland OECD-länderna. De menar också att man måste uppmärksamma den stora skillnaden i läsning mellan flickor och pojkar på finlandssvenskt håll, vilken är större än i de övriga nordiska länderna (Leino et al. 2019) och bland de största jämfört med övriga länder som deltog i PISA-undersökningen 2018 (OECD 2020). Samtidigt är andelen topppresterande elever i de finländska skolorna högst bland de deltagande länderna (OECD 2020).

## 2.5 Utgångsläget för de blivande gymnasisterna

Efter grundskolan fortsätter de flesta finlandssvenska ungdomar att studera antingen inom yrkesutbildning eller inom gymnasieutbildning. Gymnasiet kan på många orter vara en naturlig samarbetspart för särskilt grundskolornas högre årskurser. Ifall skolorna är när-

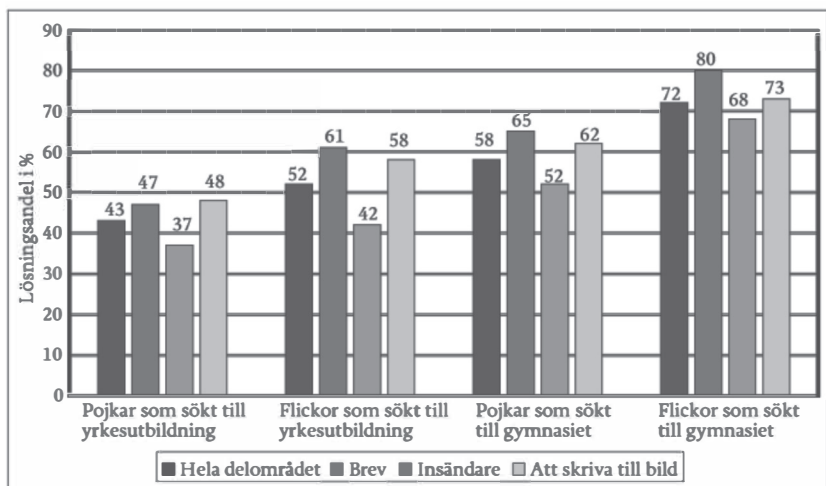


**Figur 2.3.** Resultat i XXX i utvärderingen av lärresultat i modersmål 2019 (Hellgren & Marjanen 2020: X).

liggande kan de, trots att de inte kan ha en gemensam rektor, dela på lärartjänster och timlärare samt resurser inom elevvården. En styrka som analyserna av de internationella utvärderingarna visar är att samarbetet mellan och inom skolorna gynnar elevernas resultat. Enligt Backman et al. (2007) skulle ett utvecklat samarbete mellan de olika skolstadierna främja integrationen i undervisningen.

När man undersökt hur elever som antingen siktar på studier inom yrkes- eller gymnasieutbildning klarat sig i läsning och skrivning i årskurs 9 har resultatet varit entydigt. I figur 2.3 visas hur elevernas resultat i XXX i undersökningen 2029 korrelerar med de fortsatta studier som eleverna siktar mot; elever som sökt till gymnasieutbildning har ett klart bättre resultat i språkkännedom och tolkning av texter än de elever som sökt till yrkesutbildning. Figur 2.4 illustrerar samma sak från undersökningen 2014 och figur 2.5 från undersökningen gjord 2011.

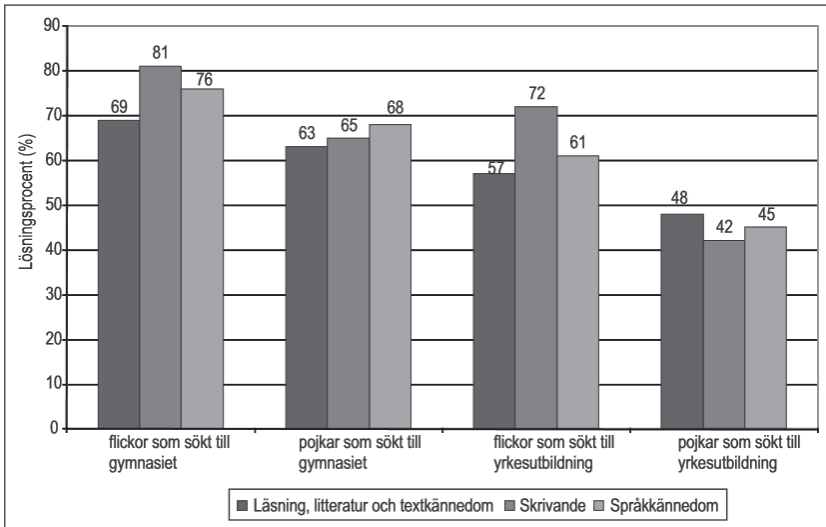
I den senaste undersökningen visar lärresultaten i svenska och litteratur tydliga ytteligheter mellan pojkar på landsbygd och flickor i städer (Hellgren & Marjanen 2020). Forskarnas analys av förklarande orsaker till lärresultaten är att det finns ett tydligt samband mellan intresse, motivation, engagemang och resultat. Analysen är knappast överraskande, men ger belegg för att en positiv inställning



**Figur 2.4.** Resultat i skrivande i olika skrivuppgifter i utvärderingen av läroresultat i modersmål 2014 (Silverström 2015: 54).

till läroämnet och ett intresse för läsning och skrivning syns och påverkar prestationen i ämnet.

I den utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur som Nationella centret för utbildningsutvärdering genomförde i årskurs 9 våren 2014 framgick det tydligt att de elever som hade planer på att söka till gymnasiet klarade sig betydligt bättre än de elever som siktade på en yrkesutbildning (Silverström 2015: 53–54). Redan i årskurs 9 sker det alltså en fördelning där de starkare eleverna fortsätter i gymnasiet. Ett liknande resultat har också andra utvärderingar påvisat (se t.ex. Hellgren 2011: 24–25, 83–84), och resultatet gäller både de svensk- och finskspråkiga eleverna (se t.ex. Harjunen & Rautopuru 2015). I den gemensamma elevansökan våren 2014 sökte 65 procent till gymnasieutbildning och 35 procent till yrkesutbildning (Silverström & Rautopuru 2015: 53). I utvärderingen 2015 stod språkkännedom och skrivande i fokus och resultatet i språkkännedom var 20 procentenheter bättre för blivande gymnasie-studerande än för blivande yrkesstuderande. Skillnaden var både statistiskt signifikant och stor ( $p < 0,001$ ;  $d = 1,8$ ). I delområdet skrivande var skillnaden 17 procentenheter till de blivande gymnasisternas fördel



**Figur 2.5.** Resultat i utvärderingen av lärresultat i modersmål och litteratur år 2010 för elever i årskurs 9 med olika planer för framtida studier (Hellgren 2011: 24).

(Silverström & Rautopuro 2015: 54). Också denna skillnad var statistiskt signifikant och stor ( $p < 0,001$ ;  $d = 1,8$ ).

Liknande resultat i den utvärdering i modersmål och litteratur i årskurs 9 som genomfördes våren 2010 bekräftar resultaten (Hellgren 2011: 23–24). Då utvärderades delområdena läsning, litteratur och textkännedom samt skrivande och språkkännedom. I alla delområden uppnådde de som hade planer på gymnasieutbildning högre resultat. När resultaten från utvärderingarna 2010 och 2014 ställdes i förhållande till kön, visade det sig i stora drag att de flickor som sökte till gymnasiet klarade sig bäst, följda av pojkarna som sökte till gymnasiet. Därefter följde flickorna som sökte till yrkesutbildning och pojkarna som sökte till yrkesutbildning (Silverström 2015: 53–54; Hellgren 2011: 23–24). På basis av de här siffrorna kan man konstatera att de elever som fortsätter till gymnasiet efter den grundläggande utbildningen är elever som har ett bättre utgångsläge på många olika delområden inom modersmål och litteratur jämfört med den elevgrupp som fortsätter till yrkesutbildning. Det är dock värt att notera att det redan i utgångsläget finns en tydlig skillnad också inom

gymnasiegruppen: de blivande gymnasieflickorna presterar bättre i språkkännedom, skrivande, läsning, litteratur och textkännedom samt språkkännedom än de blivande gymnasiepojarna. Eftersom de undersökningar och utvärderingar som gjorts i årskurs 9 skiljer så stort från modersmålsprovet i studentexamen, som eleverna oftast avlägger tre år senare, är det svårt att dra slutsatser om skillnaderna mellan pojarna och flickorna resultatmässigt förändras under gymnasietiden. Det finns dock en benägenhet (Utbildningsstyrelsen 2020) bland ungdomar på landsbygden att efter grundskolan söka sig till en yrkesutbildning, medan niondeklassare i urbana områden söker till gymnasiestudier. Detta kan ha betydelse med tanke på de regionala skillnaderna beträffande inläsningsresultat. Läsfärdigheterna hos elever inom yrkesutbildningen har undersökts en gång (Väyrynen 2000), medan det saknas forskning kring de finlandssvenska gymnasisternas läs- och skrivfärdigheter.

## 2.6 Möjlighet till likvärdig undervisning

De undersökningar som gjorts om de finlandssvenska elevernas läs- och skrivfärdigheter under 2000-talet ger i princip alla en liknande bild: de finlandssvenska eleverna presterar en aning sämre än de finskspråkiga i olika uppgifter i läsning. Enligt Harju-Luukkainen och Nissinen (2011) och Brink et al. (2013) kan skillnaden förklaras med att eleverna i de svenskspråkiga skolorna inte känner till goda inlärningsstrategier, det vill säga när de ska förstå och komma ihåg information i en text, eller att de inte klarar av att identifiera strategierna. I själva undersökningen tog eleverna själva ställning till vilka strategier de använder och anser effektiva vid sammanfattning, förståelse och memorering av en text. En medvetenhet om och användning av strategierna för läsning bevisar enligt Harju-Luukkainen & Nissinen (2011: 60) att strategierna har en stor betydelse när det gäller elevernas framgång i läsning och att de elever som behärskar strategier på ett effektivt och flexibelt sätt kan anpassa sig till olika inlärningsituationer. Eleverna i de svenskspråkiga skolorna ansåg också i större utsträckning än eleverna i de finskspråkiga skolorna att de flesta strategier inte var användbara. En annan orsak till den sämre resultatnivån är enligt forskarna att många elever, upp till

19 procent, mest använder sig av ett annat språk än skolspråket i hemmet eller utanför skolan och att dessa elever presterar en aning sämre i läsning än de elever som för det mesta talar svenska i hemmet (jfr Svedlin et al. 2013). Forskning på området visar att eleverna i de svenskspråkiga skolorna är väldigt flerspråkiga, och skolspråket har enligt Harju-Luukkainen & Nissinen (2011) en betydelse för framgången i läsning, men är också betydande i andra ämnen. Samtidigt som en två- och flerspråkighet på många plan är berikande kan den medföra utmaningar i balansgången mellan modersmål och skolspråk (Brink et al. 2013). Harju-Luukkainen & Nissinen efterlyste redan 2011 speciell uppmärksamhet på elevgruppen med svagt skolspråk för att stöda dem att nå så goda kunskaper som möjligt i det svenska språket.

Variationen för kostnaderna per elev är stor i de olika kommunerna i Finland, och utbildningen utgör en central del av kommunernas ekonomi. Även om kostnadseffektiviteten är viktig för kommunerna visar Brink et al. (2013) att korrelationen mellan elevernas prestationer och kostnaderna per elev är liten. Viktigare än kommunens utgifter för utbildningen är hur resurserna fördelas. Forskarna uppmärksammar att skolor som lägger ner 8 000–9 000 euro per elev<sup>1</sup> hade höga genomsnittliga resultat i PISA 2009 men kunde också ha resultat som var sämre än det nationella medelvärdet. Brink et al. (2013) föreslår en temporär ekonomisk satsning på de lågpresterande finlandssvenska eleverna för att förbättra deras prestationer och göra det möjligt för dem att uppnå det nationella medelvärdet eftersom det enligt deras analys är anmärkningsvärt att de svenskspråkiga landsbygdsskolorna släpade efter med ett halvt skolår beträffande kunskaper i läsning.

Enligt en internationell undersökning gjord av PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2016, påverkas elevernas läsförmåga inte direkt av skolornas resurser (Leino et al. 2017). Skillnaderna i de resurser som kommunerna lägger på den grundläggande utbildningen kan exempelvis belysas med tillgång till skolbibliotek

---

1. Den genomsnittliga kommunvisa kostnaden per elev inom den grundläggande utbildningen i Finland är 8 900 euro (Utbildningsstyrelsen 2.1.2018).

och datorer, att gruppstorleken inom årskurserna 1–6 varierar mellan kommunerna eller att en del kommuner erbjuder långt fler undervisningstimmar än vad Stadsrådets förordning (422/2012) kräver. Eftersom det visat sig att skolspråket har en betydande inverkan på prestationerna, och att resultaten i modersmål korrelerar inte bara med resultat i läsning utan med skolresultaten överlag (se Geber 2013) visar jag i följande avsnitt hur timfördelningen för ämnet modersmål och litteratur ser ut i de finlandssvenska skolorna.

## 2.7 Timfördelningen inom den grundläggande utbildningen

Statsrådet beslutar i sin förordning (422/2012) om hur undervisningstimmarna fördelas mellan de olika läroämnena och fastslår det minimiantal årsveckotimmar<sup>2</sup> (åvt) som bör erbjudas eleverna. Kommunerna fattar själva, utgående från förordningen, beslut om hur många undervisningstimmar som de utöver minimikravet erbjuder och gör utifrån det upp lokala läroplaner. Timantalet i de olika läroämnena kan därför variera mellan kommuner och även mellan skolor inom samma kommun. Avvikelserna mellan kommunerna kan således korrelera med att undervisningen inte nödvändigtvis är likvärdig över hela Svenskfinland, och det här är något som skulle kunna utforskas närmare.

I förordningen för grundläggande utbildning (852/1998) stipuleras omfattningen av undervisningen, och i förordningen nämns det minimiantal timmar per arbetsvecka som en elev i grundskolan har rätt till. Beträffande arbetsmängden per dag begränsas arbetsdagen inom förskolan och de två första grundläggande årskurserna till fem lektioner per dag, och under övriga år till sju lektioner. Det som dock inte finns reglerat i lag eller i andra styrdokument är begränsning för arbete utanför lektionstid. Utbildningsanordnaren ska enligt förordningen för grundläggande utbildning (852/1998) läsårsvis sammanställa ”en på läroplanen baserad plan i vilken bestäms

---

2. Antalet undervisningstimmar definieras i timfördelningen som årsveckotimmar. En årsveckotimme omfattar 38 timmar undervisning, dvs. lektioner, under läsåret. Antalet årsveckotimmar multiplicerat med 38 ger antalet lektioner under ett år. Ett läsår beräknas bestå av 937 lektioner.



det allmänna ordnandet av undervisningen, undervisningstimmarna och annan verksamhet i samband med undervisningen samt arbetstiderna, undervisning utanför skolan samt andra behövliga frågor som anknyter till ordnandet av undervisningen”. I dessa planer listas dock främst timfördelningen och inte sådant arbete som eleverna utför utanför lektionstid. I praktiken betyder detta att det inte finns någon reglering för elevernas arbetsbelastning utöver lektionstid vilket åtminstone i teorin, ur ett jämlikhetsperspektiv, kan ses som väldigt problematiskt då olika lärare, ämnen eller kurser kan förut-sätta olika mycket arbete av eleven.

För den här studien har jag tagit del av 22 lokala timfördelningar som baserar sig på läroplansgrunderna från 2004 och 38 lokala timfördelningar som baserar sig på läroplansgrunderna för 2016. I avsnittet nedan kommer jag att redogöra för hur timfördelningen ser ut inom den grundläggande utbildningen i Svenskfinland för att visa på skillnaden i utbudet av undervisning, särskilt med fokus på ämnet modersmål och litteratur. I redovisningen av de lokala timfördelningarna har jag buntat ihop skolorna ortvis för att inte särskilja enstaka skolor.

Enligt Metsämuuronen (2007) förutsätter en genomslagskraft inom undervisningen, det vill säga då elevernas kunskap ökar i enlighet med lärandemålen, ekonomiska insatser i form av satsningar på synliga effekter som undervisning, handledning, timfördelning och lärmiljö. Han menar att resurserna, då dessa överstiger de minimikrav som verksamheten förutsätter, kan vara svåra att rikta på ett sådant sätt att de får en större genomslagskraft. En ökning i timantalet i form av tilläggskurser skulle enligt honom eventuellt kunna inverka positivt på inlärningsresultaten. Han menar dock att det kan vara svårt att veta om de som väljer dessa kurser redan inledningsvis är begåvade eller har ett stort intresse för ämnen, vilket i sig skulle förklara bättre inlärningsresultat. Metsämuuronen (2007) menar att den tid som används för undervisningen står i direkt proportion till hur omfattande kunskaper och färdigheter som eleverna förväntas ha i läroämnet. Enligt honom försämrades inlärningsresultaten i matematik och modersmål efter läroplansreformen 1994 då årsveckotimmarna i ämnena matematik och modersmål minskades till förmån för valfria ämnen. Timfördelningen i modersmål förklarar

enligt Metsämuuronen (2007) kunskapsnivån i viss mån. En positiv förändring i helhetskunskaper har enligt honom ett samband med ett ökat antal årsveckotimmar i årskurserna 8 och 9 jämfört med ett lägre antal veckotimmar i modersmål i årskurs 7.

Finlands Svenska Lärarförbund (FSL) gjorde år 2012 en undersökning (Holmlund 2012) där de kartlade undervisningstimmarerna per årskurs i den grundläggande utbildningen. Utbudet på den totala mängden årsveckotimmar som översteg Stadsrådets minimikrav varierade mellan 8 och 21 mellan kommunerna. I ett par kommuner varierade timmarna till och med mellan skolorna inom kommunen. Enligt Holmlund (2012) motsvarar en skillnad på upp till 13 årsveckotimmar att de elever som går i en skola som erbjuder 21 årsveckotimmar fler än minimikravet, erbjuder 494 lektioner mer under hela den grundläggande utbildningen, det vill säga lektioner motsvarande ett halvt läsår.

Inom ramen för timfördelningen fattar kommunerna själva beslut om hur undervisningstimmarerna fördelas. I avsnittet nedan kommer jag att fokusera på timfördelningen inom läroämnet modersmål och litteratur, med hänvisning till de studier (se Harju-Luukkainen & Nissinen 2011) som visar att skolspråket har en stor betydelse för framgången i framför allt läsning men också i övriga ämnen. Frågan om resursfördelning är mångfacetterad (se Svedlin et al. 2013), och eftersom jag i den här studien fokuserar på timfördelningen i undervisningsämnet modersmål och litteratur har jag inte beaktat kommunernas språkprogram, det frivilliga A2- eller B2-språket, storleken på undervisningsgrupperna eller de timmar som utöver den totala timresursen läggs på stödundervisning eller smågruppsundervisning. Skolor som erbjuder en grundläggande utbildning på språköarna<sup>3</sup> är beaktade i materialet. Däremot ingår inte de åländska skolorna eller några specialskolor.

De timfördelningar som ingick i de kommunvisa läroplanerna år 2004 visar att den kommun som erbjöd flest undervisningstimmar i alla ämnen sammanslagna, utöver minimikravet, erbjöd 22 extra

---

3. De så kallade språköarna med en liten svenskspråkig minoritet, det vill säga gymnasierna i Kotka, Uleåborg, Tammerfors och Björneborg, är belägna i mycket finskdominerade miljöer.

årsveckotimmar under hela den grundläggande utbildningen, se tabell 2.1. I relation till de skolor som erbjöd endast det som Stadsrådet i sin förordning (422/2012 [1435/2001]) krävde, utgjorde årsveckotimmarna genom de extra insatta resurserna omvandlat till lektioner 760, alltså närmare ett helt läsår. År 2016 var denna skillnad ännu större då den kommun som erbjöd flest årsveckotimmar totalt gav, omvandlat till lektioner, 836 fler lektioner under årskurs 1–9 än den kommun som följde minimikraven.

Den lokala läroplanen som gjorts upp utgående från de läroplansgrunder som fastställdes av Utbildningsstyrelsen 2014 tas etappvis i bruk från och med år 2016. I tabell 2.1 visas det minimiantal årsveckotimmar som kommuner enligt Stadsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen (422/2012 [1435/2001]) bör erbjuda inom den grundläggande utbildningen och det antal timmar som kommunerna själva valt att lägga till. Det har inte skett någon förändring i den timfördelning som Statsrådet gav 2001 och 2012; det totala antalet årsveckotimmar är oförändrat, skillnaden ligger i hur timmarna fördelats på de olika årskurserna.

**Tabell 2.1.** Minimiantal årsveckotimmar enligt Stadsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen (422/2012 [1435/2001]) och de extra årsveckotimmar som kommunerna lagt till.

Årskurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Totalt	Extra timmar i den lokala timfördelningen
Totala antalet ävt i alla ämnen enligt läroplan 2014	19	19	22	24	25	25	29	29	30	222	0–22
Totala antalet ävt i alla ämnen enligt läroplan 2004	19	19	23	23	24	24	30	30	30	222	0–20

För att visa hur kommunerna fördelar tilläggsresurser i form av extra timmar visar jag i tabell 2.1 de timmar som kommunerna i sina lokala timfördelningar satt på läroämnet modersmål och litteratur i relation till de timmar som lagts på undervisningstimmarna totalt.

**Tabell 2.2.** Antalet årsveckotimmar i ämnet modersmål och litteratur utgående från Stadsrådets förordning i relation till de extra timmar som kommuner i Svenskfinland satt på läroämnet.

Årskurs	1–2	3–6	7–9	Totalt	Extra åvt i modersmål och litteratur i den lokala timfördelningen
Åvt i modersmål och litteratur 2014 enligt förordningen, utskrivna enligt medeltal för årskurserna	14	18	10	42	0–7
Åvt i modersmål och litteratur 2004 enligt förordningen, utskrivna enligt medeltal för årskurserna	14	14	14	42	0–6

Enligt de kommunvisa timfördelningarna år 2004 fanns det fyra kommuner med svenskspråkig utbildning som endast erbjöd minimiantalet årsveckotimmar, både inom läroämnet modersmål och litteratur och totalt inom alla ämnen. Därtill fanns det sex kommuner som totalt erbjöd fler årsveckotimmar än minimikravet, men som inte ökat på antalet årsveckotimmar i modersmål och litteratur utan satt de extra resurserna på andra undervisningsämnen. Av de kommuner som i timfördelningen 2004 lagt extra årsveckotimmar på modersmål och litteratur för årskurserna 1–9 erbjöd en kommun sex årsveckotimmar mer än minimikravet (se tabell 2.2). Skillnaden uträknat i lektioner blir då, fördelat på hela den grundläggande utbildningen, 228 lektioner mellan den kommun som erbjöd minimiantalet timmar och den kommun som ökat resurserna med sex årsveckotimmar inom ämnet. Det här är relevant att känna till med tanke på att det bland annat var den här timfördelningen som lade förutsättningarna för de elever som testades i de utvärderingar som

jag ovan redogör för. I timfördelningen för år 2016 hade denna skillnad ökat till 266 lektioner, då den kommun som erbjöd flest undervisningstimmar i modersmål och litteratur erbjöd sju årsveckotimmar mer än vad Stadsrådet (422/2012) kräver (se tabell 2.2). Denna skillnad betyder att eleverna i de svenskspråkiga skolorna har väldigt olika utgångsläge för bland annat fortsatta studier.

I analysen av Brink et al. (2013) framkommer att det utgående från PISA-undersökningen 2009 fanns regionala skillnader mellan elevernas resultat i läsning, och att elever i skolorna på landsbygden<sup>4</sup> presterade sämre än elever bosatta i städer. I relation till den analysen kan det vara intressant att notera att de kommuner som erbjuder mer undervisning än vad som krävs i läroämnet modersmål och litteratur finns i metropolområdet och på språköarna, både utgående från timfördelningen 2004 och 2016. De kommuner som erbjuder få eller inga extra timmar i modersmål och litteratur finns främst i Österbotten. Det är alltså möjligt att det finns en korrelation i utbudet av lektioner och elevernas prestationer. Eftersom ingen ännu undersökt detta på en mer detaljerad nivå vore det intressant att forska i hur sambandet mellan utbudet av undervisningsämnet och kunskapsnivån ser ut.

## 2.8 Krav på utbildningsanordnare

I en utvärdering av hur de statliga sparåtgärder som genomfördes under regeringsperioden 2011–2015 påverkade de kulturella rättigheter som hör ihop med undervisnings- och kulturväsendet, med undantag av yrkesutbildningen, rapporterar Pitkänen et al. (2017) att de utbildningsanordnare som genomfört besparingar har gjort det genom att sänka personalkostnaderna eller minska på mängden undervisning. Forskarna går däremot inte in på vad konsekvenserna av detta kan ha medfört, men konstaterar att den finansiering och de resurser som kommunerna och andra anordnare har anvisat den allmänbildande utbildningen inte har minskat i så hög grad att det skulle motsvara de statliga sparbesluten.

---

4. Här används samma begrepp som i de aktuella utvärderingarna.

Förutsättningarna för en god utbildning ökar ju mer timresurser skolorna har till sitt förfogande, och det är skäl att anta att vi helt enkelt inte kan utgå från att de minimiantal timmar som i Statsrådets förordning ges för undervisningen räcker till ifall vi vill att elevernas resultat ska förbättras.

Utgående från tidigare forskning vet vi att de socioekonomiska skillnaderna, som i viss mån påverkar elevernas inlärningsresultat, kan minskas genom ett större deltagande i småbarnspedagogik. Internationella PIRLS-resultat visar på ett bättre resultat i läsning för barn som deltagit i arrangerad verksamhet före skolstarten. Till skillnad från betydelsen av småbarnspedagogisk verksamhet i de flesta andra europeiska länderna var dock stödet hemifrån och en stark läskultur i hemmet viktigare för de finländska elevernas läsutveckling (Leino et al. 2017) än att barnen deltog i småbarnspedagogik. Delaktighet i ordnad småbarnspedagogisk verksamhet uppfattas ändå bland forskare som väldigt viktigt för barnets lärande, och det finns en medvetenhet om hur relevant det är att satsa på barn under skolåldern för framtida skolgång. Som en reaktion på det här infördes år 2016 en obligatorisk förskoleundervisning i Finland.

Förutom engagerade föräldrar är pedagogisk kompetens, behöriga lärare, relevant undervisningsmaterial och fungerande lärmiljöer ingredienser som bidrar till en god utbildning och motiverade elever. Hellgren et al. (2019: 106–110) visar att klasslärares användning av läroböcker varierar inom grundskolans lägre årskurser men att undervisningen ofta är väldigt lärobokscentrerad. Utvärderingen av Hellgren et al. (2019) riktar in sig på två- och flerspråkighet i de svenskspråkiga skolorna, men författarna redogör för resultat som också är intressanta ur ett mer allmänt perspektiv på undervisningen i den finlandssvenska grundskolan. De konstaterar bland annat att endast 13 procent av de klasslärare ( $N = 204$ ) som deltagit i deras undersökning har specialiserat sig inom modersmål och litteratur och att 73 procent uppger att de har behov av fortbildning inom ämnet.

## 2.9 Sammanfattande kommentar

Utgående från de utvärderingar och undersökningar som fokuserat på svenskspråkiga elevers prestationer finns det ett flertal faktorer som kan ses som betydande för inlärningsresultaten och som kan förklara skillnaderna mellan skolor, regioner, kön och elever med olika språktillhörighet. Vi vet att elever i svenskspråkiga skolor har svagare inlärningsstrategier än elever i finskspråkiga skolor, att elever som siktar på en gymnasieutbildning presterar bättre (redan på årskurs nio har det skett en tudelning bland eleverna där de som redan klarar sig bra i skolan oftast fortsätter i gymnasiet), att elever i glesbygden når sämre resultat i läsning och skrivning (kunskapsmässigt släpar de efter med upp till ett halvt år), att storleken på skolorna knappt har någon betydelse men att familjens socioekonomiska status är relevant för elevernas inlärningsresultat. I kombination med socioekonomiska faktorer och föräldrarnas utbildningsnivå har de regionala skillnaderna i utbildningsresultat att göra med språkmiljöer och graden av svenska på orten. Intressant är att de nationella utvärderingarna visar att det inte finns några nämnvärda regionala skillnader (Hellgren 2011; Silverström 2015), medan de internationella visar att det finns stora skillnader mellan skolor i glesbygden och i städerna (Brink et al. 2013: 69).

För att utbildningen i Finland ska bli jämlik mellan språkgrupperna borde åtgärder vidtas för att minska på kunskapsklyftan som i dag kan motsvara nio månaders skolgång. En lika stor klyfta kan skönjas utbudsmässigt inom de svenskspråkiga skolorna: i de skolor som erbjuder mest undervisning har eleverna lektioner motsvarande närmare ett läsår mer än i de skolor som inte lagt in tilläggsresurser i form av lektioner. När man talar om mängden undervisning är det värt att påtala att det i det här fallet är fråga om det minimala antalet lektioner som eleven är berättigad till. Eftersom den maximala arbetsbelastningen för arbete utanför lektionstid inte finns reglerad i något styrdokument, kan realiteten vara den att elever förväntas lägga ner olika mycket arbete för olika lärare eller lärokurser, vilket ur ett jämlikhetsperspektiv är problematiskt. Det borde undersökas hur belastningen ser ut i praktiken i relation till de årsveckotimmar som avsätts för undervisning i klass.

I de nationella och internationella utvärderingarna är det elevernas kunskapsnivå som står i fokus. Kunskapsnivån kan höjas på två sätt: antingen genom att satsa på att hjälpa de starka eleverna att höja sina resultat, eller genom att satsa på att höja de svaga elevernas resultat. I Finland satsar man på att stärka den senare gruppens resultat för att höja den nationella kunskapsnivån, och vi är rätt bra på tidigt ingripande i grundskolan. Följden av att framför allt stödja de svagaste elevernas lärande är att våra inlärningsresultat i Finland internationellt sett har varit uppseendeväckande homogena (OECD 2003; Schleicher 2006), men också att de egentliga toppförmågorna inte får det stöd och den uppmuntran som skulle göra dem ännu bättre. Bedömningsmässigt finns det inget mätinstrument för en jämlig bedömning för niondeklassarna, och enligt undersökningar (se Kallunki 2017) är betygen inte alltid jämförbara mellan olika kommuner och skolor.

I den här studien har jag belyst timfördelningen och den inverkan en fördelning av resurserna kan ha på prestationerna. Det har en betydelse att den kommun som i dag totalt sett erbjuder flest årsveckotimmar ger, omvandlat till lektioner, 836 fler lektioner totalt i alla ämnen under årskurs 1–9 än den kommun som följer minimiutbudet. Av de extra lektionerna som kommunerna erbjuder kan upp till 266 vara inom ämnet modersmål och litteratur. Siffrorna visar att eleverna i de svenskspråkiga skolorna har väldigt olika utgångsläge för bland annat fortsatta studier. Det behövs en regional och nationell uppföljning av förverkligandet av timplanen för att eleverna skall få en likvärdig utbildning.

Utmaningarna på svenskt håll ligger i att stärka resurserna för den grundläggande utbildningen för att ge eleverna en jämlig och kvalitativ utbildning. Hellgren et al. (2019) listar satsningar för olika språkutvecklingsprojekt som är på gång och konstaterar att många finlandssvenska aktörer gjort satsningar för att stödja skolspråket. Även om alla aspekter inte behandlas i den här studien kan det handla om läromedel, pedagogik, didaktik och innehållet i läroplanerna eller om teknologi, nya lärmiljöer eller metoder som tas in i undervisningen, men främst tror jag att en grundförutsättning för en jämlig skola hänger på de yttre ramarna och de resurser som ges för att skolorna ska kunna förverkliga sin undervisning på ett kvalitativt



sätt. Det som, utgående från utvärderingarna som behandlas i detta kapitel, direkt visat sig påverka elevernas resultat i läsning och skrivning är framför allt lärarnas formella behörighet och deras undervisningserfarenhet. Skolorna bör ha som mål att alla elever presterar goda resultat, och de områden som har den högsta koncentrationen av elever med de sämsta resultaten måste vidta åtgärder för att dessa elever inte ska släpa efter mer än de redan gör. Man bör också se till att möjliggöra en likvärdig utbildning för alla där ribban inte läggs på den lägsta nivån.

Eftersom niondeklassarna bär på olika stort bagage då de slutar grundskolan och börjar i gymnasiet är det, särskilt för lärarna och utbildningsanordnarna, värt att uppmärksamma att alla inte står på samma linje och att eleverna har ett ojämnt utgångsläge inför fortsatta studier.