



KANSALLINEN KOULUTUKSEN ARVIOINTIKESKUS
NATIONELLA CENTRET FÖR UTBILDINGSUTVÄRDERING



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

SAKSAN KIELEN A- JA B-OPPIMÄÄRÄN OPPIMISTULOKSET PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEESSA 2013

Raili Hildén
Juhani Rautopuro



KANSALLINEN KOULUTUKSEN ARVIINTIKESKUS
NATIONELLA CENTRET FÖR UTBILDNINGSVÄRDERING



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

SAKSAN KIELEN A- JA B-OPPIMÄÄRÄN OPPIMISTULOKSET PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖVAIHEESSA 2013

Raili Hildén
Juhani Rautopuro

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Opetushallitus ja tekijät

Taitto: Grano Oy/Erja Hirvonen

ISBN 978-952-206-253-6 (nid.)

ISBN 978-952-206-254-3 (pdf)

ISSN 2342-4176 (painettu)

ISSN 2342-4148 (verkkajulkaisu)

ISSN-L 2342-4176

www.karvi.fi

Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere

SISÄLTÖ

Tiivistelmä	7
Sammandrag	19
Summary	31
Johdanto	45
1 Vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulosten arviointi 2013	46
1.1 Opetussuunnitelman perusteet ja perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit	47
1.2 Arvioinnin tavoitteet ja tiedonhankintaa ohjaavat kysymykset	50
1.3 Arvioinnin toteutus	54
1.3.1 Mitattavat käsitteet, muuttujat ja niiden tunnusluvut	54
1.3.2 Toteutusvaiheet ja aikataulu.....	56
1.3.3 Otanta.....	57
1.3.4 Arvioinnin toteutus	59
1.3.5 Tiedonhankinta.....	60
1.3.6 Aineiston analyysimenetelmät.....	65
2 Saksan kielen A-oppimäärän oppimistulosten arviointi 2013.....	71
2.1 Tutkimushenkilöt ja arviointitehtävät	71
2.1.1 Arviointiin osallistuneet henkilöt.....	71
2.1.2 Saksan A-oppimäärän arviointitehtävät	76
2.2 Saksan kielen A-oppimäärän oppimistulokset ja niihin liittyvät tekijät.....	87
2.2.1 Kielitaito: kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen	87
2.2.1.1 Kielitaitotavoitteiden toteutuminen A-saksan oppimäärässä	87
2.2.1.2 Oppilaiden taustatekijöiden yhteydet kielitaitoon	101
2.2.1.3 Saksan kielen oppimisympäristön piirteet ja niiden yhteydet kielitaitoon.....	119
2.2.2 Saksan kielen oppimista edistävät käytänteet ja niihin liittyvät tekijät.....	135
2.2.2.1 Saksan kielen oppimista edistävät käytänteet koulussa ja sen ulkopuolella.....	135
2.2.2.2 Oppilaan taustatekijöiden yhteydet oppimista edistäviin käytänteisiin.....	139
2.2.2.3 Oppimisympäristön piirteet ja oppilaan käytänteet....	145
2.2.3 Oppilaiden käsitykset ja niihin liittyvät tekijät.....	148

2.2.3.1	Käsitys omasta osaamisesta, saksan koettu hyödyllisyys ja saksasta pitäminen.....	148
2.2.3.2	Oppilaan taustatekijöiden yhteydet käsityksiin.....	153
2.2.3.3	Oppimisympäristön piirteiden yhteydet oppilaan käsityksiin	157
2.2.4	Tavoitealueiden keskinäiset yhteydet	158
2.2.4.1	Kielitaito ja saksan kielen oppimista edistävät käytänteet.....	158
2.2.4.2	Kielitaito ja oppilaan käsitykset	158
2.2.4.3	Oppilaan käytänteet ja oppilaan käsitykset.....	160
2.3	Kahden tai useamman tekijän yhteyksiä oppimistuloksiin	161
2.3.1	Hyvän suoriutumisen osatekijöitä.....	161
2.3.2	Oppimistulosten selitysmalleja.....	170
2.4	Koulutason tuloksia ja koulujen välisiä eroja.....	173
3	Saksan B-oppimäärän oppimistulosten arviointi 2013	177
3.1	Saksan kielen B-oppimäärän arvioinnin tutkimushenkilöt ja arviointitehtävät	177
3.1.1	Saksan B-oppimäärän arviointiin osallistuneet henkilöt	177
3.1.2	Saksan B-oppimäärän arviointitehtävät	183
3.2	Saksan kielen B-oppimäärän oppimistulokset ja niihin liittyvät tekijät	193
3.2.1	Kielitaito: kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen	193
3.2.1.1	Kielitaitotavoitteiden toteutuminen B-saksan oppimäärässä	194
3.2.1.2	Oppilaiden taustatekijöiden yhteydet kielitaitoon	208
3.2.1.3	B-saksan oppimisympäristön piirteitä ja niiden yhteyksiä kielitaitoon.....	222
3.2.2	Saksan kielen oppimista edistävät käytänteet ja niihin liittyvät tekijät.....	238
3.2.2.1	Saksan kielen oppimista edistävät käytänteet kouluopiskelussa ja sen ulkopuolella	238
3.2.2.2	Oppilaan taustatekijöiden yhteydet oppimista edistäviin käytänteisiin.....	243
3.2.2.3	Oppimisympäristön piirteet ja oppilaan käytänteet....	246
3.2.3	Oppilaiden käsitykset ja niihin liittyvät tekijät	249
3.2.3.1	Saksan hyödyllisyys, käsitys omasta osaamisesta ja saksasta pitäminen.....	249
3.2.3.2	Oppilaan taustatekijöiden yhteydet käsityksiin.....	253
3.2.3.3	Oppimisympäristön piirteiden yhteydet oppilaan käsityksiin	256

3.2.4	Tavoitealueiden keskinäiset yhteydet saksan kielen B-oppimäärässä	257
3.2.4.1	Kielitaidon ja saksan kielen oppimista edistävien käytänteiden yhteyksiä	258
3.2.4.2	Kielitaidon ja oppilaan käsitysten välisiä yhteyksiä	258
3.2.4.3	Oppilaan käytänteiden ja käsitysten välisiä yhteyksiä	262
3.3	Kahden tai useamman tekijän yhteyksiä oppimistuloksiin	262
3.3.1	Hyvän suoriutumisen osatekijöitä.....	263
3.3.2	Oppimistulosten selitysmalleja.....	269
3.4	Koulutason tuloksia ja koulujen eroja	271
4	Saksan kielen arviointitulosten vertailua.....	275
5	Arvioinnin validiusnäkökulmia.....	287
5.1	Hyödyllisyys ja vaikuttavuus	287
5.2	Reliabiliteetin varmennus	289
5.3	Rehtorien, opettajien ja oppilaiden palaute	293
6	Johtopäätöksiä ja suosituksia	299
6.1	Saksan A-oppimäärän opetuksen kehittämissuosituksia	299
6.2	Saksan B-oppimäärän opetuksen kehittämissuosituksia	304
	Lähteet.....	309
	Liitteet	313
Liite 1.	Saksan A- ja B-oppimäärän tavoitteet ja sisällöt opetus-	
	suunnitelman perusteissa	313
Liite 2.	Kielitaidon tasojen kuvausasteikko.....	318
Liite 3.	Osallistujat	329
Liite 4.	Ymmärtämistehtävien osioiden ratkaisuosuudet, korrelaatiot koko osataitoon ja suunnitellut taitotasot	333
Liite 5.	Aluehallintovirastot.....	338
Liite 6.	GAT2:n litterointikonventiot.....	339
Liite 7.	Taulukot ja kuvat.....	340

TIIVISTELMÄ

Saksan A-oppimäärä

Saksan A-oppimäärän oppimistulosten arviointiin osallistui 1 010 oppilasta 76 suomenkielisestä koulusta. Oppilaista yli puolet (57,5 %) oli tyttöjä, poikien osuus oli 42,5 %. Oppilaista 98 % puhui suomea äidinkielenään ja kotikielenään 95 %.

Arvioinnissa mitattiin kielitaidon neljää osataitoa. Kuullun ymmärtämistä mitattiin yhteensä 24 osiolla, joista 12 oli monivalintatyyppejä ja 12 avokysymyksiä, joihin vastattiin suomeksi. Luetun ymmärtämistä mitattiin 25 osiolla, joista 12 oli monivalintatyyppejä ja 13 kysymyksiä, joihin vastattiin suomeksi. Puhetehdäviä oli neljä: yksi monologinen kerrontatehtävä, kaksi dialogista arkitilannetta ja yksi keskustelu. Kirjoittamista mitattiin kahdella eripituisella tehtävällä.

1. Oppilaiden kielitaito osataidoittain

Kuullun ymmärtämisessä enemmistö oppilaista (44 %) sijoittui hyvän osaamisen tasolle A2.2 eli tavoite saavutettiin **hyvin**. Käytännössä tämäntasoiset oppilaat selviytyvät konkreettisista arkitilanteista kaikkein keskeisintä kieliainesta käyttäen, kun heille puhutaan hitaasti ja selvästi yleiskieltä.

Luetun ymmärtämistaidossa hyvän osaamisen tavoitetaso A2.2 ylitti 64 % oppilaista vähintään yhdellä tasoaskelmalla, joten tavoitteet saavutettiin **erinomaisesti**. Enemmistön saavuttamalla tasolla pystytään ymmärtämään monenlaisia tekstejä tutuista aiheista seuraten niiden pääajatuksia ja avainsanoja.

Puhumisessa kaikkiaan 59 % oppilaista sijoittui hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.1 tai sitä korkeammalle, joten tavoitteet saavutettiin keskimäärin **hyvin**. Hyvän osaamisen tasolla A2.1 oleva kielenkäyttäjä osaa kuvata lähipiiriään saksaksi muutamien lyhyin lausein ja selviytyy saksaksi yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista yksinkertaisen peruskieliaineksen turvin.

Myös kirjoittamisen taitotasotavoitteet toteutuivat **hyvin**, joskin täpärästi. Enemmistö eli 52 % oppilaista ylsi tavoitetasolle A2.1 tai ylitti sen. Hyvän osaamisen tasolla A2.1 oleva kielenkäyttäjä selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiininomaisimmista arkitilanteista konkreetin perussanaston ja rakenteiden avulla.

Kaikki kielitaidon osataidot liittyivät voimakkaasti toisiinsa, eniten kuitenkin kuullun ja luetun ymmärtämistaito.

Ymmärtämistaidoissa tytöt menestyivät poikia paremmin, vaikka molemmat saavuttivat kuullun ymmärtämisen taitotasotavoitteet keskimäärin **hyvin**. Kuullun ymmärtämisen tehtävissä poikien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 51 % ja tyttöjen 58 %. Sekä tytöt että pojat saavuttivat **luetun ymmärtämisen** taitotasotavoitteet keskimäärin **erinomaisesti**, mutta tavoitetason ylittäjiä oli tytöissä tilastollisesti merkitsevästi enemmän. Myös tyttöjen keskimääräinen ratkaisuprosentti (46 %) oli viisi prosenttiyksikköä korkeampi kuin poikien. **Puhumisessa** tavoitetason tytöt saavuttivat keskimäärin **hyvin**, mutta pojat vain **tydyttävästi**. Ero tavoitetason saavuttamisessa saksan kielen suullisessa taidossa oli tilastollisesti merkitsevä tyttöjen eduksi.

Kirjoitustehtävissä hyvän osaamistason saavutti 40 % pojista ja 62 % tytöistä. Tytöt saavuttivat näin ollen puhumisen tavoitteet **hyvin**, mutta pojat vain **tydyttävästi**. Ero tavoitetason saavuttamisessa oli saksan kielen kirjoittamisessa tilastollisesti merkitsevä tyttöjen eduksi.

Oppilaiden suoriutuminen kielitaidon kaikissa osataidoissa parani **vanhempien koulutustaustan** myötä. Erot olivat pienimmät puhumisessa ja suurimmat luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa.

Kaikkien osataitojen oppimistuloksissa oli tilastollisesti merkitseviä eroja **lukioon pyrkivien oppilaiden** eduksi verrattuna ammatilliseen koulutukseen suuntautuneisiin oppilaisiin.

Saksan opiskelu ensimmäisenä vieraana kielenä **A1-oppimäärän** mukaan liittyi keskimäärin parempiin tuloksiin kaikissa osataidoissa. Oppimistulokset kaikissa kielellisissä osataidoissa olivat paremmat myös niillä, jotka käyttivät **läksyjen tekoon** korkeintaan puoli tuntia ennen seuraavan saksan kielen oppituntia kuin niillä, jotka jättivät läksynsä tekemättä.

Hyvän osaamisen tason saavuttivat ymmärtämistaidoissa arvosanan 6 haltijat, puhumisessa arvosanan 7 ja kirjoittamisessa arvosanan 8 saaneet oppilaat. Saksan kielen kouluarvosana liittyi arviointitehtävissä menestymiseen kaikissa osataidoissa, vankimmin **kirjoittamisessa**.

Alueellisesti parhaat tulokset saavutettiin keskimäärin **Lounais-Suomen** alueella ja heikoimmat Pohjois-Suomessa ja Lapissa. **Kuntatyyppien** välisiä eroja esiintyi muissa osataidoissa paitsi kirjoittamisessa. Keskimäärin parhaat tulokset saatiin kaupunkimaisissa ja heikoimmat taajamamaisissa kunnissa.

Opettajien suosituimmista opetuskäytänteistä muodostuivat seuraavat kokonaisuudet: autenttinen ja autonominen kielenkäyttö, suullinen harjoittelu ja tieto- ja

viestintäteknologia, omatoiminen ja suullinen harjoittelu, autenttinen harjoittelu ja omatoiminen työskentely. Tavallisimpia opetuskäytänteitä olivat opettajan saksan puhuminen tunneilla ja kannustus sen käyttöön, suullisten pariharjoitusten teko oppikirjasta ja palautteen anto niistä, omien lauseiden teko suullisesti ja kielioppiharjoittelu tietokoneella. Kotitehtävät olivat yleisimmin kirjallisia. Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen oli rajallista ja oppilaiden tilaisuudet oman työn suunnitteluun ja arviointiin harvinaisia. Saksan opettajat arvostivat opetustavoitteina jonkin verran enemmän kielellisiä, strategisia ja viestinnällisiä taitoja kuin yleisiä aihekokonaisuuksia. Opettajien arviointikäytänteistä yleisimpiä olivat kirjalliset sanakokeet ja kokeisiin sisältyvä vapaa kirjallinen tuottaminen. Tärkeimpänä arvosananaperustana pidettiin kirjallisia kokeita.

2. Oppimista edistävät käytänteet koulussa ja sen ulkopuolella

Oppilaiden kouluopiskelun käytänteistä muodostui viisi ulottuvuutta, joiden tavallisimmat käytänteet olivat suullisten pariharjoitusten teko oppikirjasta, kirjalliset sanakokeet, saksan kielen tehtävien säännöllinen teko ja saksankielisten elokuvien tai videokatkelmien katselu. Omatoiminen ja suullinen kielenkäyttö ja omavastuullinen työskentely kouluopiskelussa toteutuivat **tyydyttävästi**, mutta autenttisen aineiston, tieto- ja viestintätekniiikan ja autonomisten työtapojen käyttö ja saksan harrastus vapaa-ajalla olivat tämän kyselyn perusteella **heikkoa** tasoa.

Tytöt harjoittivat useammin kaikkia saksan oppimista edistäviä käytänteitä kuin pojat, mutta tilastollisesti merkitsevät erot olivat pieniä. Tytöt tekivät myös tehtävänsä poikia säännöllisemmin.

Opiskelukäytänteet monipuolistuivat jonkin verran vanhempien koulutustason myötä, mutta erot olivat pieniä. Oppilaat, joiden vanhemmat olivat ylioppilaita, tekivät myös tehtävänsä säännöllisemmin kuin ei-ylioppilaiden lapset. Lukioon aikovat harjoittivat kaikkia opiskelukäytänteitä enemmän kuin ammatilliseen koulutukseen suuntautuvat. Ero oli suurin omavastuullisessa työskentelyssä.

Saksaa A1-kielenä opiskelleet oppilaat harjoittivat kaikkia käytänteitä keskimäärin hiukan enemmän kuin A2-oppimäärän opiskelijat. Opiskelukäytänteet monipuolistuivat myös arvosanan noustessa. Suurimmillaan erot olivat omavastuullisessa työskentelyssä ja saksan käytössä vapaa-ajalla.

Mitä kauemmin oppilaat käyttivät aikaa saksan kielen läksyihin, sitä monipuolisemmin he harjoittivat myös saksan oppimista edistäviä käytänteitä. Tämä pätee, kun läksyihin käytettiin aikaa korkeintaan tunti.

3. Oppilaiden käsitykset saksan kielestä ja sen opiskelusta

Oppilaiden kaikki käsitykset saksan kielestä ja sen opiskelusta olivat summakeskiarvojen valossa **neutraalit**. Myönteisin näistä oli käsitys saksan hyödyllisyydestä. Tyttöjen käsitykset saksan kielestä ja sen opiskelusta olivat keskimäärin myönteisemmät kuin poikien. Tytöt luottivat hieman enemmän itseensä oppijoina, kokivat oppiaineen hyödyllisemmäksi kuin pojat ja pitivät saksan kielestä poikia enemmän.

Kaikki käsitykset olivat myönteisimmät niillä oppilailla, joiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita.

Lukio-opintoja suunnittelevien käsitys omasta osaamisestaan oli ammatillisiin opintoihin aikovia myönteisempi, he kokivat saksan kielen hyödyllisemmäksi ja pitivät siitä enemmän kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat ikätoverinsa.

Saksaa ensimmäisenä vieraana kielenä opiskelevat kokivat osaavansa kieltä paremmin ja pitivät siitä enemmän kuin A2-oppimäärää opiskelleet. Käytännössä erot olivat pienet mutta johdonmukaiset.

Mitä korkeampi arvosana oppilaalla oli saksan kielestä viimeisimmässä todistuksessaan, sitä hyödyllisempänä ja mielisämpänä hän kieltä piti ja sitä paremmin hän koki sitä osaavansa. Saksan kielen arvosanan yhteydet kaikkiin käsitysulottuvuuksiin olivat tilastollisesti merkitsevät. Myös alemmissa arvosanaluokissa saksaa pidettiin hyödyllisenä. Kaikki käsitykset olivat sitä myönteisempiä, mitä enemmän oppilas ilmoitti käyttävänsä aikaa saksan läksyihin.

4. Kielitaidon, käytänteiden ja käsitysten keskinäisiä yhteyksiä ja selitysmalleja

Oppilaan käytänteiden monipuolisuudella oli tilastollisesti merkitsevät yhteydet kaikkiin kielitaidon osataitoihin, mutta käytännössä nämä yhteydet olivat korkeintaan kohtalaiset. Eniten kielitaitoa kohensivat omavastuullinen työskentely ja saksan käyttö vapaa-ajalla.

Saksan kielen tehtävien tekemisen säännöllisyys paransi suoriutumista kaikissa osataidoissa etenkin eurooppalaisten B-tasojen saavuttamisessa.

Käsitysulottuvuuksista voimakkain yhteys kielitaidon osataitoihin oli omaa osaamista koskevalla käsityksellä: Kielitaito oli sitä parempi, mitä paremmin oppilas uskoi osaavansa saksaa. Myös saksasta pitäminen ja kielen kokeminen hyödylliseksi liittyivät parempaan menestykseen kielitaitotehtävissä.

Kaikkien osataitoja selittivät eniten vanhempien koulutustausta, jatko-opintoaikaet, tehtävien säännöllinen tekeminen, saksan kielen käyttö vapaa-ajalla ja käsitys itsestä oppijana.

5. Koulutason tuloksia

Koulujen väliset saavutuserot olivat suurimmat puhumisessa ja suunnilleen samansuuruiset kaikissa muissa osataidoissa. Vanhempien koulutustausta selitti eniten luetun ymmärtämisen taitoa ja vähiten puhumista. Arvosanalukossa 8 koulut ylittivät hyvän osaamisen tason luetun ymmärtämisessä, mutta saavuttivat sen keskimäärin puhumisessa ja kirjoittamisessa.

6. Tulosten vertailua

Ankkuriosioihin perustuvassa vertailussa A-saksan osaaminen oli hiukan heikentynyt vuodesta 2002. Käsitukset olivat pysyneet suunnilleen samanlaisina, joskin saksa koettiin hiukan vähemmän hyödylliseksi kuin vuonna 2002. Koulujen väliset erot ovat jonkin verran kasvaneet vuodesta 2002 kaikissa vertailukelpoisissa osataidoissa, eniten kuullun ymmärtämisessä.

Oppimäärien välisessä vertailussa A-oppimäärän oppilaat saavuttivat korkeamman ratkaisuosuuden kaikissa yhteisissä tehtävissä. Sen sijaan B-oppimäärän oppilaiden käsitykset saksan kielestä ja etenkin omasta osaamisestaan olivat myönteisemmät kuin A-oppimäärässä, ja B-oppimäärän oppilaat saavuttivat ja ylittivät omat tavoitetasonsa selkeämmin kuin A-oppimäärän oppilaat. Kirjoittaminen oli molempien oppimäärien vaativin osataito.

7. Kehittämissuosituksia

Kouluopetuksen ja opiskelutehtävien laatua voidaan parantaa integroimalla osataitoja keskenään ja tukea näin etenkin puhumisen taitoa. Säännölliseen työskentelyyn innostaviin tehtäviin pitäisi liittää autenttista aineistoa ja kielenkäyttötilanteita koulussa ja sen ulkopuolella sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttöä ja oman työn suunnittelua. Tietoa saksan kielen tarpeesta ja tukea sen opiskeluun on suunnattava erityisesti pojille, ei-ylioppilastaustaisten vanhempien lapsille ja ammatilliseen koulutukseen aikoville oppilaille. Arvosanan pitäisi perustua tasavertaisesti sekä suulliseen että kirjalliseen taitoon ja työskentelyyn, ja kaikilla komponenteilla pitäisi olla selkeästi määritelty osuutensa arvosanasta. Kansainvälinen yhteistyö ja verkottuminen oppilaiden ja opettajien kesken sekä tieto- ja viestintäteknologian ja sosiaalisen median käyttö luovat mielekkäitä ja autenttisia saksanoppimiskokemuksia. Kaikkien kehitysehdotusten käytännön toteutusta helpottaa eurooppalainen kielisalkku.

Saksan B-oppimäärä

Saksan B2-oppimäärän oppimistulosten arviointiin osallistui 1 349 oppilasta 108 koulusta. Kouluista 89 oli suomenkielisiä ja 19 ruotsinkielisiä. Oppilaista 80 % opiskeli suomenkielisisissä kouluissa ja 20 % ruotsinkielisissä kouluissa. Vajaa kaksi kolmasosaa (62,3 %) oppilaista oli tyttöjä ja runsas kolmannes (37,7 %) poikia.

Arvioinnissa mitattiin kielitaidon neljää osataittoa. Kuullun ymmärtämistä mitattiin yhteensä 25 osiolla, joista 12 oli monivalintatyyppejä ja 13 avokysymyksiä, joihin vastattiin koulun opetuskielellä. Luetun ymmärtämistä mitattiin 24 osiolla, joista 12 oli monivalintatyyppejä ja 12 kysymyksiä, joihin vastattiin koulun opetuskielellä. Puhetehtäviä oli neljä: yksi monologinen kerrontatehtävä ja kolme dialogista arkitilannetta. Kirjoittamista mitattiin kahdella eripituisella tehtävällä.

1. Oppilaiden kielitaito osataidoittain

Kuullun ymmärtämisessä 19 % oppilaista sijoittui tavoitetasoille A.1.2–A1.3 ja enemmistö (78,1 %) ylitti ne vähintään yhdellä askelmalla eli tavoitetasot saavutettiin **erinomaisesti**. Käytännössä suurin osa oppilaista pystyi ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelua itselleen välittömän tärkeistä aiheista konkreeteissa arkitilanteissa.

Luetun ymmärtämistaidossa tavoitetasoille A.1.2–A1.3 sijoittui 12,1 % oppilaista ja ne ylitti vähintään yhdellä tasoaskelmalla 79,9 % oppilaista eli myös tämän osataidon tavoitteet saavutettiin **erinomaisesti**. Enemmistö oppilaista ymmärsi yksinkertaista ja kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä ja pystyi hankkimaan helposti ennakoitavaa arkitietoa muutaman kappaleen pituisista teksteistä.

Puhumisessa vajaa kolmannes (31,5 %) oppilaista sijoittui tavoitetasoille A1.1–A1.2 ja noin kaksi oppilasta kolmesta (65,4 %) ylitti ne vähintään yhdellä tasolla. Tavoitetasoihin yllettiin tässäkin osataidossa **erinomaisesti**. Suurin osa oppilaista osasi siis kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään ja selviytyi kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja tavallisimmista palvelutilanteista.

Kirjoittamisen tavoitetasoille A1.1–A1.2 sijoittui 46,7 % oppilaista ja ne ylitti 47,3 % eli tavoitetasot saavutettiin **hyvin**. Enemmistön taito kirjoittaa saksaa riittä välittömien tarpeiden viestimiseen lyhyin lausein ja muutamien lähipiiriä kuvaavien lauseiden tuottamiseen. Kaikki kielitaidon osataidot liittyivät voimakkaasti toisiinsa, eniten kuitenkin kuullun ja luetun ymmärtämistaito.

Tytöt menestyivät poikia paremmin kuullun ymmärtämisessä ($p < 0,001$). Vaikka molemmat sukupuolet saavuttivat tavoitetasot erinomaisesti, tytöt ylittivät ne poikia useammin. Myös tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus molempia ymmärtämistaitoja mitanneissa tehtävissä oli korkeampi kuin poikien.

Sekä tytöt että pojat saavuttivat **puhumisen** tavoitetasot erinomaisesti, eli enemmistö ylitti ne vähintään yhdellä tasoaskelmalla. Eroa oli kuitenkin sijoittumisessa alemmille ja ylemmille tasoille, joilla tyttöjen osuus oli suurempi. Tytöt saavuttivat erinomaisesti myös **kirjoittamisen** tavoitetasot, eli enemmistö (71,1 %) heistä ylitti ne vähintään yhdellä tasoaskelmalla. Pojat saavuttivat ne **hyvin**, eli enemmistö pääsi tavoitetasoille, muttei niiden yli. Poikien ja tyttöjen väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) niin puhumisessa kuin kirjoittamisessakin.

Oppilaiden suoriutuminen kielitaidon kaikissa osataidoissa parani tilastollisesti merkitsevästi **vanhempien koulutustaustan** myötä. **Äidinkielen** mukaisessa vertailussa ruotsinkieliset oppilaat suoriutuivat kaikissa osataidoissa paremmin kuin suomenkieliset. Ymmärtämistaitojen tavoitetasot saavutettiin erinomaisesti molemmissa kieliryhmissä, mutta ruotsinkielisten tyypillisimmin saavuttamat tasot olivat korkeampia kuin suomenkielisten. Ero oli suurempi luetun ymmärtämisessä, jossa suomenkieliset sijoittuivat useimmin A2-tasolle ja ruotsinkieliset B1-tasolle. Kaikkien osataitojen oppimistuloksissa oli tilastollisesti merkitseviä eroja **lukioon pyrkivien** oppilaiden eduksi verrattuna ammatilliseen koulutukseen suuntautuneisiin oppilaisiin. Taidossa **puhua** saksaa lukioon pyrkivät saavuttivat tavoitetasot A1.1–A1.2 **erinomaisesti** ja ammatillisesti suuntautuneet **hyvin**. **Kirjoittamisen** tavoitetasot A1.1–A1.2 lukioon suuntautuneet saavuttivat **erinomaisesti**, mutta ammatillisesti suuntautuneet **hyvin**.

Saksan kielen **kouluarvosana** liittyi arviointitehtävissä menestymiseen kaikissa osataidoissa, vankimmin kirjoittamisessa. Hyvän osaamisen tason saavuttivat kaikissa osataidoissa jo arvosanan 5 haltijat, mutta vasta arvosanoja 9 ja 10 saaneet ylittivät kaikkien osataitojen ylemmän tavoitetason. Arvosanan 8 haltijat ylittivät tavoitetasot muissa osataidoissa paitsi kirjoittamisessa. Oppimistulokset kaikissa kielellisissä osataidoissa olivat paremmat niillä, jotka käyttivät **läksyjen tekoon** korkeintaan puoli tuntia ennen seuraavan ruotsin kielen oppituntia kuin niillä, jotka jättivät läksynsä tekemättä.

Alueellisesti parhaat tulokset saavutettiin keskimäärin **Lounais- ja Etelä-Suomen** alueella ja heikoimmat Itä-Suomessa. **Kuntatyypeistä** parhaiten menestyivät kuullun ymmärtämisessä taajaan asuttujen kuntien oppilaat ja luetun ymmärtämisessä kaupunkimaisten kuntien oppilaat.

Koulun opetuskielen mukaisessa tarkastelussa kuullun ja luetun ymmärtämisen tavoitetasot saavutettiin erinomaisesti molemmissa kieliryhmissä, mutta ruotsinkieliset menestyivät suomenkielisiä paremmin.

Kuullun ymmärtämisen keskimääräinen ratkaisuosuus oli ruotsinkielisissä kouluissa 60 % ja suomenkielisissä 50 %. Osaamisen hajonta oli hieman suurempi suomenkielisissä kouluissa. Molemmat kieliryhmät saavuttivat kuullun tavoitetasot hyvin. Luetun ymmärtämisen ratkaisuosuus oli ruotsinkielisissä kouluissa 59 % ja suomenkielisissä 50 %. Osaamisen hajonta oli suurempaa suomenkielisissä kouluissa. Puhumisen tavoitteet saavutettiin erinomaisesti sekä suomen- että ruotsinkielisissä kouluissa, ja tyypillisin taitotaso oli molemmissa A1.3. Kirjoittamisen tasotavoitteet saavutettiin suomenkielisissä kouluissa hyvin ja ruotsinkielisissä erinomaisesti.

Opettajien ilmoittamista käytänteistä muodostui viisi pääulottuvuutta: Autenttinen ja autonominen kielenkäyttö, suullinen tuntiharjoittelu ja tieto- ja viestintäteknologia, autonomiset työtavat ja omaehtoinen kielioppi- ja sanastoharjoittelu. Keskimäärin yleisintä oli omaehtoinen kielioppi- ja sanastoharjoittelu, jossa oli myös eniten vaihtelua vastaajien kesken. Harvinaisinta taas oli suullinen tuntiharjoittelu ja tieto- ja viestintäteknologian soveltaminen.

Tavallisimmat opettajien käytänteet olivat kannustus saksan käyttöön koulun ulkopuolella, tiedonhaku internetistä ja sanastoharjoittelu tietokoneella, suulliset pariharjoitukset oppikirjasta ja sanastoharjoittelu tekemällä omia lauseita suullisesti. Autenttista ja autonomista kielenkäyttöä opetuksessa suosineiden opettajien oppilaat ymmärsivät muita paremmin kuulemaansa saksan kieltä. Kuullun ymmärtämisessä menestyivät paremmin niiden opettajien oppilaat, jotka olivat teettäneet omaehtoisia kielioppi- ja sanastoharjoituksia. Autenttinen ja autonominen kielenkäyttö ja omaehtoinen kielioppi- ja sanastoharjoittelu liittyivät myös parempaan luetun ymmärtämistaitoon ja taitoon kirjoittaa saksaa.

Tärkein arvosanaperuste olivat kirjalliset kokeet, toiseksi tärkein työskentely ja asenne ja kolmanneksi suullinen ja autenttinen kielenkäyttö. Näillä kaikilla oli yhteys oppilaan taitoon puhua saksaa. Keskimäärin tärkeimmäksi tavoitealueeksi opettajat kokivat kielelliset taidot, toiseksi tärkeimmäksi työskentely- ja vuorovaikutustaidot ja kolmanneksi yleiset aihekokonaisuudet ja ilmaisuohkeuden.

Opettajien ammatillisista käytänteistä suosituimmat olivat opetusmateriaalin hankkiminen internetistä ja ammatillisten julkaisujen seuraaminen. Kansainvälinen oppilas- ja opettajavaihto olivat harvinaisia.

2. Oppimista edistävät käytänteet koulussa ja sen ulkopuolella

Oppilaiden kouluopiskelun käytänteistä muodostui viisi ulottuvuutta, joiden tavallisimmat käytänteet olivat kokeisiin sisältyvä vapaa kirjallinen tuottaminen, oppikirjan suulliset pariharjoitukset ja opettajan saksan kielen käyttö tunneilla. Saksankieliset laulut ja elokuvat edustivat tieto- ja viestintäteknikkaa tunneilla ja vapaa-ajalla. Tavallisia olivat myös sanakokeet. Saksan kielen tehtävät tehtiin erittäin säännöllisesti. Omaehtoinen suullinen harjoittelu oli tyydyttävää tasoa, mutta oman työskentelyn suunnittelu ja arviointi, tieto- ja viestintäteknologian ja median hyödyntäminen ja saksan käyttö vapaa-ajalla olivat heikolla mallilla.

Tytöt tekivät tehtävänsä useammin säännöllisesti kuin pojat. **Äidinkielen** mukaisessa vertailussa suomenkieliset harjoittivat jonkin verran enemmän kaikkia opiskelukäytänteitä ja tekivät tehtävänsä useammin säännöllisesti kuin ruotsinkieliset. **Lukioon aikovat** oppilaat tekivät tehtävänsä useammin säännöllisesti kuin ammatilliseen koulutukseen suuntautuneet, mutta muissa käytänteissä tätä eroa ei havaittu. Myöskään **vanhempien koulutustaustan** mukaisia eroja ei esiintynyt B-saksan opiskelukäytänteiden monipuolisuudessa. Ne, joilla oli korkeampi **arvosana** saksan kielessä, suorittivat tehtävänsä säännöllisemmin kuin heikomman arvosanan saaneet ja harjoittivat monipuolisempia opiskelukäytänteitä. Opiskelukäytänteet monipuolistuivat myös **läksyihin käytetyn ajan** lisääntyessä.

3. Oppilaiden käsitykset saksan kielestä ja sen opiskelusta

Oppilaiden kaikki käsitykset saksan kielestä ja sen opiskelusta olivat summa-keskiarvojen valossa neutraalit. Myönteisin näistä oli käsitys saksan hyödyllisyydestä. Saksan kouluarvosanansa oppilaat katsoivat vastaavan keskimäärin hyvin omia taitojaan.

Tyttöjen käsitykset saksan kielestä ja sen opiskelusta olivat hieman myönteisemmät kuin poikien, joskin erot olivat pieniä. Tytöt luottivat hieman enemmän omaan osaamiseensa, kokivat saksan oppiaineena hyödyllisemmäksi kuin pojat ja pitivät saksan kielestä poikia enemmän. Tyttöjen ja poikien ero käsityksessä oman arvosanan osuvuudesta oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), sillä pojista useampi kuin yksi kymmenestä (11,4 %) piti arvosanaansa liian alhaisena, tytöistä vain noin 6 %.

Ruotsia äidinkielenään puhuvat oppilaat uskoivat osaavansa saksaa jonkin verran paremmin kuin suomenkieliset, joskin käytännössä ero oli pieni. Lähes puolet (47,8 %) ruotsinkielisten koulujen oppilaista viihtyi hyvin koulussaan, suomenkielisissä kouluissa noin kolmannes (33,6 %) oppilaista.

Kaikki käsitykset olivat myönteisimmät niillä oppilailla, joiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita.

Lukio-opintoja suunnittelevien käsitykset omasta osaamisestaan olivat ammatillisiin opintoihin aikovien oppilaiden käsityksiä myönteisemmät, he kokivat saksan kielen hyödyllisemmäksi ja pitivät siitä enemmän kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat ikätoverinsa. Käytännössä sekä vanhempien koulutustaan että jatko-opintosuunnitelmiin liittyvät käsityserot olivat kuitenkin pieniä.

Mitä korkeampi arvosana oppilaalla oli saksan kielestä viimeisimmässä todistuksessaan, sitä hyödyllisempänä ja mieluisampana hän kieltä piti ja sitä paremmin hän koki sitä osaavansa. Saksan kielen arvosanan yhteydet kaikkiin käsitysulottuvuuksiin olivat tilastollisesti merkitsevät. Myös alemmissa arvosanaluokissa saksaa pidettiin hyödyllisenä. Kaikki käsitykset olivat sitä myönteisempiä, mitä enemmän oppilas ilmoitti käyttävänsä aikaa saksan läksyihin.

Alueelliset erot opiskelukäytänteiden monipuolisuudessa olivat kauttaaltaan pieniä, mutta jonkin verran muita enemmän useita käytänteitä harjoitettiin Pohjois-Suomen ja Lapin ja Itä-Suomen alueilla. Kuntatyyppien välisiä eroja ei B-saksassa havaittu. Kun verrattiin toisiinsa opettajien ja oppilaiden vastauksia, havaittiin, että opettajat ilmoittivat eri toimintoja harjoitetun useammin kuin oppilaat.

4. Kielitaidon, käytänteiden ja käsitysten keskinäisiä yhteyksiä ja selitysmalleja

Saksan kielen taito karttui kaikissa osataidoissa parhaiten tekemällä tehtävät säännöllisesti, mutta muiden opiskelukäytänteiden yhteydet kielitaitoon olivat heikkoja.

Käsitysulottuvuuksista voimakkain yhteys kielitaidon osataitoihin oli omaa osaamista koskevalla käsityksellä: Kielitaito oli sitä parempi, mitä paremmin oppilas uskoi osaavansa saksaa.

Korkeimpia olivat kirjallisten taitojen (luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen) yhteydet käsitykseen omasta osaamisesta. Myös käsitykset saksan kielen hyödyllisyydestä ja saksan kielen mieluisuudesta liittyivät kielitaidon osataitoihin tilastollisesti merkitsevästi, mutta nämä yhteydet olivat heikompia ja muutamat käytännössä pieniä.

Kokemuksella arvosanan osuvuudesta oli yhteys menestymiseen kaikissa osataidoissa. Heikoimmin menestyneet olivat saaneet omasta mielestään liian alhaisia arvosanoja ja hyvin menestyneet liian korkeita. Käsitykset saksan kielestä ja

sen opiskelusta olivat samansuuntaiset kuin käsitykset koulun laatupiirteistä (tasa-arvo, viihtyvyys, turvallisuus, koulun ja kodin yhteistyö ja kansainväliset yhteydet).

Tehtävien säännöllisellä tekemisellä ja kokemuksella arvosanan tasosta oli tilastollisesti merkitsevä yhteys. Ne, jotka tekivät tehtävänsä säännöllisimmin, kokivat saaneensa osuvimmat arvosanat.

Kuullun ja luetun ymmärtämistaidossa oli tilastollisesti merkitseviä eroja lukioon ja ammatilliseen koulutukseen aikovien välillä niin tytöillä kuin pojilla lukioon aikovien eduksi. Vanhempien koulutustaustalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys (ylioppilasvanhempien lasten hyväksi) tyttöjen menestymiseen kaikissa osataidoissa ja poikien kuullun ymmärtämistaitoon. Ruotsia äidinkielenään puhuvat tytöt ja pojat saavuttivat paremmat tulokset kaikissa osataidoissa kuin suomenkieliset.

Sekä tyttöjen että poikien saksan kielen arvosanan yhteys kaikkiin osataitoihin oli tilastollisesti merkitsevä, mutta kummankaan sukupuolen arvosanat eivät erottelleet kielitaidon tasoja kovin hyvin. Sekä tyttöjen että poikien kielitaito parani läksyihin käytetyn ajan myötä. Eteläsuomalaisten tyttöjen kuullun ymmärtämistaito oli parempi kuin muilla alueilla asuvien tyttöjen, ja pohjoissuomalaisten poikien luetun ymmärtäminen heikompaa kuin muilla alueilla asuvien poikien. Kaupungeissa ja taajamissa asuvat tytöt menestyivät maaseudun tyttöjä paremmin ymmärtämistaidoissa ja kirjoittamisessa.

Kaikkia osataitoja selittivät oppilaan taustatekijöistä **eniten sukupuoli, äidinkieli, vanhempien koulutus ja jatko-opintoaikeet**. Sukupuoli selitti tyttöjen eduksi osataidoista eniten puhumista ja vähiten ymmärtämistaitoja. Äidinkieli (ruotsinkielisten eduksi) selitti eniten luetun ymmärtämistä, vanhempien koulutustausta (ylioppilasvanhempien eduksi) puhumista ja jatko-opintoaikeet (lukioon aikovien eduksi) kirjoittamista. Joitakin osataitoja selittivät lisäksi oma-toiminen suullinen harjoittelu ja median käyttö opiskelussa sekä käsitys omasta osaamisesta ja saksan kielen hyödyllisyydestä.

5. Arviointien ja oppimäärien välistä vertailua

B-saksan tavoitteisin yllettiin paremmin kuin A-saksan. Tavoitetason alittajien osuus oli suurin A-oppimäärän kirjoittamisessa (48 %) ja pienin B-oppimäärän kuullun ymmärtämisessä (3 %). Kaikkein useimmin tavoitetasolle sijoituttiin A-saksan kuullun ymmärtämisessä (44 %) ja harvimmin B-saksan luetun ymmärtämisessä (12 %). Ylittäjien osuus oli suurin B-oppimäärän luetun ymmärtämisessä ja alhaisin A-oppimäärän kirjoittamisessa. Kirjoittaminen oli keskimäärin

molempien oppimäärien vaikein osataito. Koulujen välinen vaihtelu selitti suuremman osuuden A-oppimäärän kuin B-oppimäärän osaamiseroista. Vanhempien koulutustausta selitti suurimman osuuden koulujen välisestä vaihtelusta molemmissa oppimäärissä.

B-oppimäärän oppilaiden käsitykset saksan kielestä ja sen opiskelusta olivat keskimäärin myönteisemmät kuin A-oppimäärän oppilaiden. Suurimmillaan ero oli käsityksessä omasta osaamisesta ja pienin saksan kielestä pitämisessä.

6. Koulutason tuloksia

Kuullun ymmärtämisen taidossa kaikista 108 koulusta seitsemän koulua (6,5 %) suoriutui keskimääräistä heikommin ja seitsemän koulua paremmin. Luetun ymmärtämisessä yhdeksän koulua (8,3 %) sijoittui keskiarvon alapuolelle, ja 11 (10,2 %) koulua sen yläpuolelle. Puhumisessa kaikista 106 koulusta 16 koulua (15,1) jäi keskiarvon alapuolelle, ja 19 (17,9) koulua sijoittui sen yläpuolelle. Kirjoittamisessa kahdeksan koulua (7,4 %) jäi keskiarvon alapuolelle ja 11 (10,2 %) pääsi sen yläpuolelle.

Koulujen välinen vaihtelu selitti oppimistulosten eroista 13–30 % osataidosta riippuen. Suurinta koulujen välinen vaihtelu oli puhumisessa. Vanhempien koulutustausta puolestaan selitti koulujen välisestä vaihtelusta 11–23 %, ja tämä selitysosuus oli korkein kuullun ymmärtämisessä.

7. Kehittämissuosituksia

Tietoa saksan kielen tarpeesta ja tukea sen opiskeluun on suunnattava erityisesti pojille, ei-ylioppilastaustaisten vanhempien lapsille ja ammatilliseen koulutukseen aikoville suomenkielisten koulujen oppilaille. Oppilaiden tieto- ja viestintä-tekniinen välineistö ja osaaminen on otettava käyttöön kouluopiskelussa ja koti-tehtävissä, joilla myös oppilaan itseohjautuvuutta ja opiskelustrategioita voidaan luontevasti ja asteittain edistää. Autenttiset multimedia-aineistot ja kansainväliset yhteydet oppilaiden ja opettajien tasolla syventävät kulttuurista kohtaamista eurooppalaisessa kontekstissa. Arvosanan pitäisi perustua tasavertaisesti sekä suulliseen että kirjalliseen taitoon ja työskentelyyn, ja kaikilla komponenteilla pitäisi olla selkeästi määritelty osuutensa arvosanasta. Kaikkien kehitysehdotusten käytännön toteutusta helpottaa eurooppalainen kielisalkku.

SAMMANDRAG

A-lärokursen i tyska

I utvärderingen av inlärningsresultaten i A-lärokursen i tyska deltog 1 010 elever från 76 finskspråkiga skolor. Över hälften (57,5 %) av eleverna var flickor och 42,5 % pojkar. Av eleverna hade 98 % finska som modersmål och 95 % som hemspråk.

I utvärderingen mättes språkfärdighetens fyra delfärdigheter. Hörförståelsen mättes med hjälp av 24 deluppgifter, av vilka 12 var flervalsuppgifter och 12 öppna frågor som skulle besvaras på finska. Läsförståelsen mättes genom 25 uppgifter, av vilka 12 var flervalsuppgifter och 13 öppna frågor som skulle besvaras på finska. Fyra muntliga uppgifter ingick: en berättande uppgift i form av en monolog, två dialoger med utgångspunkt i vardagliga situationer och en diskussion. Skrivfärdigheten mättes med två uppgifter av olika längd.

1. Elevernas språkkunskaper enligt delfärdighet

Resultaten visade att sampeleleverna i alla delfärdigheter var en aning säkrare i sin språkfärdighet än vad som krävs på nivån för goda kunskaper. Målen för hörförståelse uppnåddes **bra**. En majoritet av eleverna (44 %) placerade sig på färdighetsnivå A2.2, dvs. nivån för goda kunskaper. I praktiken klarar eleverna på den här nivån av konkreta vardagssituationer och vanlig vokabulär förutsatt att man använder standardspråk som uttalas långsamt och tydligt.

I läsförståelse överskred 64 % av eleverna målnivån A2.2 med minst en färdighetsnivå, vilket innebär att målen uppnåddes **utmärkt**. Merparten av eleverna låg på en nivå där de kan läsa många slags texter om bekanta ämnen och följa huvudtankarna och nyckelorden i dem.

I de muntliga uppgifterna nådde sammanlagt 59 % av eleverna upp till eller överskred målnivån A2.1, vilket innebär att målen i genomsnitt uppnåddes **bra**. En språkanvändare på nivån för goda kunskaper A2.1 kan med korta satser berätta på tyska om sin närmaste krets och reder sig i enkelt umgänge och i de vanligaste servicesituationerna genom ett basordförråd som lätt kan förutses. Även målen för skrivuppgifterna uppnåddes **bra**, om än med nöd och näppe. En majoritet av eleverna (52 %) nådde upp till minst målnivån A2.1. På den nivån kan eleven reda sig i skrivuppgifter i de mest rutinmässiga vardagssituationerna med hjälp av ett konkret ordförråd samt grundläggande strukturer.

Alla delfärdigheter var starkt kopplade till varandra, men allra mest hör- och läsförståelsefärdigheterna.

I förståelsefärdigheterna klarade sig flickorna bättre än pojkarna, även om båda könen i genomsnitt uppnådde målen för hörförståelse **bra**. I **hörförståelseuppgifterna** var pojkarnas genomsnittliga lösningsandel 51 % och flickornas 58 %. Både flickorna och pojkarna uppnådde i medeltal målen för **läsförståelse utmärkt**, men bland de elever som överskred målnivån fanns det fler flickor och skillnaden var statistiskt signifikant. Också flickornas genomsnittliga lösningsandel (46 %) var fem procentenheter högre än pojkarnas. I **de muntliga uppgifterna** uppnådde flickorna i genomsnitt målen **bra**, men pojkarna bara **nöjaktigt**. Skillnaden i färdighetsnivå i de muntliga färdigheterna i tyska var statistiskt signifikant till flickornas fördel.

I **skrivuppgifterna** nådde 40 % av pojkarna och 62 % av flickorna upp till färdighetsnivån för goda kunskaper. Flickorna uppnådde således målen för de muntliga färdigheterna **bra**, medan pojkarna uppnådde dem **nöjaktigt**. Skillnaden i färdighetsnivå i skrivuppgifterna i tyska var statistiskt signifikant till flickornas fördel.

Elevernas prestationer i alla delfärdigheter blev bättre i enlighet med **föräldrarnas utbildningsbakgrund**. Skillnaderna var minst i tal och störst i läsförståelse och skrivning. I alla delfärdigheter hade de **elever som sökt till gymnasiet** statistiskt signifikant bättre resultat än de elever som sökt till yrkesutbildning. Studier i tyska enligt **A1-lärokursen** hade i genomsnitt samband med bättre resultat i alla delfärdigheter. De elever som avsatte högst en halvtimme för att **göra läxorna** i tyska hade bättre inlärningsresultat i alla språkliga delfärdigheter än de som inte alls gjorde sina läxor.

Färdighetsnivån för goda kunskaper uppnåddes i förståelsefärdigheterna av elever med vitsordet 6, i de muntliga uppgifterna med vitsordet 7 och i skrivuppgifterna med vitsordet 8. Vitsordet i tyska hade samband med prestationerna i utvärderingsuppgifterna i alla delfärdigheter, men starkast i **skrivning**.

De bästa resultaten **enligt region** fick i genomsnitt eleverna i **Sydvästra Finland** och de svagaste fick eleverna i Norra Finland och i Lappland. Skillnader på basis av **kommuntyp** fanns i alla delfärdigheter förutom skrivning. I genomsnitt fick eleverna i stadsliknande kommuner de bästa och eleverna i tätortsliknande kommuner de svagaste resultaten.

Av den populäraste undervisningspraxisen bland lärarna bildades följande helheter: autentisk och självständig språkanvändning, muntliga övningar och in-

formations- och kommunikationsteknik, aktiv och muntlig övning, autentisk övning och aktivt arbete. Gällande undervisningspraxisen var det vanligast att läraren talade tyska på lektionerna och uppmuntrade eleverna att använda tyska, att eleverna gjorde de muntliga övningarna i läroböckerna och fick respons på dem, att eleverna muntligt bildade egna meningar och övade grammatik på dator. Läxorna i tyska var vanligen skriftliga. Användningen av informations- och kommunikationsteknik var begränsad och elevernas möjligheter att planera och utvärdera sitt eget arbete var få. Som mål för undervisningen värderade lärarna i tyska språkliga, strategiska och kommunikativa färdigheter en aning högre än allmänna temaområden. Den vanligaste bedömningspraxisen bland lärarna innefattade skriftliga ordförhör och egna fria skrivuppgifter som en del av proven i tyska. Skriftliga prov utgjorde också den viktigaste grunden för vitsordet i tyska.

2. Praxis som främjar lärandet i och utanför skolan

Av elevernas studievanor bildades fem dimensioner, inom vilka de vanligaste vanorna var att göra de muntliga parövningarna i läroboken, skriftliga ordförhör, att regelbundet göra uppgifterna i tyska och att se på tyska filmer eller videoklipp. Den självständiga och muntliga språkanvändningen och ansvaret för det egna arbetet i studierna låg på en **nöjaktig** nivå, men användningen av autentiskt material, informations- och kommunikationsteknik och självständiga arbetssätt samt användningen av tyska på fritiden låg på basis av den här enkäten på en **svag** nivå.

Flickornas studievanor innefattade oftare än pojkarnas all praxis som främjar inläringen av tyska, men de statistiskt signifikanta skillnaderna var små. Flickorna gjorde också sina uppgifter mer regelbundet än pojkarna. Studievanorna blev i viss mån mångsidigare i enlighet med föräldrarnas utbildningsbakgrund, men skillnaderna var små. De elever vars föräldrar var studenter gjorde också sina uppgifter i tyska mer regelbundet än de elever vars föräldrar inte var studenter. De elever som hade tänkt söka till gymnasiet utövade all praxis som främjar lärandet i större omfattning än de elever som skulle söka till yrkesutbildning. Skillnaden var störst då det gällde att ta eget ansvar för sitt arbete.

De elever som läste tyska som A1-språk utövade i genomsnitt all praxis som främjar lärandet en aning mer än A2-lärokursens elever. Studievanorna blev också mångsidigare ju högre vitsord eleverna hade i tyska. De största skillnaderna låg i att ta eget ansvar för sitt arbete och i användningen av tyska på fritiden. Ju längre tid eleverna avsatte för läxorna i tyska, desto mer mångsidiga var också deras studievanor. Det här gäller då den tid som avsattes för läxorna var högst en timme.

3. Elevernas uppfattningar om tyska och studierna i tyska

Elevernas uppfattningar om tyska och studierna i tyska var i genomsnitt **neutrala**. Den positivaste uppfattningen gällde nyttan av tyska. Flickornas genomsnittliga uppfattningar om tyska och studierna i tyska var positivare än pojkarnas. Flickorna litade en aning mer på sig själv inlärare, upplevde tyskan som mer nyttig än pojkarna och tyckte också om tyska mer än pojkarna.

Alla uppfattningar var mer positiva hos de elever vars båda föräldrar var studenter. Bland de elever som planerade söka till gymnasiet var uppfattningen om det egna kunnandet positivare än bland dem som tänkte söka till yrkesutbildning och de upplevde också tyskan som mer nyttig och tyckte mer om tyska än de jämnåriga eleverna som sökt till yrkesutbildning.

De elever som studerade tyska som första främmande språk ansåg sig kunna språket bättre och tyckte också mer om det än de elever som studerade enligt A2-lärokursen. I praktiken var skillnaderna små men genomgående. Ju högre vitsord eleverna hade, desto nyttigare och trevligare uppfattade de att tyskan var och desto bättre ansåg de sig kunna tyska. Sambanden mellan elevernas vitsord i tyska och de olika attityddimensionerna var statistiskt signifikant i fråga om alla dimensioner. Också i de lägre vitsordsklasserna uppfattades tyskan som nyttig. Ju mer tid eleven sade sig avsätta för läxor i tyska, desto positivare var också alla uppfattningar.

4. Samband mellan språkfärdighet, metoder och uppfattningar

Det fanns ett statistiskt signifikant samband mellan mångsidigheten i elevernas studievänor och alla delfärdigheter, men i praktiken var sambanden högst måttliga. Språkfärdigheten förbättrades mest av att eleven tog eget ansvar för sitt arbete och av användningen av tyska på fritiden. Om eleverna regelbundet gjorde uppgifterna i tyska förbättrade det prestationerna i alla delfärdigheter, särskilt i fråga om att uppnå de europeiska B-nivåerna.

Av attityddimensionerna korrelerade uppfattningen om det egna kunnandet starkast med språkfärdighetens olika delfärdigheter: ju bättre eleven ansåg sig kunna tyska, desto bättre var också språkfärdigheten. Också uppfattningarna om att tycka om tyska och att anse sig ha nytta av tyskan kunde kopplas till bättre resultat i språkfärdighetsuppgifterna.

De uppnådda resultaten i språkfärdighetsuppgifterna förklarades främst av elevens kön, föräldrarnas utbildningsbakgrund, elevens planer för fortsatta studier, vitsordet i tyska, att eleven regelbundet gjorde uppgifterna i tyska och tiden som avsattes för läxorna i tyska.

5. Resultat på skolnivå

På skolnivå var resultatskillnaderna störst i de muntliga färdigheterna och ungefär lika stora i alla de övriga delfärdigheterna. Föräldrarnas utbildningsbakgrund förklarade mest läsförståelsefärdigheten och minst den muntliga färdigheten. Skolorna i vitsordsklassen 8 överskred färdighetsnivån för goda kunskaper i läsförståelse, men uppnådde den i genomsnitt i de muntliga uppgifterna och i skrivuppgifterna.

6. Resultatjämförelse

En jämförelse som baserar sig på de s.k. ankaruppgifterna visar att kunskaperna i A-tyska har försvagats en aning sedan år 2002. Uppfattningarna har förblivit ungefär likadana, fastän tyskan uppfattas som lite mindre nyttig än år 2002. Skillnaderna mellan skolorna har vuxit en aning sedan 2002 i alla jämförbara delfärdigheter, mest i hörförståelse.

Vid en jämförelse enligt lärokurs framkommer att de elever som studerade enligt A-lärokursen uppnådde en högre lösningsandel i alla gemensamma uppgifter. Däremot hade de elever som studerade enligt B-lärokursen positivare uppfattningar om tyska och särskilt om det egna kunnandet än de som studerade enligt A-lärokursen, och B-lärokursens elever uppnådde och överskred också klarare sina egna målnivåer än A-lärokursens elever. Skrivning var den mest krävande delfärdigheten för eleverna i båda lärokurserna.

7. Utvecklingsförslag

Kvaliteten på undervisningen och studieuppgifterna kunde förbättras genom att delfärdigheterna integreras med varandra, i synnerhet för att stödja de muntliga färdigheterna. Uppgifterna borde inspirera eleverna till regelbundet arbete samt innehålla autentiskt material och möjligheter att använda tyska i och utanför skolan, att använda informations- och kommunikationsteknik och att planera det egna arbetet. Information om behovet av kunskaper i tyska och stöd för studier i tyska borde särskilt riktas till pojkar, till elever vars föräldrar inte har avlagt studentexamen och till elever som tänker söka till yrkesutbildning. Vitsordet i tyska ska basera sig lika mycket på den muntliga och den skriftliga färdigheten, och alla komponenter ska ha en tydligt definierad andel av vitsordet. Internationellt samarbete och nätverkande elever och lärare emellan samt användning av informations- och kommunikationsteknik och sociala medier skapar intressanta och autentiska erfarenheter av att lära sig tyska. Den europeiska språkportföljen kan med fördel användas för att genomföra utvecklingsförslagen i praktiken.

B-lärokursen i tyska

I utvärderingen av inlärningsresultaten i B-lärokursen i tyska deltog 1 349 elever från 108 skolor. Av skolorna var 89 finskspråkiga och 19 svenskspråkiga. Sammanlagt 80 % av eleverna studerade i finskspråkiga skolor och 20 % i svenskspråkiga skolor. Knappa två tredjedelar (62,3 %) av eleverna var flickor och en dryg tredjedel (37,7 %) pojkar.

I utvärderingen mättes språkfärdighetens fyra delfärdigheter. Hörförståelsen mättes med hjälp av 25 uppgifter, varav 12 var flervalsuppgifter och 13 öppna frågor som skulle besvaras på skolans undervisningsspråk. Läsförståelsen mättes genom 24 uppgifter, varav 12 var flervalsuppgifter och 12 frågor som skulle besvaras på skolans undervisningsspråk. Fyra muntliga uppgifter ingick: en berättande uppgift i form av en monolog och tre dialoger med utgångspunkt i vardagliga situationer. Skrivfärdigheten mättes med två uppgifter av olika längd.

1. Elevernas språkkunskaper enligt delfärdighet

I hörförståelse låg 19 % av eleverna på målnivåerna A1.2–A1.3 och majoriteten (78,1 %) överskred dem med minst en nivå, vilket innebär att målen uppnåddes **utmärkt**. I praktiken förstod största delen av eleverna enkelt tal eller kunde följa med samtal i konkreta vardagssituationer om ämnen som är relevanta för dem.

I läsförståelse placerade sig 12,1 % av eleverna på målnivåerna A1.2–A1.3 och 79,9 % överskred dem med minst en färdighetsnivå, vilket betyder att målen också i denna delfärdighet uppnåddes **utmärkt**. Majoriteten av eleverna förstod texter med ett enkelt ordförråd och de allra vanligaste orden och kunde inhämta vardagsinformation som är lätt att förutse ur texter som bestod av några stycken.

I de muntliga uppgifterna befann sig en knapp tredjedel (31,5 %) av eleverna på målnivåerna A1.1–A1.2 och knappa två tredjedelar (65,4 %) överskred dem med minst en färdighetsnivå. Målnivåerna uppnåddes alltså **utmärkt** också i denna delfärdighet. Merparten av eleverna kunde berätta kort om sig själva och sin närmaste krets och klarade de allra enklaste dialogerna och vanligaste servicesituationerna.

I skrivning låg 46,7 % av eleverna på målnivåerna A1.1–A1.2 och 47,3 % av eleverna överskred dem, så målnivåerna uppnåddes **bra**. Hos majoriteten räckte skrivfärdigheten till för att uttrycka omedelbara behov med korta meningar och beskriva sin närmaste krets med några meningar. Alla delfärdigheter var starkt kopplade till varandra, men allra mest hör- och läsförståelsefärdigheterna.

Flickorna klarade sig bättre än pojkarna i hörförståelse ($p < 0,001$). Bägge könen nådde målnivåerna utmärkt, men flickorna överskred dem oftare än pojkarna. Också flickornas genomsnittliga lösningsfrekvens var högre än pojkarnas i de uppgifter som mätte läs- och hörförståelse.

Både flickorna och pojkarna nådde målnivåerna för **tal** utmärkt och majoriteten överskred dem med minst en färdighetsnivå. Det förekom dock skillnader i fördelningen mellan de lägre och högre nivåerna, där flickornas andel var större. Flickorna nådde också målnivåerna utmärkt i **skrivning** och majoriteten (71,1 %) överskred dem med minst en färdighetsnivå. Majoriteten av pojkarna nådde målnivåerna **bra**, men överskred dem inte. Skillnaderna mellan pojkarna och flickorna var statistiskt signifikanta ($p < 0,001$) såväl i tal som i skrivning.

Elevernas prestationer inom alla delfärdigheter blev statistiskt signifikant bättre i enlighet med **föräldrarnas utbildningsbakgrund**. I en jämförelse utifrån **modersmål** klarade sig de svenskspråkiga eleverna bättre än de finskspråkiga inom alla delfärdigheter. I hör- och läsförståelse nådde bägge språkgrupperna målnivåerna utmärkt, men de svenskspråkiga nådde oftare högre nivåer än de finskspråkiga. Skillnaden var större i läsförståelse, där de finskspråkiga oftare placerade sig på nivån A2 och de svenskspråkiga oftare på nivån B1. Inom alla delfärdigheter var inlärningsresultaten statistiskt signifikant bättre hos **elever som sökt till gymnasiet** än hos elever som sökt till yrkesutbildning. I de uppgifter som gällde **att tala** tyska nådde de elever som sökt till gymnasiet målnivåerna A1.1–A1.2 **utmärkt** och de som sökt till yrkesutbildning **bra**. Också i **skrivning** nådde de gymnasieinriktade eleverna målnivåerna A1.1–A1.2 **utmärkt**, medan de yrkesinriktade eleverna nådde dem **bra**.

Det fanns ett samband mellan **vitsordet** i tyska och prestationerna i utvärderingsuppgifterna inom alla delfärdigheter. Sambandet var starkast i skrivning. Färdighetsnivån för goda kunskaper uppnåddes inom alla delfärdigheter av elever med vitsordet 5, men endast elever med vitsordet 9 eller 10 överskred den högre målnivån inom alla delfärdigheter. Elever med vitsordet 8 överskred målnivåerna inom alla andra delfärdigheter utom i skrivning. De elever som avsatte högst en halvtimme för att **göra läxorna** hade bättre inlärningsresultat inom alla språkliga delfärdigheter än de som inte alls gjorde sina läxor.

En jämförelse **enligt region** visade att de bästa resultaten i genomsnitt nåddes i **Sydvästra och Södra Finland** och de svagaste i Östra Finland. **Enligt kom-muntyp** nåddes de bästa resultaten i hörförståelse i tätortsliknande kommuner och i hörförståelse i stadsliknande kommuner.

I en granskning enligt **skolans undervisningsspråk** nåddes målnivåerna i hör- och läsförståelse utmärkt i båda språkgrupperna, men de svenskspråkiga klarade sig bättre än de finskspråkiga.

Den genomsnittliga lösningsandelen i hörförståelse var 60 % i svenskspråkiga skolor och 50 % i finskspråkiga. Standardavvikelsen var en aning högre i de finskspråkiga skolorna. Bägge språkgrupperna nådde målnivåerna i hörförståelse bra. I läsförståelse var den genomsnittliga lösningsandelen 59 % i svenskspråkiga skolor och 50 % i finskspråkiga. Standardavvikelsen var högre i de finskspråkiga skolorna. I de muntliga uppgifterna nåddes målnivåerna utmärkt i både finsk- och svenskspråkiga skolor och den vanligaste färdighetsnivån var A1.3. I skrivning nåddes målnivåerna bra i de finskspråkiga skolorna och utmärkt i de svenskspråkiga.

Undervisningspraxisen bland lärarna kunde delas in i fem dimensioner: Autentiskt och självständigt språkbruk, muntliga övningar på lektionerna och informations- och kommunikationsteknik, självständiga arbetssätt och aktiv grammatik- och ordövning. I genomsnitt var den vanligaste undervisningspraxisen, som dock även varierade mest bland lärarna, aktiv grammatik- och ordövning. Ovanligast var muntliga övningar på lektionerna och tillämpning av informations- och kommunikationsteknik.

I den vanligaste undervisningspraxisen ingick att lärarna uppmuntrade eleverna att använda tyska utanför skolan, informationssökning på internet och ordövning på dator, muntliga parövningar utgående från läroboken och ordövning så att eleverna muntligt bildade egna meningar. Elever med lärare som föredrog autentiskt och självständigt språkbruk förstod tyskt tal bättre än andra. I hörförståelse klarade sig elever med lärare som prioriterar aktiva grammatik- och ordövningar bättre. Autentiskt och självständigt språkbruk samt aktiv grammatik- och ordövning korrelerade också med bättre läsförståelse och bättre skrivfärdighet i tyska.

Den viktigaste grunden för vitsordet i tyska var skriftliga prov, den näst viktigaste arbete och attityd och på tredje plats kom muntligt och autentiskt språkbruk. Alla dessa hade samband med elevens muntliga färdigheter i tyska.

Lärarna upplevde i genomsnitt språkliga färdigheter som det viktigaste målområdet, arbets- och kommunikationsfärdigheter som näst viktigast och allmänna temaområden och uttrycksförmåga som tredje viktigast.

De **populäraste arbetsmetoderna bland lärarna** var att söka undervisningsmaterial på internet och följa med tidskrifter med anknytning till yrket. Internationellt elev- och lärarutbyte var sällsynt.

2. Praxis som främjar lärandet i och utanför skolan

Elevernas studievanor kunde delas in i fem dimensioner. De vanligaste var fri skriftlig produktion i samband med prov, muntliga parövningar utgående från läroboken och lärarens användning av tyska under lektionerna. Informations- och kommunikationsteknik användes för att lyssna på tyska sånger och se på tyska filmer under lektionerna och på fritiden. Också ordförhör var vanliga. Uppgifterna i tyska gjordes mycket regelbundet. Aktiv muntlig övning låg på en nöjaktig nivå, men planeringen och utvärderingen av arbetet, användningen av informations- och kommunikationsteknik och medier samt användningen av tyska på fritiden låg på en svag nivå.

Flickorna gjorde oftare sina uppgifter regelbundet än pojkarna. I en jämförelse **enligt modersmål** utövade de finskspråkiga eleverna all praxis som främjar lärandet en aning mer och gjorde oftare sina uppgifter regelbundet än de svenskspråkiga. De elever som **sökt till gymnasiet** gjorde oftare sina uppgifter regelbundet än de elever som sökt till yrkesutbildning, men i de övriga studievanorna noterades ingen skillnad. **Föräldrarnas utbildningsbakgrund** hade heller ingen betydelse för hur mångsidiga studievanor eleverna som läser B-tyska har. De elever som hade ett högre **vitsord** i tyska gjorde sina uppgifter mera regelbundet än de som hade ett lägre vitsord och hade också mångsidigare studievanor. Studievanorna blev också mångsidigare ju längre **tid eleverna avsatte för läxorna**.

3. Elevernas uppfattningar om tyska och studierna i tyska

Elevernas uppfattningar om tyska och studierna i tyska var i genomsnitt neutrala. Den positivaste uppfattningen gällde nyttan av tyska. Eleverna ansåg i medeltal att deras vitsord i tyska motsvarar deras kunskaper väl.

Flickornas uppfattningar om tyska och studierna i tyska var lite positivare än pojkarnas, även om skillnaderna var små. Flickorna litade en aning mer på sina kunskaper, upplevde tyskan som mer nyttig än pojkarna och tyckte också om tyska mer än pojkarna. Skillnaden i flickornas och pojkarnas uppfattning om hur väl deras vitsord motsvarar deras kunskaper var statistiskt signifikant ($p < 0,001$), eftersom fler än en av tio pojkar (11,4 %) och endast 6 % av flickorna ansåg att deras vitsord är för lågt.

Eleverna med svenska som modersmål trodde att de kunde tyska en aning bättre än de finskspråkiga eleverna, även om skillnaden i praktiken var liten. Närmare hälften (47,8 %) av eleverna i de svenskspråkiga skolorna och en tredjedel (33,6 %) i de finskspråkiga trivdes bra i sin skola.

Alla uppfattningar var mer positiva hos de elever vars båda föräldrar var studenter. Bland de elever som planerade söka till gymnasiet var uppfattningen om det egna kunnandet positivare än bland dem som tänkte söka till yrkesutbildning och de upplevde också tyskan som mer nyttig och tyckte mer om tyska än de jämnåriga eleverna som sökt till yrkesutbildning. I praktiken var dock skillnaderna i uppfattningarna små, både vad gäller föräldrarnas utbildningsbakgrund och elevernas fortsatta studieplaner.

Ju högre vitsord i tyska eleverna hade i sitt senaste betyg, desto nyttigare och trevligare uppfattade de att tyskan var och desto bättre ansåg de sig kunna tyska. Sambandet mellan elevernas vitsord i tyska och de olika attityddimensionerna var statistiskt signifikant i fråga om alla dimensioner. Också i de lägre vitsordsklasserna uppfattades tyskan som nyttig. Ju mer tid eleven uppgav sig avsätta för läxor i tyska, desto positivare var också alla uppfattningar.

Angående mångsidigheten i elevernas studievanor var de **regionala** skillnaderna genomgående små, men studievanorna var en aning mångsidigare i Norra Finland, Lappland och Östra Finland. Mellan kommuntyperna noterades inga skillnader i B-tyska. Vid en jämförelse av lärarnas och elevernas svar noterades att lärarna oftare än eleverna uppgav att olika metoder används.

4. Samband mellan språkfärdighet, metoder och uppfattningar

Inom alla delfärdigheter utvecklades språkfärdigheten bäst då uppgifterna gjordes regelbundet, men sambandet mellan övriga studievanor och språkfärdigheten var svagt.

Av attityddimensionerna korrelerade uppfattningen om det egna kunnandet starkast med de olika delfärdigheterna: Ju bättre eleven ansåg sig kunna tyska, desto bättre var också språkfärdigheten.

Uppfattningen om det egna kunnandet hade det starkaste sambandet med skriftliga färdigheter (läsförståelse och skrivning). Det fanns också statistiskt signifikanta samband mellan uppfattningarna om nyttan av tyska respektive intresset för tyska och de olika delfärdigheterna, men sambanden var svagare och en del samband var i praktiken mycket svaga.

Uppfattningen om hur vitsordet motsvarar de egna kunskaperna var kopplad till prestationerna inom alla delfärdigheter. De elever som klarade sig sämst upplevde att de hade fått för låga och de som klarade sig bäst att de hade fått för höga vitsord. Uppfattningarna om tyska och studierna i tyska uppvisade liknande trender som uppfattningarna om kvalitetsaspekter i skolan (jämlighet, trivsel, trygghet, samarbete mellan hem och skola och internationella kontakter).

Det fanns ett statistiskt signifikant samband mellan regelbundet gjorda uppgifter och uppfattningen om vitsordsnivån. De elever som gjorde sina uppgifter mera regelbundet upplevde också i högre grad att deras vitsord låg på rätt nivå. I hör- och läsförståelse fanns statistiskt signifikanta skillnader, så att både flickor och pojkar som sökte till gymnasium nådde bättre resultat än flickor och pojkar som sökte till yrkesutbildning. Föräldrarnas utbildningsbakgrund hade ett statistiskt signifikant samband (till förmån för elever vars föräldrar tagit studenten) med flickornas prestationer inom alla delfärdigheter och med pojkarnas prestationer i läsförståelse. Flickor och pojkar med svenska som modersmål nådde bättre resultat än de finskspråkiga eleverna inom alla delfärdigheter.

Det fanns ett statistiskt signifikant samband mellan både flickornas och pojkarnas vitsord i tyska och samtliga delfärdigheter, men varken flickornas eller pojkarnas vitsord hade något tydligt samband med språkfärdighetsnivån. Såväl flickornas som pojkarnas språkfärdighet förbättrades ju mera tid de avsatte för läxorna. Flickor i Södra Finland hade bättre hörförståelse än flickor inom andra regioner och pojkar i Norra Finland hade svagare läsförståelse än pojkar inom andra regioner. Flickor i städer och tätorter klarade sig bättre än flickor på landsbygden i förståelsefärdigheterna och i skrivning.

De bakgrundsfaktorer som hade de starkaste sambanden med alla delfärdigheter var **kön, modersmål, föräldrarnas utbildning och fortsatta studieplaner**. Könet inverkade till fördel för flickorna mest på muntliga färdigheter och minst på förståelsefärdigheter. Modersmålet inverkade (till fördel för svenskspråkiga) mest på läsförståelsen, föräldrarnas utbildningsbakgrund (till fördel för elever vars föräldrar tagit studenten) mest på tal, och fortsatta studieplaner (till fördel för gymnasieinriktade elever) mest på skrivning. För vissa delfärdigheters del fanns dessutom ett samband med aktiv muntlig övning och medieanvändning i studierna samt uppfattningen om det egna kunnandet och nyttan av tyska.

5. Jämförelse av utvärderingarna och lärokurserna

Målen nåddes bättre i B-tyska än i A-tyska. Andelen elever som inte nådde målnivån var störst i skrivning i A-tyska (48 %) och minst i hörförståelse i B-tyska (3 %). Målnivån nåddes oftast i hörförståelse i A-tyska (44 %) och mest sällan i läsförståelse i B-tyska (12 %). Andelen elever som överskred målnivån var störst i läsförståelse i B-lärokursen och minst i skrivning i A-lärokursen. Skrivning var i genomsnitt den svåraste delfärdigheten för eleverna i båda lärokurserna. Variansen mellan skolorna förklarade en större andel av kunskapsskillnaderna i A-lärokursen än i B-lärokursen. I bägge lärokurserna förklarade föräldrarnas utbildningsbakgrund den största andelen av skillnaderna mellan skolorna.

Elevernas uppfattningar om tyska och studierna i tyska var i genomsnitt positivare i B-lärokursen än i A-lärokursen. Störst var skillnaden i fråga om uppfattningen om det egna kunnandet och minst i fråga om intresset för tyska.

6. Resultat på skolnivå

Av alla 108 skolor klarade sig sju (6,5 %) sämre och sju bättre än genomsnittet i hörförståelse. I läsförståelse placerade sig nio skolor (8,3 %) under och elva skolor (10,2 %) över genomsnittet. I tal låg 16 skolor (15,1 %) av alla 106 skolor under medeltalet och 19 (17,9 %) över medeltalet. I skrivning låg åtta skolor (7,4 %) under och elva skolor (10,2 %) över medeltalet. Beroende på delfärdighet förklarade variansen mellan skolorna 13–30 % av skillnaderna i inlärningsresultatet. Variationen mellan skolorna var störst i muntliga färdigheter. Föräldrarnas utbildningsbakgrund förklarade 11–23 % av variansen mellan skolorna och förklaringsandelen var störst i hörförståelse.

7. Utvecklingsförslag

Information om behovet av kunskaper i tyska och stöd för studierna i tyska borde särskilt riktas till pojkar, till elever vars föräldrar inte har avlagt studentexamen och till elever i finskspråkiga skolor som tänker söka till yrkesutbildning. Elevernas informations- och kommunikationstekniska utrustning och kunnande ska tas i bruk både i studierna i skolan och hemma, för att det ska vara möjligt att på ett naturligt sätt gradvis främja elevernas självstyrning och studiestrategier. Autentiskt multimediematerial och internationella kontakter på elev- och lärarnivå fördjupar mötet mellan kulturer i europeisk kontext. Vitsordet i tyska ska basera sig lika mycket på den muntliga och den skriftliga färdigheten, och alla komponenter ska utgöra en tydligt definierad andel av vitsordet. Den europeiska språkportfolion kan med fördel användas för att genomföra utvecklingsförslagen i praktiken.

SUMMARY

The advanced syllabus in the German language

A total of 1,010 pupils from 76 Finnish-speaking schools participated in the assessment of learning outcomes for the advanced syllabus (A syllabus) in the German language. Girls accounted for over a half (57.5 per cent) of pupils in the sample, boys for 42.5 per cent. Finnish was the mother tongue of 98 per cent of the pupils, and the home language for 95 per cent of them.

The assessment measured four language skill sets. Listening comprehension was measured with a total of 24 items containing 12 multiple choice questions and 12 open-ended questions (answers given in Finnish). Reading comprehension was measured with a total of 25 items containing 12 multiple choice questions and 13 open-ended questions (answers given in Finnish). In addition, there were four tasks evaluating speaking skills: one narrative task in the form of a monologue, two dialogues involving everyday situations and one conversational task. Productive skills in written language were assessed using two tasks of different lengths.

1. Pupils' language skills by skill set

In listening comprehension, pupils demonstrated **good** achievement of the target proficiency levels. The level of good performance, A2.2, was achieved by the majority of pupils (44 per cent).

At this level, the pupils are able to handle concrete, everyday situations using key vocabulary and structures, provided that they are spoken to using standard language and at a low speed.

In reading comprehension, the target proficiency level of good performance, A2.2, was exceeded by 64 per cent of pupils, by at least one step on the proficiency scale. This demonstrates **excellent** achievement of the objectives.

The proficiency level achieved by the majority of pupils enables them to read various types of texts dealing with familiar topics and understand their main ideas and key words.

In speaking, a total of 59 per cent of pupils reached the target level of good performance, A2.1 or higher, demonstrating **good** achievement of objectives on average. At the level of good performance, A2.1, language users can describe their family and friends in a few short sentences in German, and are able to handle simple social interaction and the most common customer service situations in German, using simple basic vocabulary and structures.

In writing too, pupils demonstrated **good** achievement of the target proficiency levels, although by only a slight margin. The majority of pupils, 52 per cent, reached the target proficiency level A2.1 or higher. At the level of good performance, A2.1, the language user is able to cope with the most routine everyday situations that involve writing, using concrete basic vocabulary and structures.

All language skill sets were strongly correlated, with the strongest correlation being found between listening and reading comprehension skills.

While girls performed better than boys in comprehension skills, both demonstrated, on average, **good** achievement of the target proficiency level for listening comprehension. In listening comprehension assignments, boys were able to correctly complete 51 per cent of the items on average, while girls correctly completed 58 per cent of the items on average. On average, both girls and boys demonstrated excellent achievement of the target proficiency levels for **reading comprehension**. However, a statistically significant share of girls exceeded the target level in comparison to boys. In addition, among girls the average percentage of correctly completed items (46 per cent) was five percentage points higher than among boys. **In speaking**, girls demonstrated **good** achievement of the target level, while boys showed only **satisfactory** achievement. When comparing the performances of boys and girls, the difference in spoken German skills was statistically significant with girls performing better.

In writing assignments, a good level of performance was achieved by 40 per cent of boys and 62 per cent of girls. Girls therefore demonstrated **good** achievement of speaking skill objectives, whereas boys showed only **satisfactory** achievement. When comparing the performances of boys and girls, the difference in spoken German skills was statistically significant with girls performing better.

In all skill sets, the **parents' level of education** was correlated to pupils' performance; the higher the parents' level of education, the better the pupils' performance. The differences were smallest in speaking and greatest in reading comprehension and writing.

Statistically significant differences were found across all skill sets between **pupils who had applied for general upper secondary education** and those applying for vocational education and training; those applying for general upper secondary education performed better.

Studying of German as the first foreign language, in accordance with the **A1 syllabus** (advanced syllabus starting in grade three), was linked to better than

average results in all skill sets. Pupils who spent a maximum of half an hour on their **homework** before their next German lesson achieved better learning outcomes in all skill sets, in comparison to those who did not complete their homework.

In comprehension skills, the level of good performance was reached by pupils who had achieved a grade of 6 in German, in speaking by pupils who had achieved a grade of 7 and in writing by pupils who had achieved a grade of 8. The grade pupils had received in German was linked to their performance in assignments measuring all skill sets; the strongest relationship was found between the grade and **writing** skills.

In regional terms, the best results, on average, were found in **South-West Finland** and the weakest in Northern Finland and Lapland. Differences between various **types of municipality** were detected in all skill sets, with the exception of writing. On average, the best results were achieved in urban municipalities and the weakest in densely populated municipalities.

Teaching practices favoured by teachers can be divided into the following categories: authentic and independent use of the language; practising of spoken language skills and use of ICT; independent practising of spoken language skills; authentic practising and independent work. The most common teaching practices employed by teachers were German spoken by the teacher in class and encouragement to use German; use of spoken exercises from the textbook and provision of feedback; constructing one's own sentences by speaking and completing grammar exercises on a computer. Homework was most often to be completed in writing. Use of ICT was limited and pupils were rarely given the opportunity to plan and evaluate their own work. Teachers of German placed somewhat greater value on linguistic, strategic and communicative skills than on general cross-curricular themes. The most common assessment practices used by teachers were written vocabulary tests and independent writing assignments included in tests. Written tests were considered the main basis for determining grades.

2. Practices promoting learning at school and outside school

Pupils' learning practices can be divided into five categories, the most common practices being spoken exercises from the textbook completed in pairs; written vocabulary tests; regular completion of homework in German; and watching German-language films or video clips. While independent use of spoken language and self-motivated work by pupils were realised to a **satisfactory** degree, the use of authentic material, use of ICT and independent working methods,

and use of the German language in one's free time were at a **poor** level, based on this survey.

In comparison to boys, girls engaged more often in all practices promoting the learning of German. The statistically significant differences were small, however. Girls also completed their homework more regularly than boys.

Although pupils whose parents had a higher level of education used somewhat more versatile learning practices, the differences were small. Pupils whose parents had completed the matriculation examination completed their homework more regularly than pupils whose parents had not completed the matriculation examination. Those pupils planning to enter general upper secondary education used all learning practices in more cases than those aiming for vocational education and training. The biggest differences were found in independent work.

On average, those who studied German as their A1 language used all practices slightly more often in comparison to pupils studying German as an A2 language. Also, the higher the grade received by the pupil, the more versatile his or her learning practices were. The greatest differences were found in independent work and the use of German in one's free time.

The longer the pupils spent on German homework, the more versatile were the practices they used to learn German. This applies to cases where the time spent on homework was a maximum of one hour.

3. Pupils' opinions of the German language and the study of German

In light of the sum of averages, all of the opinions held by pupils on the German language and study of German were **neutral**. The pupils were most positive about the usefulness of German. On average, girls expressed more positive opinions about the German language and study of German than boys. Girls also had slightly more confidence in themselves as learners, found the subject to be more useful, and liked the German language more than boys did.

Furthermore, pupils whose parents had both completed the matriculation examination held the most positive opinions in all respects.

Pupils who were planning to enter general upper secondary education held more positive views of their own language proficiency, felt German to be more useful and liked it more than their peers who were planning to enter vocational education and training.

Those who studied German as their first foreign language felt they had better language skills and liked the German language more than those studying in accordance with the A2 (advanced syllabus starting in grade five) syllabus. In practice, the detected differences were small but consistent.

The higher the grade received for German in the pupils' latest school report card, the more useful they thought the German language to be, the better they liked the language and the better they thought their language skills to be. A statistically significant relationship was found between each category of opinions and the grade received in German. Pupils who had received lower grades also felt that German was a useful language. The more time pupils reported that they spend on German homework, the more positive their opinions were in all of the aforementioned respects.

4. Relationships between language skills, learning practices and opinions, and explanation models

The variety of practices used by the pupils had a statistically significant relationship with all skill sets; however, in practice these relationships were moderate at best. The practices that were found to improve language skills the most were independent work and use of the German language during one's free time.

Regular completion of German exercises improved performance in all skill sets, especially with respect to attaining the B levels on the European framework.

Of the various opinion categories, the pupils' opinion of their own language skills showed the strongest relationship with the various skill sets: the better the pupils thought their language skills to be, the better they actually were. Furthermore, liking German and finding it useful correlated to a better performance in assignments measuring language skills.

The factors best explaining performance across all skill sets were the parents' level of education, the pupils' plans for further study, regular completion of exercises, use of the German language in one's free time and the pupils' own conceptions of themselves as learners.

5. School-level results

The greatest differences in performance between schools were found in speaking; with regard to other skill sets, the differences were approximately equal. The parents' level of education explained reading comprehension skills the most and speaking skills the least. When examining the results among pupils who had achieved a grade of 8 in German, the schools exceeded the level of

good performance in reading comprehension and achieved the same level, on average, in speaking and writing.

6. Comparison of results

In the comparison based on benchmark items, performance among pupils following the A syllabus in the German language had deteriorated slightly since 2002. Pupils' opinions have remained approximately the same, although they felt German to be slightly less useful than in 2002. Differences between schools have increased somewhat since 2002 in all comparable skills sets, with the greatest differences being found in listening comprehension.

When comparing the advanced (A) and short (B) syllabuses, pupils following the A syllabus managed to correctly complete a higher percentage of tasks in all assignments common to both in the assessment. However, pupils studying in accordance with the B syllabus expressed more positive views of the German language and their own skills, and achieved and exceeded their own target levels by a clearer margin than pupils studying in accordance with the A syllabus. Writing proved the most difficult skill for pupils studying in accordance with both syllabuses.

7. Development suggestions

The quality of school instruction and assignments can be improved by integrating the various skill sets, thereby supporting the development of speaking skills in particular. Assignments that inspire pupils to engage in regular study should include authentic material and situations where the language is used, both at school and outside school, alongside the use of ICT and planning of one's own work. Information on the demand for German language skills and support for German studies should be particularly targeted at boys, pupils whose parents have not completed the matriculation examination, and pupils who are planning to enter vocational education and training. Assessment should be based equally on both spoken and written skills and work, with each component accounting for a clearly defined share of the grade. International cooperation and networking among pupils and teachers, as well as the use of ICT and social media, create motivating and authentic experiences for learning the German language. The European Language Portfolio provides help in implementing all of these measures.

The short syllabus B in the German language

A total of 1,349 pupils from 108 schools participated in the assessment of learning outcomes for the B syllabus (short syllabus starting in grade eight) in the German language. Of these schools, 89 were Finnish-speaking and 19 Swedish-speaking. 80 per cent of the pupils went to a Finnish-speaking school and 20 per cent to a Swedish-speaking school. Slightly less than two thirds (62.3 per cent) of the pupils were girls and slightly over a third (37.7 per cent) were boys.

The assessment measured four language skill sets. Listening comprehension was measured with a total of 25 items containing 12 multiple choice questions and 13 open-ended questions (answers given in Finnish). Reading comprehension was measured with a total of 24 items containing 12 multiple choice questions and 12 open-ended questions (answers given in Finnish). There were four tasks evaluating speaking skills: one narrative task in the form of a monologue and three dialogues involving everyday situations. Productive skills in written language were assessed using two tasks of different lengths.

1. Pupils' language skills by skill set

In listening comprehension, 19 per cent of the pupils reached the target levels A.1.2 – A1.3 and the majority (78.1 per cent) exceeded them by at least one step on the proficiency scale. This demonstrates **excellent** achievement of the objectives. In practice, the majority of pupils were able to understand simple speech or follow a conversation in concrete everyday situations, dealing with topics that were of immediate importance to the pupil.

In reading comprehension, the target proficiency level A1.2 – A1.3 was achieved by 12.1 per cent of pupils, with 79.9 per cent of pupils exceeding this level by at least one step. With this skill set too, objectives were achieved to an **excellent** degree. The majority of pupils were able to understand simple texts containing the most common vocabulary. They were also able to acquire easy-to-predict everyday information from texts that were a few paragraphs long.

In spoken language skills, slightly less than a third of pupils reached the target levels A1.1.–A1.2 and a little under a third (65.4 per cent) exceeded the target level by at least one step. This means the target proficiency levels were achieved to an **excellent** degree. The majority of pupils were able to briefly introduce themselves and tell about their friends and family, as well as handle simple social interaction and the most common customer service situations.

In writing skills, the target proficiency levels A1.1–A1.2 were reached by 46.7 per cent of the pupils and exceeded by 47.3 per cent, which demonstrates **good**

achievement of the target levels. For the majority of pupils, their written German skills were sufficient for communicating immediate needs in short sentences and producing a few sentences that describe their friends and family. All language skill sets were strongly correlated, with the strongest correlation found between listening and reading comprehension skills.

Girls performed better than boys in listening comprehension. Although both girls and boys showed excellent achievement of the target proficiency levels, girls exceeded the target level more often than boys. On average, girls were able to complete a higher percentage of items in assignments measuring both comprehension skills.

Both girls and boys achieved the target levels for **speaking** skills to an excellent degree, i.e. the majority exceeded the target levels by at least one step on the proficiency scale. However, differences were detected at the lower and upper proficiency levels, with girls accounting for a larger share of pupils at the upper levels. Also with **writing** skills, girls demonstrated excellent achievement of the target levels, with the majority exceeding them by at least one step. Boys achieved the target levels to a **good** degree, i.e. the majority reached the target levels but did not exceed them. The differences between boys' and girls' performance were statistically significant in both speaking and writing.

The pupils' performance in all skill sets showed a statistically significant positive relationship with their **parents' level of education**. When comparing the results by **mother tongue**, pupils with Swedish as their mother tongue performed better in all skill sets than pupils with Finnish as their mother tongue. The target levels for comprehension skills were achieved to an excellent degree by both language groups. However, Swedish-speakers typically reached a higher level of proficiency than Finnish-speakers. The differences were greater in reading comprehension, with Finnish-speakers mostly reaching the level A2 and Swedish-speakers the level B1. Statistically significant differences were found across all skill sets between **pupils who had applied for general upper secondary education** and those who had applied for vocational education and training; those applying for general upper secondary education performed better. In **spoken** German skills, pupils applying for general upper secondary education demonstrated **excellent** achievement of the target levels A1.1–A1.2, while those applying for vocational education and training demonstrated **good** achievement. In **writing** skills too, pupils applying for general upper secondary education demonstrated excellent achievement and pupils applying for vocational education and training good achievement of the target levels A1.1–A1.2.

The **grade** pupils had received in German was linked to their performance in assignments measuring all skill sets; the strongest relationship was found between writing skills and the grade received. While a good level of performance in all skill sets was already achieved by pupils who had received the grade of 5, the upper target level for all skill sets was exceeded only by pupils who had achieved grades of 9 and 10. Pupils with a grade of 8 exceeded the target levels in all skill sets with the exception of writing. Pupils who spent a maximum of half an hour on their **homework** before their next German lesson achieved better learning outcomes in all skill sets, in comparison to those who did not complete their homework.

In **regional** comparisons, the best performance, on average, was found in **South-Western and Western Finland** and the poorest performance in Eastern Finland. **By municipality type**, pupils in densely populated municipalities performed best in listening comprehension and pupils in urban municipalities in reading comprehension.

When examining the results by the **school's language of instruction**, both language groups achieved the target levels for listening and reading comprehension to an excellent degree; however, Swedish-speaking schools performed better than Finnish-speaking ones. In listening comprehension, the pupils in Swedish-speaking schools correctly completed 60 per cent of the items on average, while in Finnish-speaking schools the completion rate was 50 per cent. Variability in performance was somewhat greater in Finnish-speaking schools. Both language groups demonstrated good attainment of the target levels for listening comprehension. In reading comprehension, the pupils in Swedish-speaking schools completed correctly 59 per cent of the items on average, while in Finnish-speaking schools the completion rate was 50 per cent. Variability in performance was greater in Finnish-speaking schools. Both Finnish- and Swedish-speaking schools demonstrated excellent attainment of the objectives set for spoken skills, with A1.3 being the most typical proficiency level achieved. Finnish-speaking schools attained the target levels for written skills to a good degree and Swedish-speaking schools to an excellent degree.

Practices reported by teachers can be divided into five main categories: authentic and independent use of the language, spoken exercises during lessons and use of ICT, independent work methods and self-motivated practising of grammar and vocabulary. In general, self-motivated practising of grammar and vocabulary was the most common practice used; however, it was also the one with the greatest variation among respondents. Spoken language exercises during lessons and use of ICT were the rarest practices.

The most common practices employed by teachers were encouragement to use the German language outside the school; information searches on the Internet and vocabulary practice on a computer; spoken language exercises in pairs using a textbook; and vocabulary practice by constructing one's own spoken sentences. It was discovered that pupils of teachers who favoured authentic and independent use of the language in their teaching understood spoken German better than others. The best performance in listening comprehension was noted among pupils of teachers who had assigned self-motivated grammar and vocabulary exercises. Authentic and independent use of the language and independent practising of vocabulary and grammar were also linked to better reading comprehension skills and writing skills in the German language.

The main basis for determining grades were written tests, followed by the pupil's effort and attitude and spoken and authentic use of the language. All of these aspects linked to the pupils' spoken skills in German. On average, teachers felt language skills to be the most important objective, followed by working and interaction skills and common cross-curricular themes and courage in self-expression.

The most popular **professional practices used by teachers** were obtaining teaching materials from the Internet and reading professional publications. International pupil and teacher exchanges were rare.

2. Practices promoting learning at school and outside school

Learning practices used by pupils in school can be divided into five categories, the most common practices being independent writing assignments included in tests, spoken exercises from a textbook completed in pairs, and use of the German language by the teacher during lessons. Listening to German-language songs and watching films represented the use of ICT during lessons and in one's free time. Vocabulary tests were also common. Pupils completed their German homework with high regularity. While self-motivated practising of spoken language skills was at a satisfactory level, planning and evaluating one's own work, use of ICT and media and use of the German language in one's free time were at a poor level.

Girls more regularly completed their homework than boys. When compared by **mother tongue**, Finnish-speaking pupils used all of these learning practices slightly more often and completed their homework more regularly than Swedish-speaking pupils. **Pupils planning to apply for general upper secondary education** completed their homework more regularly than those planning to apply for vocational education and training, but no differences were detected in

other learning practices. Furthermore, no differences linked to the **parents' level of education** were found with respect to the versatility of learning practices used among pupils following the B syllabus in the German language. Pupils with a higher **grade** in German completed their homework more regularly than pupils with a poorer grade, and also used more versatile learning practices. In addition, the more **time the pupil spent on homework**, the more versatile the learning practices applied.

3. Pupils' opinions of the German language and the study of German

In light of the sum of averages, all of the opinions held by pupils on the German language and the study of German were **neutral**. Pupils had the most positive opinion about the usefulness of German. They felt that the grade they had achieved in German corresponded well with their skills, on average.

Girls expressed slightly more positive opinions about the German language and the study of German than did boys, but the differences were small. Girls also had slightly more faith in their own skills, found the subject to be more useful, and liked the German language more than boys did. The difference between girls' and boys' opinions on the appropriateness of their grade was statistically significant: while more than one out of ten boys found their grade to be too poor, among girls only 6 per cent held this opinion.

Pupils who spoke Swedish as their mother tongue thought they had somewhat better German language skills than pupils with Finnish as their mother tongue; in practice this difference was small, however. Nearly half (47.8 per cent) of pupils in Swedish-speaking schools and approximately a third of pupils (33.6 per cent) in Finnish-speaking schools said they enjoyed going to school.

Pupils whose parents had both completed the matriculation examination held the most positive opinions on all aspects. Pupils who were planning to enter general upper secondary education held more positive views of their own language proficiency, felt German to be more useful and liked it more than their peers who were planning to enter vocational education and training. In practice, differences in opinion linked to the parents' level of education and the pupils' plans for further study were small.

The higher the grade received for German in the pupils' latest school report card, the more useful they thought the German language to be, the better they liked the language and the better they thought their language skills to be. A statistically significant relationship was found between each category of opinions and the grade received in German. In addition, pupils who had received lower

grades felt German to be a useful language. The more time pupils reported that they spent on German homework, the more positive their opinions were in all of the aforementioned respects.

When compared by **region**, overall differences in the versatility of learning practices used were small; however, several practices were used somewhat more in Northern Finland, Lapland and Eastern Finland. Among pupils following the B syllabus for the German language, no differences were detected between various types of municipality. When comparing replies given by teachers and pupils, it was noted that teachers reported more frequent use of the various practices than students did.

4. Relationships between language skills, learning practices and opinions, and explanation models

With all skill sets, the best way to develop German language skills was to complete German exercises on a regular basis. For the rest of the learning practices, the relationships with language skills were weak.

Of the various opinion categories, the pupils' opinion of their own language proficiency showed the strongest relationship with the various skill sets: the better the pupils thought their language skills to be, the better they actually were. The strongest relationships were found between written skills (reading comprehension and writing) and pupils' opinions of their own proficiency. In addition, a statistically significant relationship was identified between the various language skill sets and the pupils' opinions on the usefulness of German and how much they enjoyed German as a subject. However, these relationships were weaker in general, and in practice some of them were weak.

Pupils' opinions on the appropriateness of the grade they had received were linked to their performance across all skill sets. Those with the poorest performance thought their grades to be too poor and those with the best performance thought them to be too good. The pupils' opinions on the German language and the study of German were aligned with their conceptions on the school's quality characteristics (equality, school satisfaction, safety, cooperation between home and school and international connections).

A statistically significant relationship was observed between regular completion of exercises and the pupil's opinion regarding their grade. Those who completed their homework on a regular basis felt their grades were the most appropriate. Differences in listening and reading comprehension skills between those planning to enter general upper secondary education and those planning to enter vocational education and training were statistically significant in the case of

both boys and girls, with those planning for general upper secondary education performing better. A statistically significant relationship was found between the parents' level of education (pupils whose parents had completed the matriculation examination performed better) and girls' performance across all skill sets and boys' listening comprehension skills. Girls and boys who spoke Swedish as their mother tongue achieved better results across all skill sets in comparison to Finnish-speakers.

For both girls and boys, the relationship between the grade received in German and proficiency demonstrated in all skill sets was statistically significant. However, grades in German were not a very good indicator of the various levels of language proficiency in both girls and boys. The more time both girls and boys spent on homework, the more their language skills improved. Girls in Southern Finland had better listening comprehension skills than girls in other regions, while boys in Northern Finland showed poorer performance in reading comprehension than boys living in other regions. Girls living in cities and densely populated areas performed better in comprehension and writing skills than girls in rural areas.

For all skill sets, the background factors explaining the pupils' performance **the most** were their **gender, mother tongue, their parents' level of education and their plans for further study**. In girls, gender was the factor explaining spoken skills the most and comprehension skills the least. Mother tongue (Swedish-speakers performing better) explained reading comprehension skills, the parents' level of education (pupils with parents who had completed the matriculation examination performing better) explained spoken skills and the pupils' plans for further study (pupils planning to enter general upper secondary education) explained writing skills the most. In addition, factors explaining some sub-skills included independent practice of spoken language and the use of media in studying, as well as the pupil's opinions of their own language proficiency and the usefulness of the German language.

5. Comparison of the assessments and syllabuses

Pupils studying German in accordance with the B syllabus demonstrated higher attainment of their respective target levels than pupils following the A syllabus. The share of pupils who failed to reach the target level was the highest in assignments measuring writing skills under the A syllabus (48 per cent) and the smallest in assignments measuring listening comprehension under the B syllabus (3 per cent). The target level was reached most often in listening comprehension under the A syllabus (44 per cent) and least often in reading comprehension under the B syllabus (12 per cent). The share of pupils who exceeded the target level was the highest in reading comprehension under

the B syllabus and lowest in writing under the A syllabus. On average, writing proved to be the most difficult skill for pupils studying in accordance with both syllabuses. Variation between schools explained a larger share of the differences in performance under the A syllabus than under the B syllabus. The parents' level of education explained the largest share of the variation between schools under both syllabuses.

On average, pupils studying in accordance with the B syllabus expressed more positive opinions about the German language and the study of German than pupils studying in accordance with the A syllabus. The greatest differences were found in their opinions regarding their own proficiency and the smallest differences in how much they liked the German language.

6. School-level results

In listening comprehension skills, seven schools out of 108 schools (6.5 per cent) showed weaker than average performance and seven schools performed better than average. In reading comprehension, nine schools (8.3 per cent) demonstrated above-average performance, whereas 11 schools (10.2 per cent) remained below average. In speaking, a total of 16 out of 106 schools (15.1 per cent) remained below average, while 19 schools (17.9 per cent) performed better than average. In writing, eight schools (7.4 per cent) remained below average and 11 schools (10.2 per cent) were above average.

Variation between schools explained 13–30 per cent of the differences in learning outcomes, depending on the skill set. The greatest variation between schools was found in speaking skills. The parents' level of education explained 11–23 per cent of variation between schools, with the highest percentage of variation explained in listening comprehension.

7. Development suggestions

Information on demand for German language skills and support for German studies should be particularly targeted at boys, pupils whose parents have not completed the matriculation examination, and pupils who are in Finnish-speaking schools and plan to enter vocational education and training. The pupils' ICT equipment and skills should be harnessed at school and in completing homework. This would also provide a natural way of promoting independent work by pupils and their learning strategies, step-by-step. Authentic multimedia materials and international contacts among pupils and teachers would deepen their encounters with the culture in a European context. Assessment should be based equally on both spoken and written skills and work, with each component accounting for a clearly defined share of the grade. The European Language Portfolio provides help in implementing all of these measures.

JOHDANTO

Opetushallitus toteutti keväällä 2013 vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielten ruotsin A-oppimäärän otosperustaisen arvioinnin, jonka tarkoituksena oli selvittää, miten perusopetuksen päättövaiheessa olevat oppilaat ovat saavuttaneet opetussuunnitelman vuonna 2004 vahvistettujen perusteiden mukaiset oppimistavoitteet.

Arvioitavina olivat perusopetuksessa tavallisimmin opiskellut kielet englanti, ruotsi, ranska, saksa ja venäjä. Englannista ja ruotsista arvioitiin A-oppimäärä, muista kielistä sekä A- että B-oppimäärät. Arviointihanke käynnistyi vuoden 2011 lopulla asiantuntijaryhmän kokoontumisella. Projektipäällikkö, erikoissuunnittelija ja tehtävänlaatijaryhmät aloittivat työnsä vuoden 2012 alussa. Esikokeilut suoritettiin touko–syyskuussa 2012 ja varsinainen arviointi huhtikuussa 2013. Aineistot analysoitiin vuonna 2013, ja raportit viimeisteltiin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) Helsingin toimipaikassa ja julkistettiin syksyllä 2014 arviointikeskuksen julkaisusarjassa.

Arviointihanke oli laajin maassamme toteutettu oppimistulosten arviointi, ja siihen osallistui suuri joukko innostuneita, osaavia ja asiaan paneutuneita henkilöitä (ks. liite 3). Arviointiryhmä kiittää kaikkia liitteessä mainittuja henkilöitä, esikokeiluun ja varsinaiseen arviointiin osallistuneita opetuksen järjestäjiä, rehtoreita, opettajia, oppilaita ja tiedonhankinnassa avustanutta henkilökuntaa kunnissa ja kouluissa.

Hankkeen toteutuksesta vastannut ryhmä ansaitsee kiitokset taitavasta ja hyvässä hengessä tehdystä yhteistyöstä kiireen keskellä. Ryhmään kuuluivat erikoissuunnittelija FT Marita Härmälä, erikoistutkija KT Juhani Rautopuro ja tutkimussihteerit Mari Huhtanen ja Mika Puukko. Erikoissuunnittelija Chris Silverströmin sisällöllinen ja kielellinen asiantuntemus on ollut suureksi avuksi hankkeen eri vaiheissa. Julkaisun toimittamisesta ja taitosta kiitämme julkaisusihteeri Sirpa Ropposta. Mittava hanke ei olisi toteutunut ilman arviointiyksikön johtajien lujaa ja näkemyksellistä tukea, josta kiitos kuuluu tutkimusprofessori Ritva Jakku-Sihvoselle ja hänen seuraajalleen opetusneuvos Anu Räisäselle.

Helsingissä 15.8.2014

Raili Hildén
Projektipäällikkö

1 VIERAIDEN KIELTEN JA A-RUOTSIN OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTI 2013

Oppimistulosten arviointi perusopetuksen päättövaiheessa on osa valtakunnallista koulutuksen arviointitoimintaa, jonka päätarkoituksena on kerätä tietoa siitä, miten hyvin opetussuunnitelmien perusteissa asetetut tavoitteet on saavutettu (ks. esim. Jakku-Sihvonen 2013, 16). Opetushallitus huolehti oppimistulosten arvioinneista perusopetuslain 21 §:n, valtioneuvoston asetuksen 1061/2009 ja opetus- ja kulttuuriministeriön päättämän koulutuksen arviointisuunnitelman mukaisesti. Arvioinneilla seurataan erityisesti kansalaisten koulutuksellisen oikeusturvan ja tasa-arvon toteutumista (Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä 1998, 1). Arviointitieto on tarkoitettu hyödynnettäväksi kansallisella tasolla koulutussuunnittelun tarpeisiin, ja paikallistasolla koulutuksen järjestäjä, rehtori, opettajat ja oppilaat voivat hyödyntää kerättyä tietoa jokapäiväisessä työssään (Valtioneuvoston asetus 1061/2009, § 2 ja 3). Kerätyn tiedon perusteella voidaan tällöin tarttua havaittuihin tukitarpeisiin ja muokata opetuksen työtapoja ja käytänteitä entistä paremmin toimiviksi. Arviointien tuloksia käytetään myös tutkimus- ja kehitystaroituksiin. Opetuksen järjestäjillä on perusopetuslain mukaan velvollisuus arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua oman toimintansa ulkopuoliseen arviointiin (Perusopetuslaki 1998/628, § 21).

Oppimistulosten arvioinnit ovat otantaperustaisia, ja ne kattavat yleensä noin 5 prosenttia ikäluokasta. Arviointeja tehdään äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineissa ja matematiikassa säännöllisesti, muissa perusopetuksen oppiaineissa noin kerran vuosikymmenessä. Vieraisissa kielissä ensimmäiset oppimistulosten arvioinnit tehtiin peruskoulun alkutaipaleella ruotsin ja englannin kielten osaamisen selvittämiseksi (Takala 1971; Havola-Pitkänen 1974; Hakala & Kärkkäinen 1976). Sitten näiden meillä eniten opiskeltujen kielten tuloksia on tutkittu opetussuunnitelmien muutosten myötä (Kärkkäinen 1983; Havola & Saari 1993; Karppinen & Sarkkinen 1995; Tuokko 2000; Takala 2004). 2000-luvulla vieraiden kielten oppimistuloksia on arvioitu ranskan, saksan ja venäjän pitkissä oppimäärissä (Tuokko 2002; Väisänen 2003) ja ruotsin keskipitkässä oppimäärässä (Tuokko 2009). Vuonna 2009 arvioitiin A-finskan pitkä ja äidinkielenomainen oppimäärä (Toropainen 2010).

Käsillä oleva arviointi on laajin tähänastinen vieraiden kielten oppimistulosten arviointi, joka toteutettiin Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön väliseen tulossopimukseen perustuen keväällä 2013. Sen kohteena olivat ylei-

simmin opiskeltavat vieraat kielet ja toinen kotimainen kieli ruotsi, jonka pitkä oppimäärä jäi vuonna 2008 toimitetun ruotsin kielen arvioinnin ulkopuolelle. Hankkeen tarkoituksena oli selvittää, miten hyvin englannin ja ruotsin A-oppimäärälle sekä ranskan, saksan ja venäjän A- ja B2-oppimäärille asetetut tavoitteet on saavutettu perusopetuksen päättövaiheessa. Ruotsinkielisissä kouluissa arvioitiin englannin A-oppimäärä ja ranskan, saksan ja venäjän B2-oppimäärä.

Vuoden 2013 arviointi oli kieliaineissa ensimmäinen, jossa taitotasovertailua sovellettiin alusta lähtien kaikkiin kielellisiin osataitoihin. Ruotsin ja englannin oppimistuloksia on aiemmin kuvannut taitotasoin Tuokko, jonka väitöskirjatutkimus perustui englannin kielen arviointiaineistoon vuodelta 1999 (Tuokko 2007). Eurooppalaista kielitaidon tasojen kuvausjärjestelmää on laajimmin sovellettu kouluikäisten kielitaidon arviointiin Euroopan komission tutkimushankkeessa, jossa selvitettiin perusopetuksen päättävien nuorten kielitaitoa kahdessa eniten opiskellussa kielessä (Euroopan komissio 2012). Suomi ei kuitenkaan ollut mukana tässä tutkimuksessa.

Arvioinnin koulutuspoliittisena tavoitteena oli tuottaa tietoa opetushallinnon ja opetuksen järjestäjien käyttöön tulevaisuuden kieltenopetusta ja sen kehittämistä varten. Tutkimustehtävänä oli kuvata ja analysoida saavutettuja oppimistuloksia suhteessa kielten opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin ja selittää saavutettuja tuloksia opiskeluympäristön ja oppilaan piirteillä. Oppimistuloksilla tarkoitettiin paitsi kielitaitoa myös oppilaan käsityksiä oppiaineen mielisuudesta, hyödyllisyydestä ja omasta osaamisesta sekä kielten oppimista edistäviä käytänteitä, kuten oppimisstrategioita ja oppilaan harrastuneisuutta. Keskeisimpiä oppimistuloksia selittäviä piirteitä olivat Opetushallituksen oppimistulosten arvioinneissa tasa-arvonäkökulman vakiintuneen tulkinnan mukaisesti oppilaan sukupuoli, koulun opetuskieli ja koulun maantieteellinen sijainti.

1.1 Opetussuunnitelman perusteet ja perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vieraat kielet ja toinen kotimainen kieli ovat oppiaineina taito- ja kulttuuriaineita. Niiden tavoitteina on antaa oppilaille valmiuksia toimia erikielissä viestintätilanteissa ja kasvattaa arvostamaan muita kulttuurisia elämänmuotoja. Opiskelun myötä oppilas tottuu myös pitkäjänteiseen työskentelyyn kielitaitonsa kartuttamiseksi. (Opetushallitus 2004, 136.)

Opetussuunnitelman perusteissa kielten opetukselle ja opiskelulle asetetaan myös muita kuin kielellisiä tavoitteita. Tällaisia ovat perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja aihekokonaisuuksien lisäksi (Opetushallitus 2004, 36–41) kielten

ainetavoitteisiin kirjatut kulttuuritaidot ja opiskelustrategiat. Oppilasta perhdytetään kohdekulttuuriin ja ohjataan tiedostamaan kulttuurieroja arvoissa ja käytänteissä sekä ymmärtämään ja arvostamaan kohdekulttuuria. Tavoitteena on, että oppilas oppii viestimään arkipäivän tilanteissa kohdekulttuurissa hyväksyttävällä tavalla. Tätä tavoitetta tukevat keskeisiin sisältöihin kirjatut viestintästrategiat, jotka liittyvät kyseiseen kulttuuriin sopivan viestinnän kielellisiin välineisiin. Kielitaito, kulttuuritaidot ja viestintästrategiat toistuvat eri oppimäärien tavoitelausumissa hieman vaihtelevin painoituksin. (Opetushallitus 2004, 116–122; 136–143.) Opiskelustrategiset valmiudet tähtäävät elinikäisen oppimiseen ja itsesäätelyyn. Luonteeltaan opiskelustrategiset valmiudet ovat yleisiä, yli aineryhmärajojen ulottuvia metakognitiivisia taitoja, kuten oman työskentelyn suunnittelu ja edistymisen arviointi. Kielenopetuksen tavoitteissa korostuu tehokkaiden opiskelutapojen ja sinnikkään viestinnällisen harjoittelun merkityksen ymmärtäminen (esim. Opetushallitus 2004, 140).

A-oppimäärille on opetussuunnitelman perusteissa määritelty arvosanaan 8 vaadittava ns. hyvän osaamisen tavoitetaso. B-oppimäärissä on erikseen määritelty ylempi ja alempi tavoitetaso, joita ei ole liitetty tiettyyn arvosanaan. Taitotaso on asetettu asteikolla, joka on suomalainen sovellus eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) kuusiportaisesta asteikosta. Suomalainen asteikko on empiirisesti verrannettu viitekehysasteikkoon (Hildén & Takala 2007). Suomalainen asteikko poikkeaa EVK-asteikosta muun muassa siten, että se sisältää kymmenen tasoa, joilla on mahdollista kuvata perusopetuksessa vähin erin karttuvaa kielitaitoa paremmin kuin useiden satojen tai jopa tuhansien tuntien opiskelua vaativilla EVK:n päätasoilla on mahdollista kuvata. Hienojakoisuudessa piilee kuitenkin myös erotteluongelmia, joskin suomalaisen asteikon erottelukyky on todettu hyväksi (Huhta, Alanen, Tarnanen, Martin & Hirvelä 2014).

Suomalaisessa asteikossa kuvataan neljä osataittoa, joita täsmennetään seuraavin ulottuvuuksin:

- kuullun ymmärtäminen: tekstit, teemat, tarkoitukset; operaatiot, rajoitukset
- puhuminen: monologiset ja dialogiset tilanteet; sujuvuus; ääntäminen; kielen laajuus; oikeakielisyys
- luetun ymmärtäminen: tekstit, teemat, tarkoitukset; operaatiot, rajoitukset
- kirjoittaminen: tilanteet; tekstit; kielen laajuus, oikeakielisyys.

Vuonna 2013 arvioitujen oppimäärien tavoitetasot sijoittuvat eurooppalaisen asteikon kahdelle alimmalle tasolle (A1 ja A2) lukuun ottamatta englannin pitkän oppimäärän ymmärtämistaitoja, joissa hyvän osaamisen odotetaan ylävän tasolle B1 eli arkielämässä selviytymiseen tarvittavan, toimivan peruskielitaidon alkuvaiheeseen. Opetuksen ja opiskelun keskeiset sisällöt myötäilevät tavoitetasoja, joten tyypilliset tilanteet ja aihepiirit liittyvät nuoren arkeen ja harrastuk-

siin. Opiskeltaviksi sisällöiksi on kirjattu myös tavoitetasolle tyypillisiä rakenteita ja viestintästrategioita. Kielitaidon lisäksi opetussuunnitelman perusteissa on kuvattu tavoitteet kulttuuritaidoille ja opiskelustrategioille sekä keskeiset sisällöt, joihin kuuluvat tilanteet ja aihepiirit, rakenteet ja viestintästrategiat. (Opetushallitus 2004, 137–140.) (Ks. liite 1.)

Arvosanaan hyvä (8) edellytetty hyvän osaamisen taso A-saksassa on perusopetuksen päättövaiheessa osataidoittain seuraava:

Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe	A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe

Kyseisiä tasoja kutsutaan jatkossa myös kunkin osataidon **tavoitetasoiksi**, ja niihin viitataan merkinnällä **H8**.

B-oppimäärässä **tavoitetasot** ovat osataidoittain seuraavat:

Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
A1.2–A1.3 Kehittyvä/toimiva alkeiskielitaito	A1.2–A1.3 Kehittyvä/toimiva alkeiskielitaito	A1.1–A1.2 Kielitaidon alkeiden hallinta/kehittyvä alkeiskielitaito	A1.1–A1.2 Kielitaidon alkeiden hallinta/kehittyvä alkeiskielitaito

Kyseisiä tasoja kutsutaan jatkossa myös kunkin osataidon alemmaksi ja ylemmäksi **tavoitetasoksi**. B2-oppimäärässä näitä tasoja ei ole opetussuunnitelman perusteissa kytketty arvosanoihin, mutta oppimäärien arvioinnin yhtenäisyyden vuoksi niiden katsotaan tässä yhteydessä vastaavan arvosanaa 8.

Koska kyseessä oli laajamittainen arviointi, mitattiin ensisijaisesti kielitaitotavoitteiden toteutumista. Muista tavoitealueista saatiin epäsuoraa tietoa kielitaitoa mittaavien tehtävien kautta tai suoremmin kyselyihin sisältyvien käsityksiä ja käytänteitä kartoittavien osioiden avulla. Viestintästrategiset valmiudet vaikuttavat kielellisistä tehtävistä suoriutumiseen. Ne ovat jossain määrin suoraankin havaittavissa puhumisen ja kirjoittamisen suorituksista, esimerkiksi puuttuvan sanan kompensointina likimääräisellä ilmaisulla tai puheenvuoron ottamiseen ja pitämiseen liittyvien ilmausten käyttämisenä. Kuullun ja luetun ymmärtämisessä taas tarvitaan esimerkiksi päättelykykyä. Kulttuuritaitojen aluetta arvioinnissa ei mitattu suoraan, mutta sitä sivuttiin kielellisten tehtävien teemojen ja esimerkiksi puhetilanteiden kohteliaisuusasteen valinnassa. Kontakteja syntyperäisiin kieltenpuhujiin tai koulun ulkopuolella tapahtuvaa kohdekielen harrastuneisuutta tiedusteltiin myös oppilaskyselyssä. Opiskelutapojen monipuolisuus ja valinta

samoin kuin koulun ulkopuolisen harrastuneisuuden määrä ja laatu kielivät oppilaan valmiuksista tarttua ympäristössään havaitsemiinsa oppimismahdollisuuksiin eli affordansseihin (van Lier 2007).

Perusopetuksen tehtävänä on opetussuunnitelman perusteiden mukaan myös herättää halu elinikäiseen oppimiseen (Opetushallitus 2004, 12), mikä puolestaan edellyttää opiskelijan autonomian kehittymistä. Suomalaisessa tutkimuksessa autonomian käsitettä on mitattu oppimaan oppimisen taitojen kautta (Hautamäki 2002). Autonomiaan sisältyy taito ja halu kantaa vastuuta omasta opiskelustaan ja kehittää itseään oppijana yksin ja yhteisön jäsenenä toimimalla (Little 2004; Opetushallitus 2004, 36). Autonomian käytännöllinen ilmentymä ovat opiskelustrategiat, joilla tarkoitetaan kielen opiskelun ja oppimisen kannalta tehokkaita ja monipuolisia työtapoja, kuten tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä ja projektitöiden tekemistä. Itsesäätely puolestaan sisältää oman opiskelun ja oppimisen suunnittelun, toteuttamisen ja itsearvioinnin. (Opetushallitus 2004, 139, 143.) Autonomian sisäistä ulottuvuutta edustavat asennoituminen oppimisen kohteeseen ja opiskelusta saadut kokemukset, joita molempia kartoitettiin oppilaskyselyssä.

1.2 Arvioinnin tavoitteet ja tiedonhankintaa ohjaavat kysymykset

Arvioinnin tavoitteena oli kuvata, analysoida ja selittää vieraiden kielten (A-englanti, A- ja B-ranska, A- ja B-saksa ja A- ja B-venäjä) ja ruotsin (A-oppimäärä) vuonna 2004 voimaan astuneissa opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden toteutumista. Tätä varten hankittiin vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

1. Missä määrin vieraiden kielten ja ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistavoitteet on saavutettu ja miten tulokset vastaavat opetussuunnitelman perusteita?
 - 1.1 Mikä on oppilaiden kielitaito tutkimuksessa oppimäärässä kuullun ymmärtämisen, puhumisen, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen osalta (taitotaso ja sisällöt)?
 - 1.2 Mitä arvioitavan kielen oppimista edistäviä käytänteitä (opiskelustrategiat ja vapaaehtoinen kielen harrastus) oppilaat harjoittavat kouluopiskelussa ja sen ulkopuolella?
 - 1.3 Mitä käsityksiä oppilailla on arvioitavan kielen opiskelusta ja opiskeluympäristöstä?
 - 1.4 Mitä keskinäisiä yhteyksiä havaitaan eri oppimistavoitealueilla saavutettujen tulosten välillä (kielitaito, oppimista edistävät käytänteet ja käsitykset kielistä ja niiden opiskelusta)?

2. Mitä yhteyksiä ja eroja havaitaan, kun oppimistuloksia rinnastetaan oppilaan taustatekijöihin ja oppimisympäristön piirteisiin?
 - 2.1 Mitä yhteyksiä ja eroja on eri oppimistavoitealueiden tulosten ja oppilaan taustatekijöiden välillä?
 - 2.2 Mitä yhteyksiä ja eroja on eri oppimistavoitealueiden tulosten ja oppimisympäristön piirteiden (kouluympäristön ja opettajan piirteet, opettajan käytänteet ja käsitykset) välillä?

Tutkimuskysymys 1 on kuvaileva, ja sen tarkoittamat kielitaito, oppimista edistävät käytänteet ja kulttuuritaidot sisältyvät opetussuunnitelman perusteisiin kunakin kielen ja oppimäärän tavoitteina. Oppimista edistävinä käytänteinä tutkittiin opiskelumenetelmien ja työtapojen monipuolisuutta, opiskelutaitoja ja oman toiminnan ohjausta, ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä sekä arviointimenetelmien monipuolisuutta. Opiskelustrategiat viittaavat koulussa tai opettajan ohjeistamana suoritettaviin toimintoihin, joilla kielenoppimista pyritään edistämään. Koulussa harjoitettujen käytänteiden lisäksi oppilailta tiedusteltiin myös arvioitavan kielen harrastamista vapaa-ajalla. Esimerkiksi internet tarjoaa nuorille paljon tilaisuuksia kielitaidon kartuttamiseen kouluopiskelun ulkopuolella. Kielitaidon ja oppimista edistävien käytänteiden lisäksi tutkittiin myös oppilaiden käsityksiä arvioitavan kielen opiskelusta ja opiskeluympäristöstä.

Tutkimuskysymys 2 on vertaileva ja sen alakysymyksen oppilaiden oppimistuloksia (sekä kielitaidossa että muilla tavoitealueilla) verrattiin oppilaan ja hänen oppimisympäristönsä piirteisiin. **Oppilaan taustatekijöistä** tutkittiin sukupuoli, äidinkieli, kotikieli, vanhempien koulutustausta, jatkokoulutussuunnitelmat perusopetuksen jälkeen, ensimmäisenä opiskeltava vieras kieli, viimeisin arvossana äidinkielessä, matematiikassa ja arvioitavassa kielessä sekä arvioitavan kielen läksyihin käytetty aika. Tarkasteltavia **oppimisympäristön piirteitä** olivat kouluympäristön ja opettajan piirteet sekä opettajan pedagogiset ja ammatilliset käsitykset ja käytänteet.

Kouluympäristön piirteisiin luettiin koulun alueellinen sijainti, kuntatyyppi ja opetuskieli, oppilaan opetusjärjestelyt (yleisopetus/pienryhmäopetus, tehostettu tuki tai sen puuttuminen), oppilaan, opettajan ja rehtorin käsitys koulustaan opiskeluympäristönä (tasa-arvo, kansainvälisyys, kodin ja koulun yhteistyö, kouluviihtyvyys ja turvallisuus), yläkoulun oppilasmäärä, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä, arvioitavan oppimäärän ryhmäkoko ja opiskelujärjestelyt (opiskelu yhdessä toisen koulun oppilaiden kanssa ja sen järjestäminen, A1- ja A2-kielten ryhmitys), opetusresurssit (tilat, välineet ja henkilöstö) ja koulun osallistuminen kielenopetuksen kehittämishankkeisiin ja ystävyyskoulutoimintaan.

Opettajan piirteistä tutkittiin ikä, sukupuoli, työsuhteen laatu, äidinkieli, tutkinto, opintojen laajuus, pedagoginen kelpoisuus, työkokemus, opetusaineet ja niiden osuus opetusvelvollisuudesta, kurssimäärä arvioiduille oppilaille, kieltenopettajakollegojen lukumäärä, asuminen kieliympäristössä, maahanmuuttajataustaisten opetuskokemus sekä kielitaito. **Opettajan käytänteistä** tutkittiin opetus- ja arviointikäytänteet sekä ammatilliseen kehittymiseen tähtäävä toiminta. **Opettajan käsitykset** koskivat kouluympäristöä, opetussuunnitelmaa, arvioitavan kielen opetusta ja arviointia.

Tutkimuskysymys 2:n tarkoittamat yhteydet raportoidaan oppilailta kerätyn tiedon osalta samalla tavoin kaikissa arvioiduissa oppimäärissä. Opettajan ja rehtorin vastauksiin perustuvat yhteydet oppimistuloksiin selostetaan kussakin kielessä ja oppimäärässä tarkoituksenmukaisimmalla tavalla. Opettajan ja rehtorin käsitykset arvioinnin toteutuksesta raportoidaan luotettavuutta käsittelevässä luvussa. Kuvio 1 havainnollistaa tutkimusasetelman ja antaa esimerkkejä selittävästä tekijöistä.

SELITTÄVÄT TEKIJÄT

OPPILAAN TAUSTATEKIJÄT

- sukupuoli
- vanhempien koulutustausta
- jatko-opintosuunnitelmat
- oppimäärä
- arvosana
- läksyihin käytetty aika

OPPIMISYMPÄRISTÖN PIIRTEET

KOULUYMPÄRISTÖN PIIRTEET

- sijaintialue
- kuntatyyppi
- ryhmäkoko
- käsitykset oppimisympäristöstä

OPETTAJAN PIIRTEET

- työkokemus ja kelpoisuus
- opetusaineet
- kurssimäärä ko. oppilaille
- koulualueella oleskelu
- kielitaito
- kokemus maahanmuuttajataustaisista oppilaista

OPETTAJAN KÄYTÄNTEET

- opetuskäytänteet
- ammatillisen kehittymisen käytänteet

OPETTAJAN KÄSITYKSET

- ops-sisällöistä
- arvioinnista

OPPIMISTULOKSET

I KIELITAITO

sis. viestintästrategiat ja kulttuuritaidot kielenkäytössä

kuullun
ymmärtäminen

puhuminen

luetun
ymmärtäminen

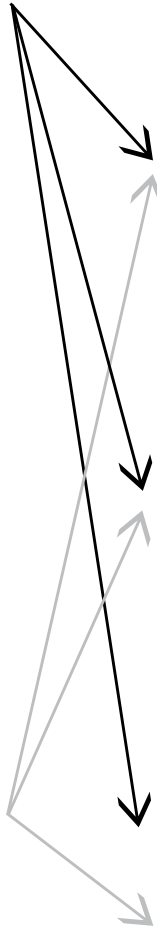
kirjoittaminen



II OPPIMISTA EDISTÄVÄT KÄYTÄNTEET:

opiskelustrategiat
harrastuneisuus

III KÄSITYKSET OPPIAINEEN MIELUISUUDESTA, HYÖDYLLISYYDESTÄ JA OMASTA OSAAMISESTA



Kuvio 1. Oppimistulokset ja niitä selittävät tekijät

1.3 Arvioinnin toteutus

Seuraavassa kuvataan kielten oppimistulosten arvioinnissa mitattavat käsitteet ja niiden operationaalistaminen arviointitehtävin ja kyselyosioin. Luvussa kerrotaan myös, mitä tunnuslukuja ja analyysimenetelmiä tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi on sovellettu.

1.3.1 Mitattavat käsitteet, muuttajat ja niiden tunnusluvut

Vuoden 2013 arvioinnissa kielellisiä viestintätaitoja mitattiin oppilaille suunnatuin tehtävin. Lisäksi tietoa kerättiin kyselyin, joihin vastasivat rehtorit, ryhmien opettajat ja oppilaat. (Taulukko 1.) Rehtorikyselyllä kartoitettiin kielenopiskelun resursseja ja kehystekijöitä, opettajakyselyllä opettajien kelpoisuutta, ammatillista identiteettiä, arvoja ja käsityksiä kielenopetuksesta sekä opetuskäytänteitä. Oppilaskyselyssä pureuduttiin taustatietojen ja käsitysosuuden lisäksi oppilaan tapoihin edistää kielitaitoaan koulussa ja sen ulkopuolella sekä hänen käsityksiinsä arvioitavasta kielestä ja sen opiskelusta. Arvioinnin tulosten perusteella pyrittiin selittämään oppimistulosten vaihtelua, tekemään johtopäätöksiä ja antamaan suosituksia opetuksen kehittämiseksi ja seuraavien opetussuunnitelman perusteiden laatijoiden käyttöön.

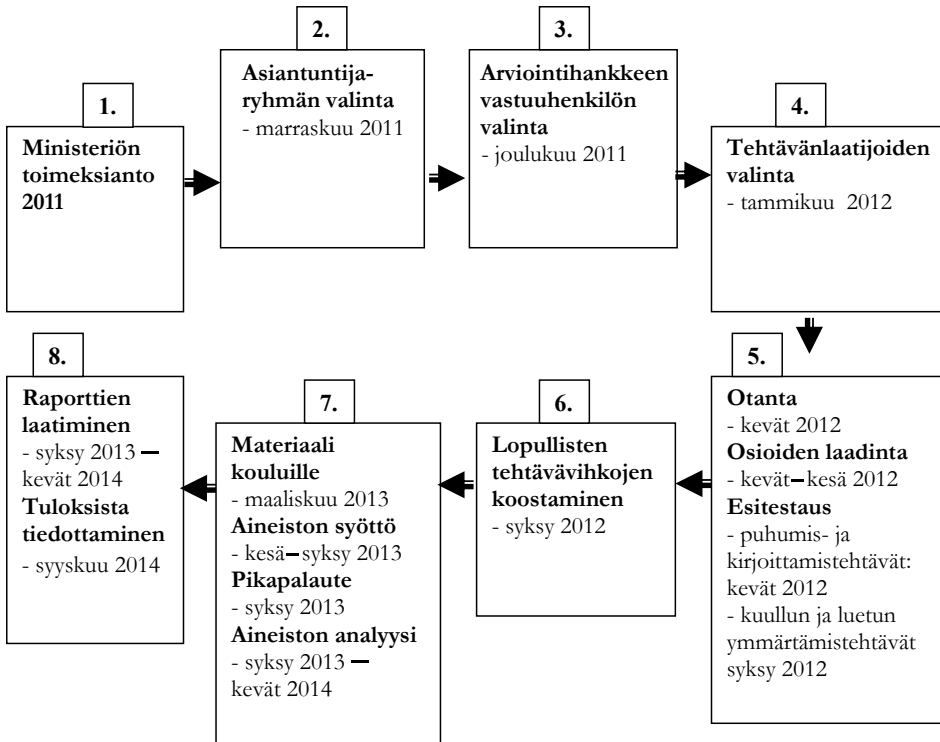
Taulukko 1. Vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulosten arvioinnin 2013 tutkimusongelmat, muuttajat ja niille lasketut tunnusluvut

Tutkimuskysymys	Mitattavat käsitteet	Muuttajat (osiot)	Tunnusluvut
1. Missä määrin vieraiden kielten ja ruotsin A-oppimäärän oppimistavoitteet on saavutettu?	*kuullun ja luetun ymmärtämistaito *suullinen kielitaito *kirjoitustaito *arviointitehtävien ominaisuudet *oppilaiden oppimista edistävät käytänteet (opiskelustrategiat ja vapaaehtoinen kielen harrastaminen) *oppilaiden käsitykset	*kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien pistemäärät *puhe- ja kirjoitussuoritusten taitotasoarviot *tehtävän piirteet (kuvauslomake) *oppilaslomakkeen käytännemuuttajat (30 osiota) *oppilaslomakkeen käsitysmuuttajat (16 osiota)	1. osioiden ratkaisuosuudet ja erottelukyky (osioanalyysi) 2. osioiden taitotasojen asettaminen (standard setting, bookmark method) 3. oppilaiden taitotasojen määrittely 4. tilastollinen kuvailu (mm. prosenttija-kaumat ja kuvailevat tunnusluvut)

Tutkimuskysymys	Mitattavat käsitteet	Muuttujat (osiot)	Tunnusluvut
2. Mitä yhteyksiä ja eroja havaitaan, kun oppimistuloksia rinnastetaan oppilaan ja oppimisympäristön piirteisiin?	oppilaan piirteet	oppilaslomakkeen taustaosiot (9 osiota)	<ul style="list-style-type: none"> - ryhmien välisten erojen testaus (mm. t-testi ja varianssianalyysi) - riippuvuuksien kuvailu ja testaus (mm. ristiintaulukoinnit ja korrelaatiot) - monitasomallinnus - käsitys- ja käytännelottuvuuksien muodostaminen (keskiarvomuuttujat, reliabiliteetti)
	kouluympäristön piirteet	<ul style="list-style-type: none"> *koulun sijaintialue *kuntatyyppi *opetuskieli *oppilaslomakkeen opetusjärjestelymuuttujat (2 osiota) *oppilaslomakkeen käsitysmuuttujat (15 osiota) *opettajalomakkeen käsitysmuuttujat (5 osiota) *rehtorilomakkeen käsitysmuuttujat (5 osiota), *rehtorilomakkeen käytännemuuttujat (8 osiota) *rehtorilomakkeen resurssimuuttujat (5 osiota) 	
	opettajan piirteet	*opettajalomakkeen taustamuuttujat (16 osiota)	
	opettajan käytänteet	*opettajalomakkeen käytännemuuttujat (34 osiota)	
	opettajan käsitykset	*opettajalomakkeen käsitysmuuttujat (15 osiota)	

1.3.2 Toteutusvaiheet ja aikataulu

Aikataulu ja tekninen toimeenpano noudattelivat Opetushallituksen toimeenpanemien arviointien vakiintunutta kulkua (Metsämuuronen 2009, 10), kuten kuvio 2 osoittaa.



Kuvio 2. Kielten oppimistulosten arvioinnin vaiheet

Päätös vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulosten arvioinnista tehtiin vuoden 2011 lopulla ja hankkeen asiantuntijaryhmä koottiin ja kutsuttiin koolle marraskuussa 2011. Asiantuntijaryhmään kutsuttiin arvioitavien kielten ja kielitaidon arvioinnin asiantuntijoita eri puolilta Suomea. Tehtävien laatijaryhmät koottiin erikseen kutakin arvioitavaa kieltä varten, ja jokaiseen laatijaryhmään kuului vähintään yksi arvioitavaa oppimäärää perusopetuksessa opettava henkilö (liite 2). Kukin laatijaryhmä valitsi itselleen kokoonkutsujan, joka edusti ryhmää myös myöhemmissä asiantuntijaryhmän kokouksissa. Laatijaryhmät kokoontuivat viisi kertaa vuoden 2012 aikana. Asiantuntijaryhmä kokoontui kuusi kertaa ajalla 1.12.2011–27.11.2013.

Puhumista ja kirjoittamista mittaavat tuottamistehtävät laadittiin esikokeiltaviksi 31.3.2012 mennessä, kuullun ja luetun ymmärtämistehtävät 20.6.2012 mennessä. Varsinainen arviointi järjestettiin huhtikuussa 2013, ja koulut saivat alustavan palautteen syksyllä 2013.

1.3.3 Otanta

Kansalliset oppimistulosten arvioinnit toteutetaan otantaperusteisina, jolloin yleensä 5–10 prosenttia oppilaista kuuluu otantaan. Otokseen tulevat koulut valitaan niin, että ne edustavat maan eri osia (ks. liite 3 aluehallintoviranomaisten toimialajakko, ns. AVI-alueet) ja erilaisia toimintaympäristöjä: kaupunkoja, taajamia ja haja-asutusalueita (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat). Myös koulujen opetuskieli (suomi ja ruotsi) huomioidaan. Ahvenanmaa ei kuulunut arvioinnin piiriin, koska siellä noudatetaan omaa opetussuunnitelmaa.

Otannan tekeminen osoittautui erittäin haasteelliseksi, sillä arviointi suoritettiin samanaikaisesti viidessä eri kielessä ja kahdessa oppimäärässä. Lisäksi pyrittiin siihen, että yhden koulun osalle ei tulisi enempää kuin kaksi arvioitavaa oppimäärää. Kussakin koulussa arvioitavat oppimäärät valittiin niin, että saman oppilaan todennäköisyys joutua mukaan kahden eri kielen arviointiin olisi mahdollisimman pieni. Tästä syystä samaan kouluun pyrittiin mahdollisuuksiensa mukaan sijoittamaan kahden harvemmin opiskellun kielen arviointi, koska samat oppilaat harvoin opiskelevat molempia. Ruotsinkielisissä kouluissa ei kahden oppimäärän arviointia kuitenkaan voitu aina välttää koulujen pienen lukumäärän vuoksi.

Eri oppimäärien 9. luokan oppilasmäärät kouluissa lukuvuonna 2012–2013 selvitettiin rehtoreille lähetetyn kyselyn avulla. Kouluja, jotka olivat osallistuneet esikokeiluun tai joissa toimivia opettajia kuului tehtävien laatijaryhmiin, ei jäävyssyistä otettu mukaan otokseen.

Eri oppimäärissä otanta suoritettiin hieman eri periaatteita noudattaen. Venäjän A- ja B-oppimääriä sekä A-ranskaa opiskellaan perusopetuksen 9. luokalla varsin vähän, joten arviointiin otettiin mukaan kaikki kyseisiä oppimääriä perusopetuksen 9. luokalla lukuvuonna 2012–2013 opiskelevat oppilaat, myös nk. kielikoulujen oppilaat, jotka kuitenkin jätettiin pois tulosten analyysivaiheessa. A-englannissa, jossa oppilasmäärä oli suuri, valittiin arviointiin osallistuvat oppilaat otannalla, jossa ositteina käytettiin kieltä, maakuntaa ja kuntamuotoa.

A-ruotsissa, saksan A- ja B-oppimäärissä sekä ranskan B-oppimäärässä otokseen valittiin noin puolet kyseisiä oppimääriä 9. luokalla opiskelevista oppilaisista. Näissä oppimäärissä ei kieltä, maakuntaa ja kuntamuotoa kuitenkaan voitu käyttää ositteina, sillä kyseisiä oppimääriä opiskellaan varsin epätasaisesti eri puolilla maata. Näin ollen näissä oppimäärissä kouluja otostettiin siinä suhteessa kuin kyseisiä oppimääriä kaiken kaikkiaan opiskeltiin maassamme arvioinnin suorittamishetkellä. Ositteena käytettiin aluehallintovirastoa, sillä maakunnan käyttäminen ositteena olisi jättänyt monet koulut otannan ulkopuolelle. Alue-

hallintoviraston käyttö ositteena oli perusteltua myös siksi, että koulutuksen järjestäjistä ei ole enää saatavilla läänitietoja, ja nykyisin aluehallintovirastot kattavat alueellisesti varsin hyvin entiset läänit.

Edellä kuvattujen periaatteiden mukaan suoritettuun otokseen valikoitui yhteensä 661 eri koulua, joista suomenkielisiä oli 613 ja ruotsinkielisiä 61. Taulukkoon 2 on koottu eri kielten ja oppimäärien arviointiin osallistuneet koulut ja oppilasmäärät suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa.

Taulukko 2. Suomen- ja ruotsinkielisten otokoulujen lukumäärä sekä suunnitellut ja toteutuneet oppilasmäärät

Kieli ja oppimäärä	Koulujen lukumäärä		Suunniteltu oppilasmäärä		Toteutunut oppilasmäärä	
	su	ru	su	ru	su	ru
A-englanti	94	15	3 117	513	2 966 (95 %)	510 (99 %)
A-venäjä	19	-	209	-	150 (72 %)	-
B-venäjä	85	4	916	41	823 (90 %)	31 (76 %)
A-ranska	90	-	1 206	-	1 023 (90 %)	-
B-ranska	76	23	1 062	345	909 (86 %)	301 (87 %)
A-saksa	76	-	1 088	-	1 010 (93 %)	-
B-saksa	89	19	1 178	336	1 078 (92 %)	271 (81 %)
A-ruotsi	73	-	1 866	-	1 679 (90 %)	-
Yhteensä	602	61	10 642	1 235	9 638 (91 %)	1 113 (90 %)

*Venäjän A-oppimäärän kouluista kaksi suurinta jääviytyi tehtävien laadinnan ja esikokeilun vuoksi, minkä vuoksi otossuhde on muita pienempi.

Kuullun ja luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen arviointia varten kouluissa tehtiin sisäinen otanta englannin A-oppimäärässä. Rehtoria ohjeistettiin otannan tekemiseen seuraavasti: jos koulussa oli A-englannissa enintään 50 oppilasta, otokseen tulivat oppimäärän kaikki oppilaat. Jos oppilaita oli 51–100, rehtori poimi aakkostetusta oppilaslistasta otokseen joka toisen oppilaan. Jos oppilaita oli enemmän kuin 101, joka kolmas oppilas poimittiin otokseen. Mikäli otosoppilas oli poissa koulusta arviointipäivänä, hänen tilalleen otettiin aakkosista seuraava oppilas muuttamatta poimintajärjestystä muulla tavoin alkuperäisestä.

Puhumistehtäviin valittiin enintään kahdeksan oppilasparia kustakin koulusta. Valinta tehtiin seuraavasti: Jos arvioitavan oppimäärän oppilasryhmässä oli enintään 16 oppilasta, kaikki oppilaat osallistuivat suulliseen osaan. Mikäli oppilasmäärä oli pariton, pyydettiin vapaaehtoista oppilasta tekemään puhumistehtävät kahteen kertaan, jolloin hänen ensimmäinen puhe-suorituksensa arvioitiin. Jos arvioitavassa oppimäärässä oli enemmän kuin 16 oppilasta, rehtori valitsi otosoppilaiksi aakkostetun listan alusta ja lopusta kahdeksan poikaa ja kahdeksan tyttöä. Mikäli tyttöjä ja poikia ei koulussa ollut vaadittua määrää, otosta täydennettiin toisen sukupuolen oppilailla.

1.3.4 Arvioinnin toteutus

Arvioinnin toimeenpano alkoi otoksen valmistuttua lokakuussa 2012. Sen jälkeen otokseen valikoituneiden koulujen rehtoreille lähetettiin ensimmäinen rehtorikirje (9.11.2012). Siinä kouluille ilmoitettiin ne oppimäärät, joiden otokseen koulu kuului, tiedotettiin eri kielten arviointiajankohdat ja pyydettiin koulua ilmoittamaan arvioitavien oppimäärien oppilasmäärät aineiston painatusta varten. Kirjeessä kuvattiin lyhyesti myös arvioinnin aikataulu ja rakenne. Toinen rehtorikirje (22.2.2013) sisälsi tarkemman ohjeistuksen arvioinnin valmistelusta ja toimeenpanosta. Siinä kuvattiin kirjallisiin ja suullisiin tehtäviin osallistuvien oppilaiden valinta, annettiin ohjeet suoritusaloista, niiden varusteista ja valvontojen järjestämisestä sekä suoritusten palautusaikataulu.

Arviointimateriaali lähetettiin kouluille hyvissä ajoin ennen arviointia. Siihen sisältyivät oppilaiden arviointitehtävät, oppilas- ja opettajakysely, opettajan ohjeet, kirjoittamisen ja puhumisen malliarvioinnit, kuullun ymmärtämisen cd sekä tyhjä dvd-levy puhe-suoritusten tallennusta varten.

Ymmärtämistehtävien ja kirjoittamistehtävien suorittamiseen sekä oppilaskyselyn täyttämiseen varattiin aikaa seuraavasti:

Toiminto	Aika (minuuttia)
Oppilaskyselyyn vastaaminen	10
Kuuntelutehtävät	30–40
Lukemistehtävät	35
Monivalintavastausten siirtäminen vihkosta optiselle lomakkeelle	10
Tauko (ymmärtämistehtävien jälkeen ennen kirjoittamista)	15
Kirjoittamistehtävät	30
Yhteensä	130–140

Arvioinnin käytännöllisyyden ja autenttisuuden vuoksi tilat, tarvittavat laitteet ja mahdolliset oppilaskohtaiset erityisjärjestelyt pyrittiin pitämään samankaltaisina kuin tavallisissa koetilanteissa.

Puhumisen arviointiin kouluja ohjeistettiin varaamaan aikaa noin 30 minuuttia oppilasta kohden. Tästä ajasta 15 minuuttia käytettiin tehtäviin tutustumiseen ja 15 minuuttia varsinaiseen puhe-suoritukseen. Aikaisempien arviointien ja esikokeilusta saadun palautteen perusteella puhetehtävien suoritusjärjestelyt eivät olleet tuttuja kaikille kouluille ja opettajille, joten niiden toimeenpanoa ohjeistettiin seikkaperäisesti aina tallennusformaattia myöten. Puhetehtävien kuvataallennusta varten kouluille toimitettiin dvd-levy, joka palautettiin Opetushallitukseen koesuoritusten mukana.

Varsinainen arviointiaineisto toimitettiin kouluille maaliskuun 2013 lopussa. Oppilaan aineisto sisälsi kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävät, kirjoitustehtävät, puhumistehtävät ja optisen lomakkeen (oppilaskysely ja tehtävävastaukset). Opettajan aineisto sisälsi kuullun ymmärtämisen cd-levyn (yksi levy 25 oppilasta kohti), opettajan ohjeet (toimeenpano-ohjeet, arviointiohjeet, malliarviot), opettajakyselyn (otosoppilaiden opettajille), dvd-levyn (malliarviointit) ja tyhjän dvd-levyn puhe-suoritusten tallennusta varten. Lisäksi koululle lähetettiin kirjekuoria aineiston palauttamista varten.

Puhumis- ja kirjoittamissuoritusten arvioinnin tueksi tuotettiin malliarviointeja, jotka kunkin kielen taitotasoarviointiin perehtyneet asiantuntijat (4–6 henkilöä/kieli) valitsivat elo–syyskuussa 2012. Malliarviointit koottiin esikokeilun perusteella varsinaiseen arviointiin valikoituneista tehtävistä. Opettajille lähetettävään koosteeseen valittiin niistä kutakin oppimäärää varten 10–20 puhe- ja kirjoitussuoritusta, joiden tasoarvioista asiantuntijaryhmä oli mahdollisimman yksimielinen.

Arviointiaineiston vastaanotossa ja käsittelyssä avustivat Opetushallituksen Tieto- ja arviointiyksikköön kolmen kuukauden jakson ajaksi valitut harjoittelijat, joiden valintaperusteena olivat kyseisen kielen syventävät opinnot ja suoritettut tai meneillään olevat opettajan pedagogiset opinnot. He toimivat oman opetuskielensä rinnakkaisarvioijina ja taitotasojen asettamispaneelien jäseninä ja hoitivat monia aineiston käsittelyyn käytännön tehtäviä.

1.3.5 Tiedonhankinta

Tässä luvussa kuvataan tiedon hankintaan käytettyjen mittareiden laadinta ja muokkaus. Mittareina olivat kielitaitoa mittaavat arviointitehtävät sekä rehtorille, opettajalle ja oppilaalle suunnatut kyselyt heidän taustatiedoistaan, käsityksistään ja käytänteistään.

Kielitaitoa mittaavien arviointitehtävien laadinta, esikokeilu ja valinta

Kielitaidon tavoitealue jakautuu opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) neljään osataitoon, joista kullekin on määritelty arvosanaa 8 vastaava hyvän osaamisen taitotasoa. Nämä taitotasot olivat kussakin oppimäärässä tehtävien laadinnan ja tulosten arvioinnin perustana. Arvioitavina olivat kuullun ja luetun ymmärtämisen, puhumisen ja kirjoittamisen taidot, joita varten laadittiin oppimääräkohtaiset tehtäväsarjat. Päätettiin, että lopullinen arviointi sisältää 50 ymmärtämistäitoja mittaavaa osiota, kolmen tyyppisiä puhetehtäviä ja kaksi eripituista kirjoitustehtävää. Ymmärtämistehtävät olivat monivalintatehtäviä ja lyhyitä avokysymyksiä. Luetun ymmärtämisessä käytettiin lisäksi käännöstehtäviä, joihin vastattiin koulun opetuskielellä.

Kunkin oppimäärän lopullinen kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtäväsarja sisälsi 12–13 monivalintaosiota ja 12–13 avokysymystä eli yhteensä 24–25 osiota osataitoa kohden. Tehtäväsarjoihin sisältyi myös vähintään yksi osio edellisestä saman kielen ja oppimäärän arvioinnista, jotta vertailu olisi mahdollista. Vertailtavuutta rajoitti kuitenkin se, että osa arvioinneista oli kohdistunut edelliseen opetussuunnitelmakauteen eli perusteet ja arviointikriteerit olivat sittemmin muuttuneet (Saleva 1999; Tuokko 2002; Väisänen 2003). Lisäksi arvioinneissa oli käytetty osittain muita kuin varsinaiseen opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvää yleisasteikkoa, ja tehtävätyypit olivat myös osin erilaisia (esim. Tuokko 2009).

Kaikille oppimäärille yhteinen puhumistehtävä oli esittelymonologi, jonka lisäksi laadittiin kolme muuta puhetehtävää. A-oppimäärien puhumistehtävät olivat kaksi arkitilannetta ja yksi keskustelutehtävä, B-oppimäärissä kolme erilaisia arkitilanteita simuloivaa tehtävää. Kirjoittamista arvioitiin yhdellä lyhyellä ja yhdellä pitkällä tehtävällä, joiden ohjepituudet vaihtelivat oppimäärittäin seuraavasti:

	Lyhyt kirjoitustehtävä	Pitkä kirjoitustehtävä
A-englanti	40–60	80–150
muut A-oppimäärät	30–60	80–120
B-oppimäärät	30–60	70–100

Tehtävien laadintaa ohjeistamaan laatijaryhmät saivat koosteen alan tutkimuksista, konferenssijulkaisuista ja hyvistä käytänteistä. Esikokeilua varten laatijaryhmät tuottivat vähintään kaksinkertaisen määrän tehtävähdotuksia, joista puolet tuli laatia kunkin oppimäärän hyvän osaamisen taitotasoa vastaavalle tasolle ja loput kyseisen tason ala- ja yläpuolelle (ks. liite 1). Tehtävien laadinnan lisäksi kukin laatijaryhmä kuvasi tehtävien sisällön ja vaikeustason erillisellä tehtävänkuvauks-

lomakkeella. Jokainen laatija myös kommentoi kahden muun kielen tehtäviä. Kommentointikierroksen umpeuduttua projektipäällikkö ja erikoissuunnittelija valmistelivat ehdotuksen esikokeiltavien tehtäväsarjojen sisällöiksi ja asiantuntijaryhmän hyväksyttäväksi. Esikokeiltaviin tehtäväsarjoihin sisällytettävät tehtävät työstettiin kokouksen antaman palautteen mukaisesti.

Esikokeilut järjestettiin vaiheittain. Tuottamistehtäviin laadittiin kaksi tai kolme rinnakkaista tehtäväsarjaa, jotka esikokeiltiin pääosin toukokuussa 2012 ensisijaisesti tehtävänlaatijoina toimineiden opettajien toimipaikoissa ja perusopetuksen päättöluokilla. Lopulliset tuottamistehtävät valittiin huomioiden osioiden määrälliset indikaattorit (toteutunut taitotasojakauma suhteessa tehtävän laatijoiden ennakoarvioon), opettajien ja oppilaiden näkemykset esikokeilusta sekä opetussuunnitelmallinen relevanssi ja kattavuus.

Kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien esikokeilu järjestettiin syksyllä 2012. Tällöin peruskouluissa opiskelevat yhdeksäsluokkalaiset olivat tulevan varsinaisen arvioinnin kohdejoukko, joten ymmärtämistehtävät esikokeiltiin lukion juuri aloittaneilla opiskelijoilla. Englannin A-oppimäärässä tehtäviä esikokeiltiin myös ammatillisissa toisen asteen oppilaitoksissa. Esikokeiltaviksi laadittiin kaksi rinnakkaista tehtäväsarjaa. Sen jälkeen niiden tehtävistä valittiin parhaiten toimineet lopulliseen arviointiin esikokeilun empiiristen tulosten ja asiantuntijaharkinnan perusteella.

Sekä tuottamis- että ymmärtämistehtävät esikokeiltiin myös ruotsinkielisissä kouluissa englannin A-oppimäärässä sekä ranskan ja saksan kielen B-oppimäärissä. Esikokeilun suorittajamäärät olivat pieniä kaikissa muissa oppimäärissä paitsi A-englannin ymmärtämistehtävissä. Tämän vuoksi tulokset olivat tilastollisesti enintään suuntaa antavia.

Käytänteiden ja käsitysten kartoitus: kyselyt rehtorille, opettajalle ja oppilaalle

Koulutuksen laatutekijöitä ja hyvän koulun menestyskonsepteja on tutkittu paljon, ja samat osatekijät toistuvat eri puolilla maailmaa tehdyissä tutkimuksissa hyvän koulun ja oppimisympäristön piirteinä (Sahlberg 2004). Yhteisiä menestystekijöitä näyttävät olevan ainakin laadukas ja osaava johtajuus, avoin toimintakulttuuri, kannustava ilmapiiri, sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin, edistymisen systemaattinen seuranta ja oikea-aikaiset tukitoimet ja sidosryhmäyhteistyö. (Sahlberg 2004; Välijärvi 2007.)

Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi vuonna 2012 perusopetuksen laatukriteerit, jotka on tarkoitettu koulutointa koskevien päätösten vaikutusten arviointiin ja myös taustoittamaan aineiden oppimistuloksia. Rakenteiden laa-

tupiiirteinä nostetaan esiin johtaminen, henkilöstö, taloudelliset resurssit ja arviointi. Toiminnan laadun ominaisuuksia ovat opetussuunnitelman toteuttaminen, opetus ja opetusjärjestelyt, oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tuki, osallisuus ja vaikuttaminen, kodin ja koulun yhteistyö, fyysinen oppimisympäristö, oppimisympäristön turvallisuus, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminta sekä koulun kerhotoiminta. Laatutekijät jakautuvat edelleen useisiin alateemoihin. (Sahlberg 2004; Välijärvi 2007.)

Yksittäisen aineryhmän oppimistulosten arvioinnissa ei ole mahdollista katata läheskään kaikkia sinänsä tärkeitä laatu-ulottuvuuksia, mutta arvioinnissa huomioitiin niistä mahdollisimman monia kyselytutkimuksen käytännöllisen toteutettavuuden rajoissa. Ministeriön julkaisun tematiikka yhdistää oppilaille, opettajille ja rehtoreille kohdistetut kyselyt.

Taulukko 3. Kyselylomakkeiden sisältö

	Oppilaslomake	Opettajalomake	Rehtorilomake
Taustatiedot	<ul style="list-style-type: none"> *sukupuoli *kotikieli *asunkunta *vanhempien koulutustausta *suunnitelmat peruskoulun jälkeen *A1-kieli *äidinkielen arvosana *matematiikan arvosana *arvioitavan kielen arvosana 	<ul style="list-style-type: none"> *sukupuoli *ikä *kotikieli *työsuhteen laatu *äidinkieli *kelpoisuus *kielitaito *opetuskokemus *opetusaineet *arv. kielen osuus opetusvelvollisuudesta *kurssimäärä arvioitaville oppilaille 9. luokan aikana *kielenopettajakollegojen määrä *kohdekuulttuurinen tausta *kokemus maahanmuuttajataustaisten opetuksesta *oma kielitaito 	<ul style="list-style-type: none"> *oppilasmäärä *sukupuoli *ikä *opettajakelpoisuus *opetusaineet *työkokemus rehtorina *jatko-opinnot *täydennyskoulutus *kielten käyttö rehtorin työssä *maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä koulussa

	Oppilaslomake	Opettajalomake	Rehtorilomake
Oppimista edistävät käytänteet	*kouluopiskelu *koulun ulkopuolinen toiminta	*opetuskäytänteet (opetus ja arviointi) *ammattillinen kehittyminen	*opetussuunnitelman toteutus 7.–9. vuosiluokilla *koulun resurssit: tilat, välineet ja henkilöstö *yhteistoiminta, ilmapiiri ja verkostoituminen
Käsitykset (arvot, asenteet, uskomukset)	*arvioitava oppiaine ja sen opiskelu; koulun oppimisympäristö	*opetussuunnitelma ja sen toteutus (tavoitteet ja arviointi) *ammattillinen kehittyminen *koulu, opetussuunnitelma ja kieltenopetus *palaute arviointitehtävistä *tukitarpeet *terveiset uusien opetussuunnitelma- ja perusteiden laatijoille	*asenteita ja arvostuksia *palaute arvioinnista *tulevaisuuden näkymiä
Kielitaitotehtävien arviointitulokset (pistemäärät ja taitotasoarvot)	*kuullun ymmärtäminen (oppilas täyttää) *luetun ymmärtäminen (oppilas täyttää) *kirjoittaminen (opettaja täyttää) *puhuminen (opettaja täyttää)		

Taulukkoon 3 koottuja taustatieto-, käytänne- ja käsitysmuuttujia käytettiin selittämään oppilaiden oppimistuloksia. Perusraportissa selostetaan keskeisimmät tulokset ja käsitellään opettajilta ja rehtoreilta hankittua tietoa vain niiltä osin, kuin se liittyy suoraan oppilaiden oppimistuloksiin. Laajan kyselyaineiston antia avataan myöhemmin syventävissä tutkimusjulkaisuissa.

Tavoitteiden toteutumista tarkasteltiin kartoittamalla arvioitavan kielen oppimista edistäviä käytänteitä kouluopiskelussa oppilaslomakkeen 11 osiolla (esim. ”Pidämme suullisia esityksiä saksaksi”) ja sen ulkopuolella tapahtuvaa vapaaehtoista harrastuneisuutta kahdeksalla osiolla (esim. ”Seuraan saksankielisiä

keskustelupalstoja”). Opiskelutaitoja ja oman toiminnan ohjausta edusti oppilaslomakkeessa viisi osiota (esim. ”Suunnittelen omaa opiskeluaani”). Nykyaikaisten opetus- ja opiskelumenetelmien yleisyyttä kartoitettiin tiedustelemalla mahdollisuuksia kielen omaehtoiseen tuottamiseen ja median hyödyntämiseen. Kysyttiin myös, kokiko oppilas opettajan kannustaneen kohdekielen käyttöön koulun ulkopuolella. Puhumisen oppimista tukevaksi katsottiin suullinen harjoittelu ja opettajan kohdekielinen puhe oppitunnilla.

Oppilaiden käsityksien kartoittaminen osana oppimistulosten arviointia liittyy opetussuunnitelman perusteissa kahteen tavoitealueeseen: yleisiin kasvatustavoitteisiin ja kielenopiskelun opiskelustrategisiin ja kulttuuritaidollisiin tavoitteisiin. Perusopetuksessa on sen arvopohjan mukaisesti edistettävä suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä (Opetushallitus 2004, 12), johon voidaan katsoa sisältyvän kohdekielen arvostus, jota kyselyssä edustavat kielen hyödyllisyyttä ja siitä pitämistä mittaavat väittämät. Sekä yleisten kasvatustavoitteiden tavoitealueella että vieraiden kielten pitkien oppimäärien ainekohtaisissa tavoitteissa opiskelustrategioiden yhteydessä mainitaan elinikäinen oppiminen (Opetushallitus 2004, 12) ja itsensä tavoitteellinen kehittäminen (Opetushallitus 2004, 36), jonka aineksia ovat omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen (Opetushallitus 2004, 117). Tätä edustivat oppilaskyselyssä ne osiot, joissa pyydettiin oppilaan itsearviointia saksan kielen osaamisestaan.

Kulttuuritaitotavoitteita ei pyritty mittaamaan suoraan, mutta niiden suuntaista kehitystä voidaan katsoa edistävän myös koulun ulkopuolisen kielen harrastuneisuuden, jota mitattiin oppilaskyselyssä kahdeksalla osiolla.

1.3.6 Aineiston analyysimenetelmät

Kielitaitoa mittaavien tehtävien suorituksia ja käytänteitä ja käsityksiä kartoittaneita kyselylomaketietoja analysoitiin määrällisesti ja laadullisesti. Tärkein apuväline kielitaitoa koskevien tulosten jäsentämisessä oli kielitaidon tasojen kuvausasteikko, joka sisältyy opetussuunnitelmien perusteisiin. Se on järjestysasteikko, joka kuitenkin mahdollistaa monenlaiset tilastolliset analyysit. Kyselydataa käsiteltiin kasvatustieteessä vakiintuneita tilastollisia ja laadullisia menetelmiä soveltaen.

Kielitaitoa mittaavien tehtävien taitotasojen asettaminen

Opettajat arvioivat puhumista ja kirjoittamista mitanneet suoritukset suoraan opetussuunnitelman perusteisin sisältyvällä taitotasoasteikolla. Arviointia ohjeistettiin mallisuoritusten avulla, ja koululta palautetuista oppilas suorituksista rinnakkaisarvioitiin vähintään 10 prosenttia. Arviointiaineistosta laskettiin suorat jakaumat ja erilaisia tunnuslukuja tilastollista päättelyä varten.

Ymmärtämistaitojen taitotasorajojen asettamiseksi määriteltiin eri taitotasojen katkaisukohtat eli pistemäärät, joiden avulla eri taitotasoille kuuluvat tehtävät eroteltiin toisistaan. Rajojen asettamista varten koottiin kevään ja syksyn 2013 aikana kussakin kielessä paneeli, johon kutsuttiin 5–11 kielitaidon eurooppalaiseen taitotasokuvausjärjestelmään ja sen suomalaiseseen sovellukseen perehtynyttä henkilöä. Heistä osa oli asiantuntijaryhmän jäseniä, osa kyseisen kielen opettajia perusopetuksessa tai muutoin kyseisen kielen arvioinnin asiantuntijoita.

Taitotasojen asettamisessa sovellettiin Bookmark-menetelmää, jonka perusajatuksena on järjestää osiot osioanalyysin tulosten perusteella vaikeustason mukaisesti helpoimmasta vaikeimpaan (esim. Cizek 2011). Kussakin oppimäärässä käytetyistä osioista koottiin vihko, jossa kukin osio esitettiin omalla sivullaan. Sivulla oli myös näkyvässä oikea vastausvaihtoehto tai eri pistemääriin oikeuttavat avovastaukset. Jos osiosta oli mahdollista saada kaksi pistettä, osio oli vihkossa kahteen kertaan eri pistemäärien mukaan järjestettynä. Panelistien tehtävänä oli merkitä vihkoon viimeinen osio, jonka kyseisellä taitotasolla oleva oppilas panelistin mielestä ratkaisisi 2/3 todennäköisyydellä oikein. Tämä sivu oli kyseisen taitotason katkaisukohta. Vihkon seuraavaa sivua ja siellä olevaa tehtävää lähestyttiin ajatellen seuraavaksi ylempää taitotasoa ja sen tasoisen oppilaan mahdollisuuksia ratkaista osio 2/3 todennäköisyydellä oikein. Näin edettiin koko vihko läpi. Lopuksi panelistien merkitsemät katkaisukohtat (sivunumerot) koottiin yhteen taulukoksi ja tuloksista keskusteltiin. Mikäli panelistit halusivat keskustelun jälkeen muuttaa merkitsemiään katkaisukohtia, se oli vielä mahdollista.

Panelistien merkitsemistä sivumääristä laskettiin tämän jälkeen mediaani (suuruusjärjestykseen asetetun havaintoaineiston keskimäinen arvo). Keskiarvoa ei katkaisukohtien määrittelyssä käytetty, sillä Bookmark-menetelmän luonteeseen kuuluu, että panelistien välillä voi olla huomattaviakin eroja katkaisukohtien määrittelyssä, ja mediaanin avulla ääripäiden vaikutusta saatiin minimoitua. Näin saatiin määriteltyä aina kunkin taitotason vaativin osio (koska niin kutsutut kirjanmerkit oli sijoitettu viimeisen kyseisentasoisella osaamisella ratkaistavan osion kohdalle). Katkaisukohtien määrittelyn jälkeen laskettiin, kuinka monta pistettä osallistujan oli mahdollista saada kyseisellä sivulla ja sitä ennen olevista osioista. Tämä pistemäärä oli kyseiseen taitotasoon oikeuttava pistemäärä. Mikäli taitotasolle sijoitettavia osioita oli vähemmän kuin kolme, yhdistettiin kyseinen taitotaso seuraavaan.

Bookmarkin käyttöä oli mahdollista harjoitella englannin ja ruotsin kielten paneeleissa jo esikokeiluaineiston pohjalta. Muissa kielissä ja oppimäärissä ei tehtävien esikokeiluun osallistunut riittävästi oppilaita osioiden vaikeustason määrittelyä varten.

Tehtäväosioiden taitotasolle asettamisen jälkeen voitiin luetun ja kuullun ymmärtämisessä määritellä yksittäisten oppilaiden taitotasot. Tätä varten kuullun ja luetun ymmärtämisen osiot järjestettiin rinnakkain osioanalyysin osoittaman vaikeustason mukaisesti, ja tätä tietoa verrattiin vielä kunkin osion ratkaisuosuuteen. Näiden tietojen ja harkinnan avulla määriteltiin lopulliset rajat eri taitotaso- jen välille. Rajojen määrittelyn jälkeen ratkaisuosuudet laskettiin taitotasoinnain, yksi taso kerrallaan. Jotta oppilas pääsi tietylle taitotasolle, hänen tuli saavuttaa vähintään 50 % kyseisen tason kokonaispistemäärästä.

Oppimistulosten saavuttamista suhteessa tavoitetasoihin kuvataan seuraavasti:

- **Saavuttajiksi** kutsutaan oppilaita, jotka sijoittuvat hyvän osaamisen tasolle (A-oppimäärissä) tai kahdelle tavoitetasolle (B-oppimäärissä). Jos yhteensä vähintään 51 % oppilaista sijoittuu näille tasoille, tavoitteet on saavutettu **hyvin**.
- Tavoitteen **ylittäjiksi** kutsutaan oppilaita, jotka ylittävät hyvän osaamisen tason (A-oppimäärissä) tai ylemmän kahdesta tavoitetasosta (B-oppimäärissä) vähintään yhdellä tasoaskelmalla. Jos ylittäjien osuus on enemmän kuin 51 % oppilaista, tavoitteet katsotaan saavutetun **erinomaisesti**.
- Tavoitteen **alittajiksi** kutsutaan oppilaita, jotka alittavat hyvän osaamisen tason (A-oppimäärissä) tai alemman kahdesta tavoitetasosta (B-oppimäärissä) vähintään yhdellä tasoaskelmalla. Jos alittajien osuus on enemmän kuin 51 % oppilaista, tavoitteet katsotaan saavutetun **tyydyttävästi**. Jos enemmistö oppilaista on alittanut hyvän osaamisen tason (A-oppimäärissä) tai alemman kahdesta tavoitetasosta (B-oppimäärissä) vähintään kahdella tasoaskelmalla, tavoitteet katsotaan saavutetun **heikosti**.

Analyysimenetelmät ja raportointiterminologia

Arviointiaineiston analysoinnissa sovellettiin useita tilastollisia menetelmiä. Arviointitehtävien esikokeilussa, jossa selvitettiin muun muassa tehtävien vaikeustaso ja erottelukykyä, sovellettiin osioanalyysia (mm. Törmäkangas & Törmäkangas 2009), tarkasteltiin yksittäisten tehtävien ratkaisuosuuksia sekä yksittäisten osioiden korrelaatioita kielen eri osataitojen summaan (item-total correlation). Näiden analyysien perusteella koottiin kielitaidon eri osataitoja mittaavat lopulliset tehtävävihkot vaikeustasoltaan erilaisista osioista. Osoiden toimivuus analysoitiin uudelleen, kun koko arviointiaineisto oli kerätty. Osioanalyysin, ratkaisuosuuksien sekä osioiden korrelaatioiden perusteella jätettiin joissain oppimäärissä pois huonosti toimineita osioita.

Tulosten kuvailussa käytettiin perinteisiä kuvailevan tilastotieteen menetelmiä, kuten frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä tavallisimpia keski- ja hajontalukuja. Kahden ryhmän väliset keskimääräiset erot analysoitiin klassisen t-testin

avulla ja useamman ryhmän väliset erot varianssianalyysin avulla. Aineiston koon vuoksi monet pienetkin erot olivat tilastollisesti merkitseviä, joten tällaisten erojen kohdalla raportoidaan myös t-testin yhteydessä efektikokoa kuvaava Cohen d-arvo (Cohen 1988, 10) ja varianssianalyysin yhteydessä etan neliö -kerroin (η^2 , Cohen 1988, 281–284). Tilastollisten testien yhteydessä raportoitu merkitsevyytaso (p-arvo) kuvaa klassisen tulkinnan mukaan sitä, onko havaittu ero ja/tai asiayhteys sattumasta (otantavirheestä) aiheutuvaa. Merkitsevyytaso käytetään myös kuvaamaan sitä, miten hyvin tietty tilastollinen malli (tässä raportissa esim. regressio- ja varianssianalyysimallit) kuvaa aineistoa (mm. Nummenmaa ym. 1997, 42–43). Effektikoko havainnollistaa erojen käytännön merkitsevyyttä ottamalla huomioon esimerkiksi sen, että tutkittavat ryhmät voivat olla erikokoisia ja tutkittavan muuttujan vaihtelu ryhmässä voi olla hyvinkin erisuuruista.

Tässä raportissa tilastollisesti merkitseviä eroja kielennetään seuraavasti:

	Cohenin d	etan neliö (η^2)
Erittäin pieni	alle 0,2	alle 0,01
Pieni	0,2 – alle 0,5	0,01 – alle 0,06
Kohtalainen	0,5 – alle 0,8	0,06 – alle 0,14
Suuri	0,8 tai yli	0,14 tai yli

Luokiteltujen muuttujien keskinäisiä asiayhteyksiä (riippuvuuksia) tarkasteltiin ristiintaulukoinneilla ja khiin neliö -testillä. Tilastollisesti merkitsevät riippuvuudet kuvailtiin esittämällä asianmukaiset erot prosenttijakaumissa ja suorittamalla residuaalitarkastelut, jotka ilmentävät havaintojen teoreettisten ja havaittujen lukumäärien välisiä poikkeamia. Joidenkin suurten taulukoiden yhteydessä perinteisen khiin neliö -testin oletukset (taulukon solujen lukumäärä vs. havaintojen lukumäärä) eivät olleet voimassa, jolloin tilastollinen merkitsevyys analysoitiin Monte Carlo -menetelmän avulla (mm. Mehta & Patel 1996). Menetelmää sovellettiin myös niissä tilanteissa, joissa perinteisten testien oletukset eivät olleet voimassa aineiston pienen koon vuoksi. Vastaavalla tavalla käytettiin ryhmävertailujen kohdalla ei-parametrisia menetelmiä (mm. Mann-Whitneyn testi), jos niin kutsuttujen standardianalyysien oletukset eivät olleet voimassa.

Määrällisten muuttujien riippuvuuden mittarina käytettiin Pearsonin korrelaatiokerrointa. Aineiston koon vuoksi pienetkin korrelaatiot olivat usein tilastollisesti merkitseviä, joten testien yhteydessä on raportoitu muuttujien keskinäinen selitysaste, joka on yksi efektin koon mittari. Myös lineaarista ja logistista regressioanalyysia käytettiin asiayhteyksien mallintamisessa. Korrelaatioiden kuvailuissa käytettiin seuraavia raja-arvoja (Cohen & Manion 1995, 137–140):

Arvo	Sanallinen kuvaus
$0,20 \leq r < 0,35$	heikko
$0,35 \leq r < 0,65$	kohtalainen
$0,65 \leq r < 0,85$	korkea
$r \geq 0,85$	erittäin korkea

Sekä oppilas- että opettajakysely sisälsivät laajoja kysymyssarjoja, joiden informaatiota tiivistettiin faktorianalyysin avulla. Näin muodostettiin esimerkiksi asenteiden ulottuvuuksia kuvaavat keskiarvomuuttujat. Muodostettujen keskiarvomuuttujien sisäistä yhdenmukaisuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimen sekä keskiarvomuuttujien osioiden keskinäisten korrelaation avulla. Keskiarvomuuttujia käytettiin muun muassa silloin, kun tutkittiin asenteiden ja opiskelustrategioiden yhteyttä oppimistuloksiin.

Vieraiden kielten arvioinnissa, kuten oppimistulosten arviointiaineistoissa yleensäkin, tutkimuksen perusjoukossa on vähintään kaksi tasoa: koulutaso ja oppilastaso. Otokseen kuuluu kymmeniä (jopa yli sata) kouluja ja tuhansia oppilaita. Oppilaat ovat voineet olla pitkäänkin samassa koulussa, samalla luokalla ja samojen opettajien ohjauksessa. Tämä aiheuttaa sen, että oppilaiden suoritukset eivät ole toisistaan riippumattomia. Tämä riippuvuus tuottaa aineistoon ilmiön, jota kutsutaan sisäkorrelaatioksi. Jos perusjoukon rakennetta ei huomioida oikein, saattavat johtopäätökset tilastollisista merkitsevyyksistä olla todella harhaisia.

Tässä raportissa aineiston hierarkkinen rakenne huomioitiin esimerkiksi analysoitaessa suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välisiä eroja oppimistuloksissa sekä arvioitaessa opettajan muodollisen kelpoisuuden vaikutusta oppimistuloksiin. Nämä analyysit suoritettiin aineiston rakenteen huomioivan monitasomallinnuksen avulla (ks. Malin 2005; Rasbash ym. 2004; Rautopuro 2013). Monitasomallinnusta sovellettiin myös koulujen välisten erojen tarkastelussa (sisäkorrelaatio) ja arvioitaessa vanhempien koulutustaustan vaikutusta koulujen välisiin eroihin.

Arvioinnissa saavutetut tulokset suhteutetaan opetussuunnitelman perusteissa ilmaistuihin kielitaitotavoitteisiin taitotasoinnalla seuraavin ilmaisin:

Tavoitteet ovat toteutuneet	...kun enemmistö (50,5 % ≤) oppilaista
heikosti	alittaa hyvän osaamisen taitotason tai alemman kahdesta tavoitetasosta kahdella taitotasolla
tydyttävästi	alittaa hyvän osaamisen taitotason tai alemman kahdesta tavoitetasosta yhdellä taitotasolla
hyvin	ylittää enintään hyvän osaamisen (8) taitotasoon tai sijoittuu kahdelle tavoitetasolle
erinomaisesti	ylittää hyvän osaamisen taitotason tai ylemmän kahdesta tavoitetasosta vähintään yhdellä tasolla

Käytännätavoitteet suhteutetaan opetussuunnitelman perusteisiin seuraavin ilmaisin:

Tavoitteet ovat toteutuneet...	...käytänteiden osalta, kun keskiarvomuuttuja (1–5-asteikolla) saa arvon
heikosti	1,00–2,49
tydyttävästi	2,50–3,49
hyvin	3,50–4,49
erinomaisesti	4,50–5,00

Käsityksiä kuvataan seuraavin ilmaisin:

Käsitykset ovatkun keskiarvomuuttuja (1–5-asteikolla) saa arvon
erittäin kielteiset	1,00–1,49
kielteiset	1,50–2,49
neutraalit/epävarmat	2,50–3,49
myönteiset	3,50–4,49
erittäin myönteiset	4,50–5,00

Opettajille ja rehtoreille suunnatut kyselyt sisälsivät avoimia kysymyksiä, joiden vastaukset tallennettiin tekstiedostoiksi. Tekstimassa tematisoitiin ja teemojen esiintymisestä tehtiin yksinkertaisia frekvenssitaulukkoja. Peruseräraportissa keskitytään erityisesti käsillä olevaa arviointia koskevaan palautteeseen ja rehtorien raportointiin tapoihin hyödyntää arviointipalautetta. Myös opettajien käsityksiä oman opetusaineen tukitarpeista ja toiveita opetussuunnitelman perusteita laativille ryhmille raportoidaan suositusluvussa.

2 SAKSAN KIELEN A-OPPIMÄÄRÄN OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTI 2013

Seuraavassa kuvataan saksan A-oppimäärän arviointiin osallistuneet oppilaat, opettajat ja rehtorit sekä selostetaan tiedonhankintaprosessin vaiheet ja esitellään arviointitehtävät.

2.1 Tutkimushenkilöt ja arviointitehtävät

Tässä luvussa esitellään saksan A-oppimäärän oppimistulosten arvioinnin tutkimushenkilöt ja tiedonhankinnassa käytetyt tehtävät osataidoittain ryhmiteltyinä.

2.1.1 Arviointiin osallistuneet henkilöt

Oppilaat ja heidän taustatietonsa

Perusopetuksen päättövaiheessa oppilaat, jotka olivat valinneet saksan A1-oppimäärän, olivat saaneet opetusta alaluokilla ja yläluokilla molemmissa vähintään 8 vuosiviikkotuntia eli 608 oppituntia. A2-oppimäärän mukaan saksaa oli opiskeltu molemmissa vaiheissa vähintään 6 vuosiviikkotuntia eli 456 oppituntia. (Valtioneuvoston asetus 1435/2001). Yksi vuosiviikkotunti vastaa 38 tuntia opetusta.

Saksan pitkän oppimäärän oppimistulosten arviointiin osallistui 1 010 oppilasta 76 suomenkielisestä koulusta. Oppilaista yli puolet (57,5 %) oli tyttöjä, poikien osuus oli 42,5 %. Pienin oppilasmäärä arviointikokeessa kouluittain oli kolme oppilasta ja suurin 52 oppilasta. Keskimäärin arviointiin osallistui otoskouluissa 13 oppilasta (mediaani 10 oppilasta, keskihajonta noin 9 oppilasta).

Yleisopetuksen piirissä oli 99,6 % otosoppilaista. Tehostettua tai erityistä tukea oli saanut vain 1,9 % oppilaista, joten heidän osuuttaan ei raportoida erikseen.

Lähes kaikki oppilaat (98 %) puhuivat äidinkielenään suomea, ruotsia puhuvia oppilaita oli kaksi ja muuta kieltä äidinkielenään puhuvia kuusi. Oppilaista 12 (1,2 %) ilmoitti äidinkielekseen sekä suomen että jonkin muun kielen. Suomi oli myös enemmistön (95 %) kotikieli. Suomea ja jotain muuta kieltä kotikielenään käyttävien osuus oli 3 %.

Oppilaiden vanhempien koulutustausta oli sangen korkea, sillä vain hieman runsas viidennes (21,5 %) ilmoitti, ettei kumpikaan vanhemmista ollut ylioppilas. Runsas kolmannes (34,8 %) ilmoitti ainakin toisen vanhempansa olevan ylioppilas, ja enemmistö (35,7 %) otosoppilaista oli kahden ylioppilasvanhemman

lapsia. 8 % ei tiennyt vanhempiensa koulutustaustaa, ja heidän tuloksiaan ei jatkossa raportoida erikseen.

Suurin osa arviointiin osallistuneista oppilaista (83,1 %) aikoi hakeutua lukioon, ammatilliset opinnot aikoi valita noin joka kuudes (16,9 %) oppilas. Tytöistä lukioon aikoi hakeutua 89 %, pojista 76 %. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Välivuoden tai muun jatkosuunnitelman ilmoitti kolme oppilasta, joita ei raportoida erikseen.

Arviointiin osallistuneista oppilaista runsas kymmenesosa (11,2 %) oli opiskellut saksaa A1-oppimäärän mukaan ensimmäisenä vieraana kielenä.

Saksan kielen A-oppimäärän arviointiin osallistuneiden oppilaiden arvosanajakauma ilmenee taulukosta 4. Hyvän osaamisen tasoa tarkoittava arvosana 8 oli runsaalla neljänneksellä otosoppilaista, samoin kiitettävä arvosana 9. Noin kymmenesosalla oli erimainen arvosana 10. Tyydyttäviä, välttäviä ja heikkoja arvosanoja oli 39,3 prosentilla oppilaista. Arvosanojen perusteella 60,6 % otosoppilaista oli ylittänyt hyvän osaamisen tavoitetasoon tai ylittänyt sen. Otosoppilaiden perusjoukossa arvosanajakauma ei noudata normaalijakaumaa, vaan painottuu korkeampiin arvosanaluokkiin.

Taulukko 4. A-saksan otosoppilaiden saksan kielen, äidinkielen ja matematiikan arvosanojen frekvenssit ja prosenttiosuudet

Arvosana	A-saksa oppilasmäärä	A-saksa prosenttiosuus	Äidinkieli oppilasmäärä	Äidinkieli prosenttiosuus	Matematiikka oppilasmäärä	Matematiikka prosenttiosuus
4	2	0,2	1	0,1	3	,3
5	46	4,6	8	0,8	32	3,2
6	127	12,6	37	3,7	100	9,9
7	218	21,6	127	12,6	146	14,5
8	256	25,3	323	32,0	234	23,2
9	245	24,3	393	38,9	330	32,7
10	104	10,3	108	10,7	155	15,3
puuttuu	12	1,2	13	1,3	10	1,0
yhteensä	998	100,0	1010	100,0	1010	100,0

Kaikkien arviointiin osallistuneiden oppilaiden saksan kielen viimeisimpien arvosanojen keskiarvo oli 7,8 (mediaani 8,0; keskihajonta 1,35). Äidinkielen arvosanojen keskiarvo oli 8,4 ja matematiikan 7,8. Vähiten hajontaa oli äidinkielen arvosanoissa.

Taulukko 5. Tyttöjen ja poikien A-saksan arvosanat

Sukupuoli		Saksan kielen arvosana					
		5	6	7	8	9	10
	Pojat	9,5	19,3	22,9	25,8	16,5	6,0
	Tytöt	1,0	7,8	21,2	25,7	30,6	13,7
Yhteensä		4,6	12,7	21,9	25,7	24,6	10,5

Tyttöjen saksan kielen arvosanat olivat paremmat kuin poikien (taulukko 5). Tyttöjen kouluarvosanojen keskiarvo oli 8,18 ja poikien 7,37. Eroa on siis keskimäärin vajaa yksi arvosana tyttöjen eduksi, mediaanilla mitattuna tasan yksi arvosana. Ero on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja käytännössäkin kohtalainen suuri ($d = 0,63$).

Seuraavan saksankielen tunnin tehtäviin enemmistö oppilaista (78 %) käytti aikaa alle puoli tuntia, ja vähemmän kuin yksi kymmenestä (8,7 %) oppilaista käytti aikaa yli puoli tuntia. 13 % ilmoitti, ettei tehnyt saksanlänksyään lainkaan.

Opettajat ja heidän taustatietonsa

Saksan A-oppimäärän opettajakyselyyn vastasi 83 opettajaa 75 koulusta. Opettajan vastaus jäi puuttumaan ainoastaan yhdestä koulusta, joten koulutasolla vastausaktiivisuus oli 99 %. (Opettajien määrää ei tiedetä, joten ainakin suurissa kouluissa yksittäiset opettajat ovat saattaneet jättää vastaamatta.)

Suurin osa opettajista (90,4 %) oli naisia, heidän keski-ikänsä oli 46 vuotta (mediaani 45 vuotta, keskihajonta 11 vuotta). Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikkien äidinkieli oli suomi, 90 % oli suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, 9 % oli suorittanut alemman korkeakoulututkinnon, yksi opettaja ilmoitti suorittaneensa muun tutkinnon ja yksi ei vastannut kysymykseen. Suurimmalla osalla (92,7 %) oli kielenopettajan kelpoisuus, ja kaksi opettajaa kolmesta (67,1 %) oli maistereita. Yli kaksi kolmannesta (67,1 %) opettajista oli suorittanut saksan kielen syventävät opinnot ja neljännes (24,4 %) aineopinnot.

Suurin osa vastaajista (74,7 %) oli toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa, runsas kymmenesosa (13,3 %) oli määräaikaisessa työsuhteessa ja 6 % toimi päätoimisena tuntiopettajana.

A- saksan opettajat olivat kokenutta joukkoa (taulukko 6). Lähes puolet (45,8 %) heistä oli työskennellyt perusopetuksessa vähintään 16 vuotta, vajaa viidennes kuudesta kymmeneen vuotta. Novisiin osuus oli vain kuusi prosenttia.

Taulukko 6. A-saksan opettajien työkokemus

Työkokemus	Opettajien lukumäärä	Prosenttiosuus
alle vuosi	5	6,0
1–5 vuotta	11	13,3
6–10 vuotta	16	19,3
11–15 vuotta	13	15,7
16 vuotta tai enemmän	38	45,8
yhteensä	83	100,0

Opettajat olivat opettaneet arviointiin osallistuville oppilaille keskimäärin kaksi kurssia saksaa 9. luokan aikana, enimmillään kahdeksan kurssia. Opettajien työyhteisöissä toimi keskimäärin viisi perusopetuksen kielenopettajaa, enimmillään 14 opettajaa.

Opettavien kielten kirjo kuvataan taulukossa 7, josta ilmenee, että yleisin aineyhdistelmä oli saksan ja ruotsin kieli (45,6 %), seuraavaksi eniten arviointiin osallistui saksan ja englannin opettajia ja perusopetuksessa ainoastaan saksan kieltä opettavia.

Taulukko 7. A-saksan opettajien opetusaineet perusopetuksessa

	Lukumäärä	Prosenttiosuus
englanti+ruotsi	1	1,2
saksa	12	14,5
saksa+englanti	13	15,7
saksa+ruotsi	38	45,8
saksa+englanti+ruotsi	10	12,0
saksa+ranska	1	1,2
saksa+englanti+ranska	1	1,2
saksa+ruotsi+ranska	1	1,2
saksa+englanti+ruotsi+venäjä	1	1,2
ranska+muu	1	1,2
saksa+englanti+muu	3	3,6
saksa+englanti+ruotsi+muu	1	1,2
Yhteensä	83	100,0

Suurin osa opettajista (91,6 %) ilmoitti opettavansa ainoastaan kieliaineita. Tutkituista opettajista 12 % opetti saksan kieltä enemmän kuin puolet opetusvelvollisuudestaan. 41 % opetti sitä 25–50 % opetusvelvollisuudestaan ja 36 % vähemmän kuin neljänneksen opetusvelvollisuudestaan.

Opettajat olivat **asuneet ympäristössä, jossa puhutaan saksaa** seuraavasti: 18 % oli asunut saksankielisessä ympäristössä yli kaksi vuotta ja 38,6 % yli puoli vuotta. Vajaa kolmannes vastaajista oli asunut kielialueella kahdesta kuukaudesta puoleen vuoteen ja loput alle kaksi kuukautta. (Taulukko 8.)

Taulukko 8. A-saksan opettajien asuminen kielialueella

Asumisen kesto	Opettajien lukumäärä	Prosenttiosuus
Ei lainkaan	6	7,2
Alle 2 kuukautta	5	6,0
2–6 kuukautta	25	30,1
7–24 kuukautta	32	38,6
Yli 2 vuotta	15	18,1
yhteensä	83	100

Opettajien **arviot omasta kielitaidostaan** osataidoittain ilmenevät taulukosta 9. Ymmärtämistäidot, etenkin luetun ymmärtäminen, arvioitiin jonkin verran tuottamistaitoja vahvemmiksi: noin 90 % arvioi taitonsa niissä vähintään B2.2-tasoiseksi. Noin 80 % arvioi puhuvansa ja kirjoittavansa saksaa vähintään B2.2-tasolla. Korkeimmalla C-tasolla opettajat hallitsivat mielestään parhaiten luettua saksaa ja harvimmin puhumista.

Taulukko 9. A-saksan opettajien itsearviointi kielitaidostaan prosentteina

	Kuultu	Puhuminen	Luettu	Kirjoittaminen
B1.1		2,6		1,3
B1.2	2,6	5,3	1,3	5,3
B2.1	7,9	11,8	3,9	13,2
B2.2	19,7	22,4	22,4	21,1
C1.1	69,7	57,9	72,4	59,2

Saksan opettajien **kokemukset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta** jakautuivat siten, että 70 % opettajista ei ollut opettanut lainkaan

maahanmuuttajataustaisia oppilaita tai tehnyt niin vain harvoin. Neljännes vastaajista (24 %) oli opettanut heitä joskus ja 6 % usein tai lähes aina.

Rehtorit ja heidän taustatietonsa

Saksan A-oppimäärän rehtorikyselyyn saatiin 38 vastausta 75 koulusta (palautusosuus 55 %). Rehtoreista 62 % oli miehiä ja runsas kolmannes (38,1 %) naisia. Enemmistö rehtoreista (40,5 %) oli 45–54 -vuotiaita, lähes yhtä suuri osuus (38,1 %) tätäkin vanhempia. Noin kahdella rehtorilla kolmesta (71,4 %) oli aineenopettajan kelpoisuus ja hieman runsaalla neljänneksellä (26,2 %) luokanopettajan koulutus. Yhdellä rehtoreista oli molemmat kelpoisuudet ja kahdella rehtorilla ei kumpaakaan. Tässä yhteydessä ei raportoida rehtorikohtaisia tekijöitä erityisesti, vaan osaa rehtorikyselyn vastauksista käytetään kuvaamaan koulua opiskeluympäristönä myöhemmissä luvuissa.

Maahanmuuttajataustaisia oppilaita A-saksan otoskouluissa oli keskimäärin 12 oppilasta. Neljännes kouluista oli sellaisia, joissa oli korkeintaan yksi maahanmuuttajataustainen, ja neljännes sellaisia, joissa vähintään 12 maahanmuuttajataustaista oppilasta.

2.1.2 Saksan A-oppimäärän arviointitehtävät

Seuraavaksi kuvaillaan tarkemmin niitä tehtäviä, joilla arvioitiin oppilaiden saksan kielen taitoja. Oppilaiden ymmärtämistaitoja arvioitiin kuullun ja luetun ymmärtämistehtävillä, tuottamistaitoja kirjoitus- ja puhetehtävillä. Sanaston ja rakenteiden hallinta ilmeni näistä tehtävistä eikä sitä mitattu erikseen. Laatijat tekivät kaikista tehtävistä ja osioista kuvauslomakkeet, joissa kuvattiin aiottu taitotaso ja monia sisältöominaisuuksia.

Kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien valinnassa kiinnitettiin huomiota siihen, että tekstien aihepiirit olisivat opetussuunnitelman perusteiden mukaisia, molemmille sukupuolille sopivia ja yhdeksäsluokkalaisia kiinnostavia. Lisäksi pyrittiin valitsemaan tekstilajiltaan erityyppisiä tekstejä, kuten uutisia, haastatteluja, kommenttipuheenvuoroja, artikkeleita, kirjeitä ja viestejä. Tehtävillä pyrittiin arvioimaan erilaisia ymmärtämistaitoja, kuten esimerkiksi pääajatuksen ja keskeisten yksityiskohtien ymmärtämistä sekä jossain määrin myös päättelyä.

Saksan A-oppimäärän vastaanottamistaidoissa hyvän osaamisen tavoitetaso on **A2.2 eli kehittyvä peruskielitaito**, joka kuullun ymmärtämisessä kuvataan seuraavasti:

- Ymmärtää tarpeeksi kyetäkseen tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia.

- Pystyy yleensä tunnistamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen. Ymmärtää tavallista sanastoa ja hyvin rajallisen joukon idiomeja tuttuja aiheita tai yleistietoa käsittelevässä tilannesidonnaisessa puheessa.
- Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää yleispuhekieltä, joka äännetään hitaasti ja selvästi. Toistoa tarvitaan melko usein.

Tehtävätyyppienä käytettiin monivalintatehtäviä ja avokysymyksiä. Molempia tehtävätyyppisiä oli kunkin osataidon tehtävistä noin puolet. Avotehtävissä oppilas kirjoitti koulun opetuskielellä esitettyihin kysymyksiin lyhyen vastauksen opetuskielellä. Monivalintatehtävissä oppilaan tuli valita kolmesta vastausvaihtoehdosta lukemansa tai kuulemansa perusteella paras vaihtoehto. Vaihtoehdot olivat suomenkielisiä (koulun opetuskieli).

A-saksan kuullun ymmärtämisen arviointi koostui kymmenestä tehtävästä, joihin sisältyi yhteensä 24 tehtäväosiota. Näistä 12 oli monivalintakysymyksiä ja 12 avokysymyksiä. Kuullun ymmärtämistehtävien kokonaiskesto oli noin 39 minuuttia. Kaikki muut tehtävät paitsi tehtävä 5 kuultiin kahteen kertaan. Taulukossa 10 on esitetty A-saksan kuullun ymmärtämistehtävien aiheet opetussuunnitelman mukaisiin teemoihin ryhmiteltyinä. Taulukossa on lisäksi tekstityyppi, osioiden lukumäärä ja tehtävätyyppi, kuuntelukertojen lukumäärä ja enimmäispistemäärä.

Taulukko 10. A-saksan kuullun ymmärtämistehtävien teema, tekstityyppi, tehtävätyyppi, kuuntelukertojen lukumäärä ja tehtävän enimmäispistemäärä (MV= monivalinta, Avo= avoin kysymys koulun opetuskielellä)

Tehtävän numero ja nimi	Teema	Tekstityyppi	Osioiden lukumäärä ja tehtävä-tyyppi	Kuuntelukerrat	Enimmäispistemäärä
1 Radiomainos	tiedotusvälineet vapaa-ajan vietto	kertova, ohjaileva	2 MV	2	2
2 Daniel Radcliffen haastattelu	vapaa-ajan vietto: elokuvat	kertova, kuvaileva	3 MV	2	3
3 Trendiurheilulajin esittely	vapaa-ajan vietto, urheilu	erittelevä, ohjaileva	2 MV	2	2
4 Tietoa kevätväsymyksestä	terveys ja hyvinvointi	kertova, ohjaileva	3 MV	2	3

Tehtävän numero ja nimi	Teema	Tekstityyppi	Osioiden lukumäärä ja tehtävätyyppi	Kuuntelukerrat	Enimmäispistemäärä
5 Arkikeskusteluja (reagointi)	arkielämä: tien neuvo- minen (osio 11) ruokailu (osio 12)	kuvaileva, erittelevä,	2 MV	1	2
6 Humoristisia tilanteita	julkiset palvelut ruokailu	kuvaileva, argumen- toiva	2 Avo	2	3
7 Lentokenttä- kuulutuksia	matkustaminen	kuvaileva, ohjaileva	2 Avo	2	4
8 Keskustelu aamiaispöydässä	arkielämä: ruokailu	kertova, kuvaileva	3 Avo	2	5
9 Michaela Berlii- nissä	lähiympäristö: perhe, työ, matkustaminen, asuminen	argumen- toiva, kuvaileva	3 Avo	2	6
10 Uutinen teemapäi- västä	kestävä kehitys	kertova, kuvaileva, kantaa ottava	2 Avo	2	4
					34

Tehtävien laadintavaiheessa laatijat määrittivät kullekin tehtävälle ja osiolle vaikeustason Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) sisältyvän taitotasosteikon avulla. Hyvän osaamisen tavoitetaso A-saksassa on ymmärtämistaidoissa (kuullun ja luetun ymmärtäminen) taitotasoa A2.2, joten suurin osa osioista suunnattiin tälle taitotasolle. Taitotasolle A1.1–A1.2 sijoitettavia osioita ei lopullisessa tehtävävihkossa ollut, ei myöskään taitotasolle B2.1 tai sitä korkeammille tasoille sijoitettavia osioita.

Taulukkoon 11 on koottu osioiden jakautuminen eri taitotasolle sekä tehtävien laatijoiden antaman arvion mukaisesti että taitotasolle asettamisen jälkeen. Avo-tehtävissä yhden ja kahden pisteen osiot on sijoitettu peräkkäisille taitotasolle, koska täysin oikea kahden pisteen vastaus edellyttää parempaa kielitaitoa kuin vain osittain oikean yhden pisteen vastauksen antaminen. Lihavoidut osiot 11, 12, 23 ja 24 ovat ns. ankkuritehtäviä vuonna 2001 suoritettuun A-saksan arviointiin, ja niiden taitotasoarvion tekivät saksan kielen asiantuntijat keväällä

2013. Neljä osioista (1, 2, 13 ja 14) oli yhteisiä vuoden 2013 arvioidun saksan B-oppimäärän kanssa. Hyvän osaamisen taitotaso on taulukossa tummennettu. Toteutuneen tason sarakkeesta puuttuva osio 3 karsiutui lopullisesta tilastoanalyysistä heikkojen tunnuslukujensa vuoksi (ks. luku 1.3.6).

Taulukko 11. A-saksan kuullun ymmärtämistehtävääosioiden suunnitellut ja toteutuneet taitotasot

Suunniteltu taso	Osiot	Osioiden lukumäärä	Toteutunut taso	Osioiden lukumäärä
A1.3	mv2, mv12, avo14:1, avo16:1, avo17:1, avo18:1, avo22:1, avo23:1	8		
≤A1.3			avo17:1, avo23:2, mv4, mv2, avo16:1	5
A2.1	mv1, mv11, avo13, avo14:2, avo15:1, avo17:2, avo18:2, avo19, avo20:1, avo21:1, avo22:2, avo23:2, avo24:1	13	mv6, avo21:1, avo19, avo18:1, mv12, mv11	6
A2.2	mv4, mv5, mv6, mv7, avo15:2, avo16:2, avo20:2, avo21:2, avo24:2	9	mv5, mv8, avo20:1, avo23:1, mv10	5
B1.1	mv3, mv8, mv9, mv10	4	mv7, avo24:2, avo16:2, avo17:2, avo15:1, avo14:1, avo13, mv9, mv1, avo14:2, avo22:2, avo24:1, avo21:2, avo18:2	14
B1.2≤		0	avo20:2, avo22:1, avo15:2	3
		34		33

Esimerkki hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.2 sijoittuvasta monivalintaosiosta (mv5), jonka tasoarvio on vahvistettu standard setting -menettelyllä:

TEHTÄVÄ 2. Daniel Radcliffen haastattelu

*Kuulet Daniel Radcliffen haastattelun **kaksi kertaa**:
ensin kokonaan, sitten kolmessa osassa.*

Ympyröi toisen kuuntelun jälkeen mielestäsi paras vaihtoehto (A, B tai C).

- Mit elf begann der "Potter"-Dreh. Hatten Sie das Gefühl, Ihre Jugend verpasst zu haben?
- Hören Sie auf! Ein Film-Set, was gibt es für einen Jungen Aufregenderes! Ich ging vorher auf eine Privatschule, da ist man ziemlich unter sich. Beim Film lernte man hingegen wirklich Leute aus allen Ländern und Schichten kennen.
- Wir danken Ihnen für das Interview und wünschen Ihnen alles Gute für Ihre Karriere.
- Vielen Dank und schönen Tag noch.

5. Miten Potter-ura vaikutti Danielin elämään?

- a) Hän menetti sen vuoksi osan nuoruuttaan.
- b) Hän ei pystynyt käymään yksityiskoulua loppuun.
- c) Hän oppi tuntemaan paljon erilaisia ihmisiä.

Oikea vastaus C

Tehtävän ratkaiseminen edellyttää tasokuvauksen mukaisesti selkeän, hieman normaalia puhenopeutta hitaammin äännetyn yleispuhekielen ymmärtämistä ja tavallisella sanastolla ilmaistun pääkohdan tunnistamista. Katkelma kuultiin kahdesti, koska A2.2. tasoinen kielenkäyttäjä kaipaa vielä melko usein toistojen tukea.

Esimerkki hyvän osaamisen tavoitetasolle sijoittuvasta avokysymyksestä (tasoarvio vahvistettu standard setting -menettelyllä) ja yhden pisteen vastauksesta siihen:

TEHTÄVÄ 9. Michaela Berliinissä

*Kuulet kertomuksen Michaelasta **kaksi kertaa:**
ensin kokonaan, sitten kolmessa osassa.
Vastaa toisen kuuntelun jälkeen kysymyksiin suomeksi.*

Meine ersten Wochen in Berlin waren chaotisch. Nach meinem Touristik-Studium habe ich zu Hause keinen Job gefunden. Ich habe eine Praktikumsstelle in Berlin bekommen und bin dahin gezogen.

20. Miksi Michaela muutti Berliiniin? (2 syytä)

2 p. Kotipaikkakunnalla ei ollut töitä/ jäi ilman työtä opintojen jälkeen (1 p)
Hän sai harjoittelupaikan Berliinistä (1 p)

1 p. Toinen edellisistä mainittu täysin oikein, toinen puuttuu tai sisältää asiavirheen.

**Ei löytänyt töitä kotoa, joten perusti praktiikan Berliiniin.
Muutti sinne töiden perässä ja siellä perustettiin uusi yritys.
Halusi töitä.**

Oikean vastauksen tuottaminen edellyttää selkeän, lähes normaalitempoisen puheen ymmärtämistä. Sanasto on konkreettista ja vastaus mainitaan suoraan ilman kummempaa päättelyä. Myös tämä katkelma kuultiin kahdesti, koska A2.2. tasoinen kielenkäyttäjä kaipaa vielä melko usein toistojen tukea.

Luetun ymmärtäminen

Saksan A-oppimäärän vastaanottamistaidoissa hyvän osaamisen tavoitetaso on A2.2., jolla oppilas

- ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muutaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä (mainokset, kirjeet, ruokalistat, aikataulut) sekä faktatekstejä (käyttöohjeet, pikku-uutiset)
- pystyy hankkimaan helposti ennakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista selkeästi jäsennellystä muutaman kappaleen pituisesta tekstistä ja osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista
- tarvitsee usein uudelleen lukemista ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi.

A-saksan luetun ymmärtämisen arviointi koostui yhdeksästä tehtävästä ja 25 osiosta (taulukko 12). Oppilailta oli 35 minuuttia aikaa lukea tekstit ja tehdä

niihin liittyvät tehtävät. Tehtävätyyppienä käytettiin monivalintatehtäviä, avoimia kysymyksiä sekä tekstissä alleviivatun kohdan tulkitsemista koulun opetuskielellä. Monivalintaosioiden väittämät ja avokysymykset oli annettu koulun opetuskielellä. Myös avovastausten kieli oli koulujen opetuskieli suomi. Luetun ymmärtämisen viimeinen tehtävä (Tanssijan ruokavalio) sisälsi kolme osiota, jossa oppilaan tuli kääntää alleviivattu kohta tekstissä koulun opetuskielelle. Tehtävävihkossa oli lauseen alku valmiina koulun opetuskielellä.

Taulukko 12. A-saksan luetun ymmärtämistehtävien teema, tekstityyppi, tehtävätyyppi ja tehtävän enimmäispistemäärä (MV= monivalinta, Avo= avoin kysymys koulun opetuskielellä)

Tehtävän numero	Teema	Tekstityyppi	Tehtävätyyppi	Enimmäispistemäärä
1 Tietoa perunasta	lähiympäristö: ruoka ja juoma	kertova, erittelevä	3 MV	3
2 Nuorisojärjestön esittely	lähiympäristö, vapaa-aika	erittelevä, ohjaileva, kertova	3 MV	3
3 Kysymyksiä Liam Hemsworthille	vapaa-aika: tiedotusvälineet	kertova, kuvaileva	3 MV	3
4 Artikkeli Alpeista	vapaa-aika: urheilu, matkustaminen	kuvaileva, erittelevä	3 MV	3
5 Sami Hyypiän haastattelu	vapaa-aika; urheilutiedotusvälineet	kertova, erittelevä	3 avo	5
6 Verkkoartikkeli luku-koirista	lähiympäristö, julkiset palvelut	kertova, erittelevä	3 Avo	5
7 Urheilukaupungin esittely	matkustaminen, urheilu	kertova, erittelevä, kuvaileva	3 Avo	6
8 Artikkeli täysi-ikäisyydestä		kertova, erittelevä	1 Avo	2
9 Tanssijan ruokavalio	terveys ja hyvinvointi	kertova, erittelevä	3 Avo	6
				36

Tehtävien laadintavaiheessa laatijat määrittivät osioille vaikeustason Perusopetuksen opetus suunnitelmaan (Opetushallitus 2004) sisältyvän taitotasoasteikon avulla. Hyvän osaamisen tavoitetaso luetun ymmärtämisessä on A-saksassa A2.2,

joten suurin osa tehtäväosioista valittiin tältä taitotasolta. Taitotasolle A1.1-A1.2 tai B2 sijoittuvia osioita ei lopullisessa tehtävävihkossa ollut. Syynä tähän oli se, että näille tasoille sijoitettuja osioita ei joko lainkaan laadittu tai sitten ne karsiutuivat esikokeilun jälkeen esimerkiksi huonon erottelukykynsä takia.

Taulukkoon 13 on koottu osioiden jakautuminen eri taitotasolle sekä tehtävien laatijoiden antaman arvion mukaisesti että taitotasolle asettamisen jälkeen. Avo-tehtävissä yhden ja kahden pisteen osiot on sijoitettu peräkkäisille taitotasolle, koska täysin oikea kahden pisteen vastaus edellyttää parempaa kielitaitoa kuin vain osittain oikean yhden pisteen vastauksen antaminen. Lihavoitu osio 9 on ns. ankkuritehtävä vuonna 2001 suoritettuun A-saksan arviointiin, ja sen taitotasoarvion tekivät saksan kielen asiantuntijat keväällä 2013. Lisäksi kuusi osioista (1, 2, 3, 13, 14 ja 15) oli yhteisiä vuoden 2013 arvioidun saksan B-oppimäärän kanssa. Hyvän osaamisen taitotaso on taulukossa tummennettu. Toteutuneen tason sarakkeesta puuttuva osio 13 karsiutui lopullisesta tilastoanalyysistä heikkojen tunnuslukujensa vuoksi (ks. luku 2.5.2).

Taulukko 13. A-saksan luetun ymmärtämistehtäväosioiden suunnitellut ja toteutuneet taitotasot

Suunniteltu taso	Osiot	Osioiden lukumäärä	Toteutunut taso	Osioiden lukumäärä
A1.3	mv4, mv6, mv7, avo24:1	4		
≤A1.3			mv4, mv7	2
A2.1	mv5, mv8, avo16:1, avo17:1, avo23:1, avo24:2	6	avo16:2	1
A2.2	mv1, mv3, mv9, avo14:1, avo16:2, avo17:2, avo18, avo19:1, avo20:1, avo21:1, avo23:2, avo25:1	12	mv11	1
B1.1	mv2, mv10, avo14:2, avo15:1, avo19:2, avo20:2, avo21:2, avo22:1, avo25:2	9	mv1, mv12, mv2, mv8, avo19:1, avo23:1, mv9, mv6, avo21:2, avo16:1, avo21:1, mv5, avo15:1, avo19:2, avo18	15
B1.2	mv11, mv12, avo13, avo15:2, avo22:2,	5	avo23:2, mv10, avo17:1, avo24:1, mv3, avo25:2, avo25:1, avo24:2, avo20:1, avo14:2, avo14:1, avo17:2, avo15:2	13
B2.1≤			avo22:2, avo22:1, avo20:2	3
		36		35

Esimerkki hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.2 sijoittuvasta monivalintaosiosta (mv11, tasoarvio vahvistettu standard setting –menettelyllä):

TEHTÄVÄ 4. Artikkelin Alpeista

Lue teksti ja kysymykset.

Ympyröi sitten tekstiä parhaiten vastaava vaihtoehto (A, B tai C).

Die größte Naturregion Mitteleuropas

Die Alpen erstrecken sich über eine Fläche von 191.000 Quadratkilometern, das entspricht mehr als der Hälfte Deutschlands. Die Vielfalt der Natur in den Alpen ist atemberaubend. Es gibt rund 30.000 Tier- und 13.000 Pflanzenarten. Zu den bekanntesten Tierarten zählen Steinböcke, Gämse, Wölfe, Luchse, Steinadler und Braunbären. Es kommen auch viele Pflanzenarten vor, die es sonst nirgends auf der Welt gibt.

Die Alpen bilden das größte Wasserreservoir Europas. Die drei wichtigen Flüsse: der Rhein, die Rhône und der Po beginnen hier. Die Bergwälder spielen eine wichtige Rolle bei Luftreinigung, Klimastabilität und Sicherung der Berghänge.

Die Alpen sind mit etwa 120 Millionen Feriengästen und 500 Millionen Übernachtungen jährlich eine der größten Tourismusregionen der Welt. Insbesondere der Wintertourismus belastet die Region stark. Viele Skipisten auf der italienischen Seite werden durch Schneekanonen künstlich beschneit, und das erhöht den Wasserverbrauch.

Die Vielfalt der Alpen ist durch den Klimawandel gefährdet. Die Gletscher haben seit Beginn der Industrialisierung bis 1980 ein Drittel ihrer Fläche und die Hälfte ihrer Masse verloren, und seit 1980 sind etwa 30 Prozent des Eisvolumens geschmolzen. Der Temperaturanstieg wirkt dreimal stärker in den Alpen als im Flachland, und deswegen sind alle Tiere und Pflanzen, die es kalt mögen, bedroht. Ihr Lebensraum wird immer kleiner und kleiner.

Lähde: www.wwf.de



11. Mikä vaikutus matkailulla on Alppien alueella?

- Lumivyöryt ovat lisääntyneet ja rinteiden ylläpitokustannukset ovat nousseet.
- Hiihtorinteille joudutaan tekemään lunta keinotekoisesti, mikä lisää vedenkulutusta.
- Hiihtorinteiden ylläpitoon tarvittavat koneet vahingoittavat maastoa.

Oikea vastaus B

Tehtävän ratkaiseminen edellyttää tasokuvauksen mukaisesti jonkin verran vaativan, mutta kuitenkin konkreettisen asiategstin ymmärtämistä ja tavallisella sanastolla ilmaistun pääkohdan tunnistamista.

Puhetehtävät

Puhetehtävät suoritti enintään 8 oppilasparia jokaisesta otoskoulusta, ja suorituksista tallennettiin kuva ja ääni. Yhdeltä oppilasparilta kului tehtäviin noin 15 minuuttia, minkä lisäksi oppilailla oli 15 minuuttia valmistautumisaikaa.

Saksan A-oppimäärän tuottamistaidoissa hyvän osaamisen tavoitetaso oli A2.1, jolla oppilas osaa seuraavaa:

- Osaa kuvata lähipiiriään muutamin lyhyin lausein. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista. Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään pitempää keskustelua.
- Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa on paljon hyvin ilmeisiä taukoja ja vääriä aloituksia.
- Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin ilmeistä ja ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia.
- Osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita).
- Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.

A-saksan suullisen taidon arvioinnissa käytettiin kolmea eri tehtävätyyppiä: kerrontaa, simuloituja arkitilanteita ja vapaampaa keskustelutehtävää. **Kerrontatehtävässä** oppilaan tuli tehdä itsestään esittelyvideo hänen kotiinsa tulevalle vaihto-oppilalle. Tehtävävihkossa oli annettu koulun opetuskielellä vihjeitä esittelyyn sisällytettävistä asioista. Näitä olivat omien henkilötietojen antaminen ja perheenjäsenten ja lähiympäristön kuvailu. Lisäksi oppilaan tuli kertoa, mitä aikoo tehdä kesällä. Tämä monologitehtävä oli yhteinen kaikissa kielissä ja oppimäärissä, ja sen taitotasoksi laatijat arvioivat A1.3.

Kolme muuta puhetehtävää olivat parikeskusteluita. **Arkitilanteita** oli A-saksassa kaksi, ja ne suoritettiin tehtävävihkossa koulun opetuskielellä annetun keskustelurungon avulla. Tehtävien aiheet olivat kahvilakeskustelu ja tien neuvominen. Molemmat oppilaat näkivät keskustelun aikana toistensa vuorosanavihjeet. Arkitilanteiden taitotasoksi oli suunniteltu tasot A2.1. **Keskustelutehtävässä** oppilaat sopivat koulussaan vierailevan saksalaisen oppilasryhmän päiväohjelmasta koulun opetuskielellä annettujen vihjekysymysten tuella. Tehtävän taitotasoksi laatijat suunnittelivat tason A2.2.

Opettajat arvioivat puhe-suoritukset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden taitotasoasteikolla. Hyvän osaamisen tavoitetaso puhumisessa on A2.1. Jos suorituksessa oli yksikin tunnistettava sana kohdekieltä, tasoarvioksi annettiin alle A1.1. Ylin mahdollinen arvosana oli B2.1 tai sen yli. Puhumistehtävien tulokset raportoidaan kaikissa neljässä tehtävässä saatujen taitotasojen keskiarvona.

Kirjoitustehtävät

Saksan A-oppimäärän tuottamistaidoissa hyvän osaamisen tavoitetaso oli A2.1, jolla oppilas

- selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiininomaisimmista arkitilanteista
- osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lap-puset), jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista (todellisista tai kuvitteellisista henkilöistä, tapahtumista, omista ja perheen suunnitelmista)
- osaa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreettia sanastoa ja perusaika-muotoja sekä yksinkertaisin sidossanoin (ja, mutta) liitettyjä rinnasteisia lauseita
- kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mut-ta tekee toistuvasti virheitä perusasioissa (aikamuodot, taivutus) ja tuottaa paljon kömpelöitä ilmaisuja vapaassa tuotoksessa.

A-saksan kirjoittamisen arvioinnissa käytettiin sekä laajaa että lyhyttä tehtävää. Lyhyessä kirjoitustehtävässä oppilaan tuli kirjoittaa saksalaiselle kaverille sähköpostiviesti, jossa kuvaillaan tavallista koulupäivää. Pitkässä kirjoitustehtävässä oppilas kirjoitti saksalaiseen nuorten verkkolehteen kuvauksen lempipaikka-kunnastaan. Lyhyen tekstin sanamäärän tuli olla 30–60 sanaa ja pitkän 80–120 sanaa. Kirjoitustehtävien suoritus-aika oli 30 minuuttia, ja vastaukset kirjoitettiin suoraan koepaperiin.

2.2 Saksan kielen A-oppimäärän oppimistulokset ja niihin liittyvät tekijät

Tässä luvussa esitellään, miten oppimistulokset on saavutettu kielitaidossa, oppimista edistävissä käytänteissä ja käsityksissä. Lisäksi tarkastellaan näiden kolmen tavoitealueen keskinäisiä yhteyksiä ja rinnastetaan oppimistuloksia oppilaan taustatekijöihin (esim. sukupuoli, vanhempien koulutustausta) ja oppimisympäristön piirteisiin (esim. koulun sijaintialue ja opetuskäytänteet).

2.2.1 Kielitaito: kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen

Otosoppilaiden kielitaito osoittautui kaikissa osataidoissa jonkin verran hyvän osaamisen tasoa vankemmaksi. Kuullun ymmärtämisessä enemmistö oppilaista sijoittui hyvän osaamisen tasolle A2.2 eli tavoite saavutettiin **hyvin**. Käytännössä tämäntasoiset oppilaat selviytyvät konkreettisista arkitilanteista kaikkein keskeisintä kieliainesta käyttäen, kunhan heille puhutaan hitaasti ja selvästi yleiskieltä. Luetun ymmärtämisen tavoite saavutettiin **erinomaisesti**, sillä enemmistö oppilaista ylitti hyvän osaamisen tason. Enemmistön saavuttamalla tasolla pystytään ymmärtämään monenlaisia tekstejä tutuista aiheista seuraten niiden pääajatuksia ja avainsanoja.

Puhumisen tavoitetaso saavutettiin **hyvin** eli enemmistö oppilaista osasi kuvata lähipiiriään lyhyesti saksaksi ja selviytyi yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista keskeiseen kieliainekseen tukeutuen.

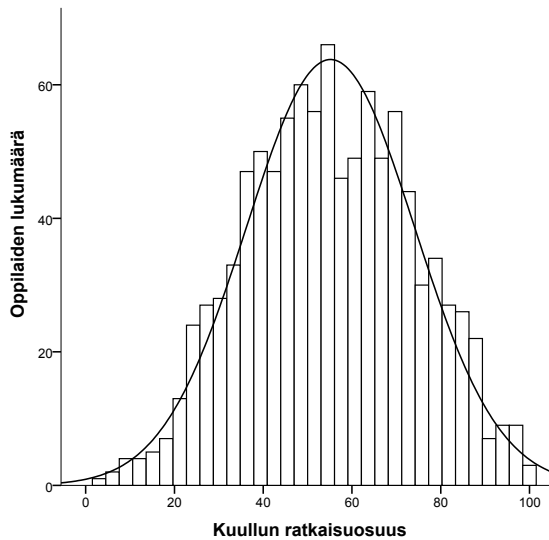
Kirjoittamisen tavoitteet saavutettiin myös **hyvin**, joskaan ei kovin vankasti. Oppilaiden enemmistö osoitti selviytyvänsä kirjoittamalla kaikkein rutiinomaisimmista arkitilanteista ja hallitsevansa keskeisintä konkreettia sanastoa ja rakenteita yksinkertaisesti rakennetussa tekstissä.

Kaikki kielitaidon osataidot liittyivät voimakkaasti toisiinsa, eniten kuitenkin kuullun ja luetun ymmärtämistaito.

2.2.1.1 Kielitaitotavoitteiden toteutuminen A-saksan oppimäärässä

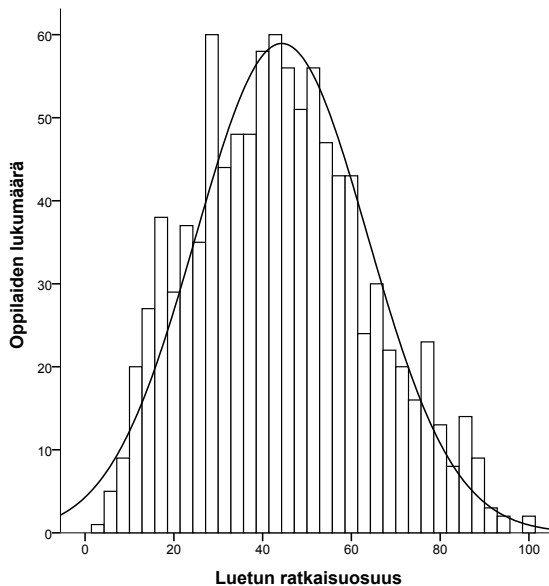
Ymmärtämistaidot ratkaisuosuksina

Kuullun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuksien keskiarvo oli 55 % ja hajonta 19 prosenttiyksikköä (kuvio 3). Heikoin ratkaisuosuus oli 3 % ja parhaat oppilaat ratkaisivat tehtävät sataprosenttisesti. Otosoppilaiden heikoimman neljänneksen ratkaisuosuus oli 42 % ja parhaan neljänneksen vähintään 70 %. Ratkaisuosuuden jakauma oli lähes normaalijakauma, mutta lievää polarisoitumista (kaksihuippuisuutta) oli havaittavissa.



Kuvio 3. A-saksan kuullun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuden jakauma

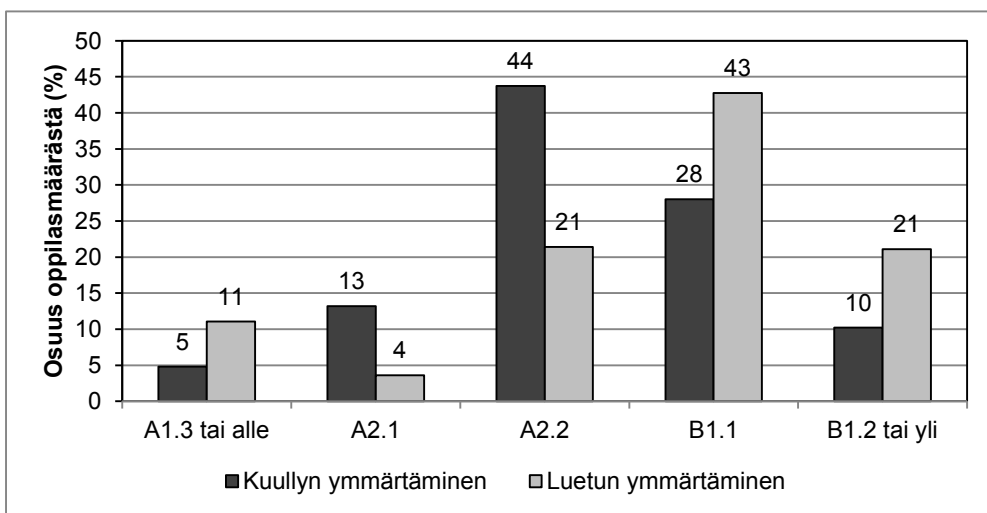
Luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuksien keskiarvo oli 44 % (kuvio 4) ja hajonta 19 prosenttiyksikköä. Heikoin ratkaisuosuus oli luetun tehtävissäkin 3 %, ja parhaat oppilaat ratkaisivat tehtävät sataprosenttisesti. Heikoin neljännes oppilaista pääsi korkeintaan 29 % ratkaisuosuuteen ja paras neljännes vähintään 57 % ratkaisuosuuteen. Jakauma oli oikealle vino eli enemmistö oppilaista sijoittui keskitasolle tai sen alapuolelle.



Kuvio 4. A-saksan luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuden jakauma

Ymmärtämistäidot taitotasoina

Ratkaisuosuudet eivät kerro mitään yksittäisten tehtävien laadusta tai vaikeustasosta. Siksi raportoinnissa keskitytään taitotasoperustaiseen kuvailuun, jonka tulos ymmärtämistäitojen osalta näkyy kuviosta 5.



Kuvio 5. A-saksan ymmärtämistäidoissa saavutetut taitotasot

Enemmistö otosoppilaista (82 %) saavutti tai ylitti kuullun ymmärtämisen hyvän osaamisen tavoitetason A2.2. Suurin osa (44 %) sijoittui tavoitetasolle ylittämättä sitä, joten kuullun ymmärtämisen tavoitteet saavutettiin keskimäärin **hyvin**. Runsas kolmannes (38 %) oppilaista sijoittui tavoitetason yläpuolelle ja vain 18 % sen alapuolelle. Oppilaiden taitotaso oli siis sangen vankka, jos vertailuna käytetään normaalijakaumaa. Käytännössä A2.2 -tasoinen kielenkäyttäjä ymmärtää tarpeeksi kyetäkseen tyydyttämään konkreetit tarpeensa saksan kielellä. Hän pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia ja ymmärtää tavallista sanastoa tuttuja aiheita tai yleistietoa käsittelevässä tilannesidonnaisessa puheessa.

Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää tällä tasolla hidasta ja selvästi äännettyä yleispuhekieltä ja myös toistoa tarvitaan melko usein.

Luetun ymmärtämistäidon tavoitetasoon ylsi kaikkiaan 85 % oppilaista. Sen ylitti yhdellä tai useammalla tasoaskelmalla peräti 64 % oppilaista, mikä osoitti tavoitteet saavutetuiksi **erinomaisesti**. Suurin tasoluokka oli B1.1 ja toiseksi suurin tavoitetaso A2.2. Tavoitetason alitti 15 % oppilaista, kymmenesosa jopa kahdella tasoaskelmalla. Saksan luetun ymmärtämistäito vaikuttaa jonkin verran polarisoituneelta painottuen kuitenkin ylempiin taitotasoluokkiin. Käytännössä

suurin osa oppilaista pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä kuten taulukoita, kalentereita tai kurssiohjelmia, jos aihe on tuttu. Lukija pystyy seuraamaan tällaisten tekstien pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia.

Puhuminen taitotasoina

Puhumistaitoa arvioitiin jokaisessa koulussa siten, että korkeintaan kahdeksan paria suoritti puhetehtävät, jotka tallennettiin dvd-levylle. Puhetehtävien suorittajia oli 754, ja heidän saksan kielen todistusarvosanojensa jakauma eri eronnut kaikkien arviointiin osallistuneiden oppilaiden saksan kielen arvosanajakoumasta.

Taulukkoon 14 on koottu puhumistehtävissä saavutettujen taitotasojen prosentiosuudet tehtävittäin sekä neljän eri tehtävän keskimääräisenä osuutena. Tavoitetaso A.2.1 on tummennettu.

Taulukko 14. A-saksan puhetehtävissä saavutetut taitotasot prosentteina

Saavutettu taitotaso	Kerronta 1: Esittely	Arkitilanne 2: Kahvilassa	Arkitilanne 3: Tien neuvominen	Tehtävä 4: Kouluvierailu	Puhetehtävät yhteensä
Alle A1.1	0,8	1,9	3,2	8,5	1,2
A1.1	4,0	7,2	14,3	18,7	7,4
A1.2	9,6	11,7	15,5	13,3	15,5
A1.3	14,8	14,9	18,6	15,4	16,6
A2.1	18,8	18,1	15,4	17,2	21,9
A2.2	23,7	23,3	17,8	15,1	19,2
B1.1	17,6	15,3	10,3	7,7	11,7
B1.2	8,3	5,5	3,6	1,9	4,9
B2.1 tai yli	2,5	2,1	1,2	2,1	1,6
Tavoitetason saavuttaneita	18,8	18,1	15,4	17,2	21,9
Tavoitetason alittaneita	29,2	35,7	51,6	55,9	40,7
Tavoitetason ylittäneitä	52,1	46,2	32,9	26,8	37,4

Kaikkiaan 59 % oppilaista ylsi tavoitetasolle A2.1 tai sitä korkeammalle, joten puhumisen tavoitteet saavutettiin keskimäärin **hyvin**. 37 % ylitti tavoitetason

vähintään yhdellä tasoaskelmalla, mutta hyvän osaamisen tason alapuolelle jäi 41 % oppilaista. Hyvän osaamisen tasolla A2.1 oleva kielenkäyttäjä osaa kuvata lähipiiriään saksaksi muutamain lyhyin lausein. Hän selviytyy saksaksi yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista, käyttäen helposti ennakoitavaa perussanastoa ja keskeisimpiä rakenteita, joskaan ei vielä kieliopillisesti virheettömästi.

Parhaiten menestyi monologisessa kerrontatehtävässä, jonka sisällöt liittyivät oppilaan välittömään lähipiiriin. Puhetehtävistä vaativimmaksi osoittautui keskustelu kouluvierailun ohjelmasta. Tämä tehtävä oli aiottukin edellisiä vaativammaksi (laatijaryhmän arvioima taso A2.2). Sujuva neuvottelu arkisestakin aiheesta edellyttää oikeastaan jo B-tasoista kielitaitoa, jolle vain vajaa puolet arvioituista oppilasta ylsi.

Seuraavassa esitetään litteroituja näytteitä kerronta- ja arkitilannetehtävistä. Oppilaan, kotikunnan ja koulun nimet ym. tunnistetiedot on muutettu.

Näyte 1. (H8 tavoitetaso A2.1.)

*B: öhm (-) ich bin (.) jonna
u:nd ich bin (.) fünfzehn jahre alt
<och +Schwed> ich (.) fo_wohne in Käpykylä
öh in meine famili: ist öh ein vater mutter (.) und ein bruder
<o:ch +Schwed> ich gebe zu Käpykylä (.) schule
u:nd ich habe keine (--) arbeits
öh (-) am sonne:r ich (-) schwimmen und öh mit dem gassi ge-
gangen
u:nd ich habe ein hunden
<och + Schwed> ich liebe essen
(---) ja (-) tschüs*

Kerronta oli hyvin tyypillistä A2.1-tasoisien puhujan tuotosta: taukoja ja katkoksia on paljon, samoin perusrakennevirheitä, mutta oppilas osasi kuvata lähipiiriään muutamain ymmärrettävin, lyhyin lausein.

B1.1-tasoista suoriutumista kerrontatehtävästä edustaa näyte 2.

Näyte 2. (H8 tavoitetaso B1.1.)

*B: ich heisse paavo pelto
ich bin öb fünfzehn jabre alt
und ich wobne in haukela kot in kotikaupunki auch
und ich habe (.) ein brunder äh nein (.) ein schwester entschuldigung
äh mm sie ist einundzwanzig jabre alt
und sie (gebt eine) (---) öb ich weiss (.) nicht öb (-) wo sie (-) sie
öh (---) öb sie ist öb (-) hm ja ich weiss nicht wo (-) öb wo sie studiert
öh und ich habe ein öb vater
und er ist öb vierundfünfzig jabre alt
und er ist eine (-) ingenieur
und ich habe ein mutter
äh sie ist fünfzig jabre alt
öh und sie ist eine (-) öb (.) sie (-) arbeitet in isofirma
öh und wir (.) reisen öb im sommer (.) unser familie (-) aber ohne mein
schwester
und öb ich spiele fussball
und ich habe ein hund*

Näytteen 2 puhuja osasi ylläpitää ymmärrettävää puhetta huolimatta pitemmissä jaksoissa esiintyvistä epäröinnistä. Virheitäkin esiintyi, mutta ne eivät haitanneet ymmärtämistä. Puhuja hallitsi perusrakenteet ja toimivan arkisen sanaston sekä pyrki myös ottamaan kuulijan huomioon monitoroimalla puhettaan yksinkertaisin fraasein (entschuldigung). Piirteet luonnehtivat tasoa B1.1, jolle ylsi runsas kymmenesosa puhetehtävien suorittajista.

Näyte 3. Arkitilanne 1: Kahvila

(Oppilas A: tavoitetaso H8 A2.1, Oppilas B: erinomainen B1.1)

A: hallo was: (-) willst du haben

A: ah (-) wir haben <inte

+Schwed> [(-) nicht cola

A: was willst du: dann haben

A: ja (-) bier (.) bitte

A: es kostet öh (--) sechs euro

A: mm danke

A: danke und auf wiedersehen

**B: öh ich möchte ein öh hei-
ße schokolade und dann
ein cola**

B: [nicht

**B: ö:h öh dann ich möchte
ein öh_apfelstrudel und
(-) ja**

B: ja danke

öh fie_wie viel kostet das

B: okay (-) öh dann

B: ja auf wiedersehen

Molemmat puhujat selviytyivät tavallisesta palvelutilanteesta käyttäen helposti ennakoitavaa perussanastoa ja keskeisimpiä rakenteita. A-oppilaan puheessa kaikkein rutiininomaisimmat jaksot sujuivat, mutta myös taukoja ja vääriä aloituksia esiintyi. Pragmatiikka ohjautui muista kuin saksan kielestä (was willst du haben), mutta viesti välittyi. B-oppilas hallitsi tilanteeseen sopivat idiomit (ich möchte) ja muutaman erilaisen rakenteen.

Näyte 4. Arkitilanne 2: Tien neuvominen
Oppilas B (H8 tavoitetaso A2.1)

A: *öhm (-) hallo: entschuldigung (.) wie komme ich: (.) zu: apotheken*

A: *ich möchte gehe bei fusch öh was ist <eiku +Fin> wie lange ist (.) öffnungzeit*

A: *öh (--) hm hm öh es ist (.) beste gehe mit dem bus*

A: *öh (-) öh vielen dank auf wiedersehen*

B: *öh hallo: öh hier öh hier ist öh ein paar apotheken öh möchten sie gehe bei fuß o: mit dem bus*

B: *öh öh in dem drei kilometer ist ein apoktet das ist <öppnet +Schwed>*

B: *oh äh die nächs_nächsten busstop is öh is nach nach dem öh <mikä +Fin>*

B: *(-) öh am linksten*

B: *nichts zu danken tschüss*

Puhuja B selviytyi tavallisesta arkitilanteesta hieman kangerrellen, mutta pääosin ymmärrettävästi. Sanasto oli keskeisintä ja sen taivutuksessa puutteita, mutta toisaalta puhuja hallitsi esimerkiksi päälauseen sanajärjestyksen myös vapaassa puheessa. Tauot ja katkokset olivat hyvin yleisiä.

Näyte 5. Keskustelu: Vierailuohjelma
Oppilas A (erinomainen taitotaso A2.2)

A: und hallo
A: was: willst du studieren in
montag und (.) mittwoch
A: ja: das geht gut ja: und denn
mittwoch
A: willst du chemie studieren
A: gut
A: ja (.) das das geht gut (--) ja
un:d (.) wir haben am diens-
tag ein reise zum zur_turku
schloss
A: weil das ist (-) eine (.) große
part im finnisches geschichte
A: wir gehen mit ein bus
A: na (.) ja
A: wir (-) haben eine (--) tourist
rundefahrt und (-) wir (-)
sehen (-) turku schloss
A: ja: (.) ja wir können
A: wir müssen (.) zum: die field
gehen
A: was: möchten sie am diens-
tag abend machen
A: ah (-) okay
ja (.) ja
A: ja das ist gut
A: ja klingt gut
A: auf wiedersehen

B: hallo
B: äh (.) können wir erst ein
mathematik (.) studieren
und öh dann geschichte
B: ah (.) öhm
B: ja chemie klingt gut und äh
B: und dann äh biologie
B: ah
B: und öh wie gehen wir da
B: entschuldigung wie reisen
B: und was machen wir da
B: und können wir öh fussball
spielen im diensttag
B: und wo
B: ah (okay)
B: mm (.) nichts weil ich bin
äh so müde
B: und äh (--) ja und äh finn-
land war (also) äh sehr gut
land und (-) ich
will (-) öh noch hier reisen
zwei jahren ich denke
B: ja
B: so auf wiedersehen

Puhuja pystyi osallistumaan rutiininomaisiin keskusteluihin omista tai itselleen tärkeistä asioista. Hän hallitsi yksinkertaiseen ohjelman suunnitteluun tarvittavaa keskeistä sanastoa (esim. ajanilmaukset) ja osasi kertoa lyhyesti tutusta aiheesta (Suomi). Virheitäkin esiintyi, mutta ne eivät haitanneet pahasti ymmärrettävyyttä.

Kirjoittaminen

Kirjoittamista mitattiin kahdella tehtävällä, joista lyhyempi (30–60 sanaa) oli koulupäivän kuvaus ja pitempi (80–120 sanaa) mieluisan paikkakunnan esittely. Taulukkoon 15 on koottu kirjoittamistehtävissä saavutettujen taitotasojen prosenttiosuudet tehtävittäin sekä kahden eri tehtävän keskimääräisenä osuutena. Tavoitetaso A.2.1 on tummennettu.

Taulukko 15. A-saksan kirjoitussuoritusten taitotasot prosentteina

Saavutettu taitotaso	Lyhyt kirjoitustehtävä: Koulupäivä	Laaja kirjoitustehtävä: Lempipaikka	Kirjoitustehtävät yhteensä (keskiarvo)
Alle A1.1	3,2	4,5	3,1
A1.1	6,2	8,7	5,5
A1.2	18,5	16,7	16,1
A1.3	26,1	23,2	23,2
A2.1	23,6	24,3	25,9
A2.2	13,0	12,3	14,5
B1.1	6,2	7,1	8,4
B1.2	2,5	2,2	2,3
B2.1 tai yli	,7	1,1	1,1
Tavoitetason saavuttaneita	23,6	24,3	25,9
Tavoitetason alittaneita	54	53,1	47,9
Tavoitetason ylittäneitä	22,4	22,7	26,3

Taulukosta 15 ilmenee, että kirjoittamisen taitotasotavoitteet toteutuivat **hyvin**, joskin täpärästi. Enemmistö eli 52 % oppilaista ylsi tavoitetasolle A2.1 tai ylitti sen. Hyvän osaamisen tasolla A2.1 oleva kielenkäyttäjät selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiininomaisimmista arkitilanteista. Hän osaa kirjoittaa arkisiin tarpeisiin liittyviä lyhyitä, yksinkertaisia viestejä sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista. Sanasto on konkreettia ja rakenteet keskeisiä, ja niistä muodostetaan yksinkertaisesti sidostettuja tekstejä.

Tavoitetasolle sijoittui 26 % oppilaista, sen alitti 48 % ja ylitti 26 % otosoppilaista. Hyvän osaamisen tason alittajien osuus oli suurempi kuin sen ylittäjien, joten erityisen vankka kirjoittamistaito ei otosjoukossa ollut. Molemmat tehtävät olivat oppilaille suunnilleen yhtä vaikeita, vaikka mieluisan paikan kuvaus oli suunniteltu koulupäiväkuvausta selkeästi vaativammaksi.

Seuraavassa esitetään litteroituja näytteitä kirjoitustehtävistä havainnollistamaan oppilaiden tuottamaa kieltä.

Näyte 1. Lyhyt kirjoitustehtävä (H8 tavoitetaso A2.1)

Hallo Christian! Heute gehe i zu Schule mit dem Bus. Meine Schule ist ein gesamtschule und hier ist über fünfhundred jungen. Ich mage Geschichte am besten. Ich habe viele freunden in meine schule. Bis dann!

Kirjoittaja osasi laatia lyhyen, yksinkertaisen viestin hyvin tutusta aiheesta käyttäen konkreettista sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisia sidossanoja (und). Virheitä ja kömpelöitä ilmaisuja esiintyi, mutta niistä huolimatta perusviesti välittyi.

Näyte 2. Lyhyt kirjoitustehtävä (erinomainen B1.1)

Hallo mein lieber Freund! Ich werde dir jetzt von meinen normalen Schultag erzählen. Ich fahre mit Auto zur Schule. Ich finde meine Schule sehr gut, weil ich sehr gute Lehrer habe. Dass schönste am Schultag sind natürlich die Pausen.

Oppilas pystyi kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutusta aiheesta liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin. Hän hallitsi riittävän sanaston ja rakenteet tehtävän suorittamiseen.

Näyte 3. Pitkä kirjoitustehtävä: Lempipaikka (H8 tavoitetaso A2.1)

Hallo! Ich erzähle von mein Lieblingsstadt in Finland, Itäkaupunki. Hier du kannst schwimmen im see, spielen fußball und Eißhockey und sehe sportcenter. Itäkaupunki tor ist auch ein sehenswertigkeit du sehen musst. Die wetter im Sommer ist nicht so gut. Es regnet viel. Im Winter hier ist sehr kalt und du musst viele Kleider käyttää. In Itäkaupunki sind viele gute restaurant. Hier ist zum Beispiel Chinese and Spanish restaurants. Itäkaupunkis eigen essen ist „Kalakukko“. Es ist fish in brot. Du kannst auch in Museum gehen oder sportmatch sehen. Itäkaupunki ist mein Lieblingsstadt!

Oppilas osasi kirjoittaa lyhyen luettelomaisen kuvauksen kotikaupungistaan käyttäen konkreettista sanastoa ja perusaikamuotoja sekä alisteisia ja rinnasteisia lauseita. Sanasto oli monipuolista ja taivutusvirheet eivät haitanneet ymmärrettävyyttä. Saksan kielen sanajärjestyssäännöt hallittiin, mutta muoto-opillisia virheitä esiintyi.

Näyte 3. Pitkä kirjoitustehtävä: Lempipaikka (Erinomainen B1.1)

Hallo meine Freunde!

Mein Lieblingsort in Finnland ist natürlich unsere Hauptstadt Helsinki. In Helsinki kann man alles machen, zum Beispiel Einkaufen gehen, Sehenswürdigkeiten besichtigen und ins Kino gehen.

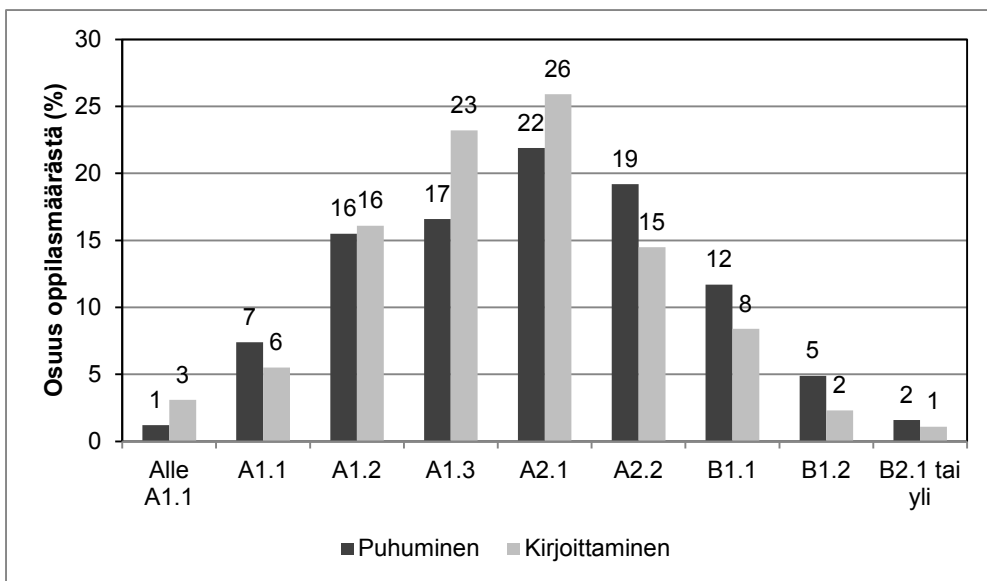
Im Sommer ist das Wetter in Helsinki immer solig aber an dem Meer ist es kalt. Im Winter haben wir Schnee.

Wenn man nach Finnland kommt muss jeder in dem Restaurant XX essen! Da haben sie Pizza und Pasta. XX liegt in der Stadtmitte neben dem Tor Meine Hobby ist Tanzen und meine Tanzschule liegt auch in Helsinki. Da haben wir verschiedene Tanzarten. Komm mit!

In Helsinki sind viele Kiosken in die kann man lecker Eis kaufen! Gute Reise nach Finnland! :) Ihre Mirka

Oppilas pystyi kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista aiheista. Hän tuotti selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi sopivin sidoskeinoin. Hallussa oli riittävä sanasto ja rakenteet (esim. sanajärjestys), vaikka tekstissä esiintyi erilaisia virheitä.

Kuvio 6 havainnollistaa oppilaiden saavuttamat taitotasot A-saksan **puhuminen ja kirjoittamisen** tehtävissä. Opetussuunnitelman perusteissa molempien taitojen tavoitetasot ovat samat, mutta tämän arvioinnin perusteella otosoppiilat kirjoittivat saksaa paremmin kuin puhuivat. Tuottamistaidoissa osaaminen vaihteli myös tasoittain: alemmissa taitotasoluokissa kirjoitettiin paremmin kuin puhuttiin, ylemmissä taas puhuttiin paremmin kuin kirjoitettiin.



Kuvio 6. A-saksan tuottamistaidoissa saavutetut taitotasot

Jos verrataan eri osataitojen tuloksia opetussuunnitelman perusteiden tavoitekuvauksiin (Opetushallitus 2004, 118–119), kaikkien tavoitteiden voidaan katsoa toteutuneen **vähintään hyvin**, koska enemmistö oppilaista on päässyt hyvän osaamisen tavoitetasoon (taulukko 16). **Kuullun ymmärtämisessä, puhumisessa** ja kirjoittamisessa enemmistö oppilaista jäi hyvän osaamisen tasolle, joten tavoitteet saavutettiin **hyvin**. Luetun ymmärtämisessä oppilaiden enemmistö ylitti hyvän osaamisen tason vähintään yhdellä tasoaskelmalla ja saavutti tavoitteet **erinomaisesti**. Arvioinnin perusteella osataidoista vaativimmaksi osoittautui kirjoittaminen. Tulokset myötäilevät otosoppilaiden arvosanjakaumaa, joka painottui arvosana-asteikon yläpäähän (ks. luku 2.1.1).

Alimmalle eurooppalaiselle peruskielitaidon tasolle A1 eli suomalaisin opetussuunnitelmatermein ”toimivan alkeiskielitaidon tasolle” jäi kuullun ymmärtämisessä 5 %, luetun ymmärtämisessä 11 %, puhumisessa 41 % ja kirjoittamisessa jopa 84 % oppilaista. Ymmärtämistaidoissa oli edetty pääosin välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeita ja lyhyttä kerrontaa edustaville tasoille A2.1 ja A2.2. (eurooppalainen taso A2). Niille sijoittui enemmistö (57 %) oppilaista kuullun ymmärtämisessä ja neljännes (25 %) luetun ymmärtämistaidossa.

Taulukko 16. A-saksan oppilaiden sijoittuminen taitotasolle osataidoittain prosentteina

Taitotaso	Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
	(n = 999)	(n = 996)	(n = 754)	(n = 989)
Alle A1.1			1,2	3,1
A1.1			7,4	8,6
A1.2			15,5	24,7
A1.3			16,6	47,8
A1.3 tai alle	4,8	11		
A2.1	13,2	3,6	21,9	25,9
A2.2	43,7	21,4	19,2	14,5
B1.1	28	42,8	11,7	8,4
B1.2		9,7	4,9	2,3
B1.2 tai yli	10,2		1,6	1,1
B2.1 tai yli		11,4		
Tavoitetason saavuttaneet	43,7	21,4	21,9	25,9
Tavoitetason alittaneet	18	14,6	40,7	47,9
Tavoitetason ylittäneet	38,2	63,9	37,4	26,3
Tavoite (H8) on saavutettu	hyvin	erinomaisesti	hyvin	hyvin

Viidennes oppilaista puhui ja neljännes kirjoitti saksaa suomalaisin opetussuunnitelmatermein ”peruskielitaidon alkuvaiheelle” ominaisella tavalla selviytyen kaikkein tavallisimmista arkitilanteista lyhyin viestein. ”Kehittyvän peruskielitaidon” tason A2.2. saavutti vajaa viidennes (19 %) oppilaista puheessa ja 15 % kirjoittamisessa. Itsenäisen kielenkäyttäjän eurooppalaisen tason B1 saavutti 28 % kuullun ymmärtämisessä ja 53 % luetun ymmärtämistaidossa. Heistä sujuvan peruskielitaidon suomalaiselle tasolle B1.2. ylti molemmissa taidoissa noin joka kymmenes oppilas. Luetun ymmärtämisessä runsas kymmenesosa (11,4 %) pääsi tasolle B2, jolla oppilas pystyy lukemaan itsenäisesti monenlaisia pitempiäkin tekstejä. Puhumisessa arkielämässä selviytymistä edustaville B1-tasolle sijoittui noin joka kuudes oppilas ja kirjoittamisessa noin joka kymmenes oppilas.

Kielitaidon neljää osataittoa tarkasteltiin vielä suhteessa toisiinsa ja todettiin niiden liittyvän toisiinsa korrelaatioin, jotka vaihtelivat välillä 0,60–0,81 (taulukko 17). Kaikki korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$), ja suurin osa niistä käytännössäkin korkeita ($r > 0,65$) tai ainakin kohtalaisia. Korkein korrelaatio oli kuullun ja luetun ymmärtämisen välillä ($r = 0,81$), jotka selittivät 66 % toistensa vaihtelusta.

Taulukko 17. A-saksan osataitojen keskinäiset yhteydet

	Kuullun ymmärtäminen (n=999)	Luetun ymmärtäminen (n=1001)	Puhuminen (n=746)
Luetun ymmärtäminen	0,81		
Puhuminen	0,63	0,60	
Kirjoittaminen (n = 989)	0,68	0,67	0,71

2.2.1.2 Oppilaiden taustatekijöiden yhteydet kielitaitoon

Ymmärtämistaidoissa tytöt menestyivät poikia paremmin, vaikka molemmat saavuttivat kuullun ymmärtämisen taitotasotavoitteet keskimäärin **hyvin**. Kuullun ymmärtämisen tehtävissä poikien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 51 % ja tyttöjen 58 %.

Sekä tytöt että pojat saavuttivat **luetun ymmärtämisen** taitotasotavoitteet keskimäärin **erinomaisesti**, mutta tavoitetason ylittäjiä oli tytöissä tilastollisesti merkitsevästi enemmän. Myös tyttöjen keskimääräinen ratkaisuprosentti (46 %) oli viisi prosenttiyksikköä korkeampi kuin poikien.

Puhumisessa tytöt saavuttivat hyvän osaamisen tavoitetason keskimäärin **hyvin**, mutta pojat vain **tyydyttävästi**. Tasoero ero saksan kielen suullisessa taidossa oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) tyttöjen eduksi.

Kirjoitustehtävissä hyvän osaamistason saavutti 40 % pojista ja 62 % tytöistä. Tytöt saavuttivat näin ollen puhumisen tavoitteet **hyvin**, mutta pojat vain **tyydyttävästi**. Tasoero saksan kielen suullisessa taidossa oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) tyttöjen eduksi.

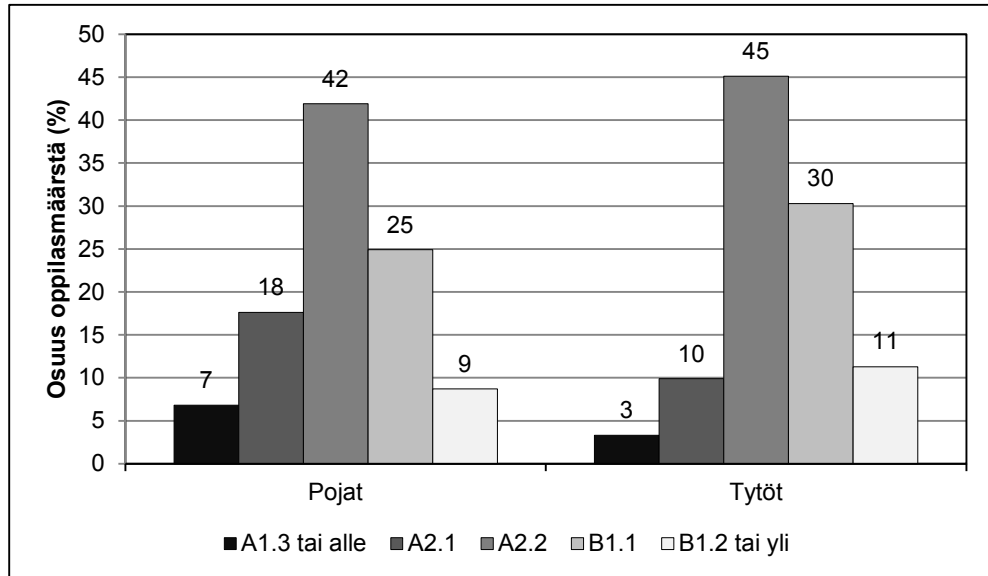
Oppilaiden suoriutuminen kielitaidon kaikissa osataidoissa parani **vanhempien koulutustaustan** myötä. Erot olivat pienimmät puhumisessa ja suurimmat luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa.

Kaikkien osataitojen oppimistulokset olivat paremmat **lukioon** pyrkivillä oppilailta kuin **ammattilliseen** koulutukseen suuntautuneilla oppilailta. Saksan opiskelu ensimmäisenä vieraana kielenä **A1-oppimäärän** mukaan liittyi keskimäärin parempiin tuloksiin kaikissa osataidoissa. Oppimistulokset kaikissa kielellisissä osataidoissa olivat paremmat niillä, jotka käyttivät **läksyjen tekoon** korkeintaan puoli tuntia ennen seuraavan saksan kielen oppituntia, kuin niillä, jotka jättivät läksynsä tekemättä. Saksan kielen **kouluarvosana** liittyi arviointitehtävissä menestymiseen kaikissa osataidoissa, vankimmin kirjoittamisessa.

Sukupuoli ja kielitaito

Kuullun ymmärtämistehtävissä poikien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 51 % ja tyttöjen 58 %, eli keskimääräinen ero tyttöjen hyväksi oli seitsemän prosenttiyksikköä. Tyttöjen tulokset olivat keskimäärin seitsemän prosenttiyksikköä paremmat kuin poikien, mikä oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), mutta käytännössä pieni ($d = 0,38$) ero.

Myös taitotasoin tarkasteltuna hyvän osaamisen tavoitetasoon ylsi suunnilleen sama osuus tytöistä kuin pojistakin (kuvio 7), ja molemmat saavuttivat kuullun ymmärtämisen tavoitteet keskimäärin **hyvin**. Pojat jäivät kuitenkin tytöjä useammin kahdelle alimmalle taitotasolle, ja siten tyttöjen suoritukset olivat kaiken kaikkiaan tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,001$) paremmat kuin poikien.

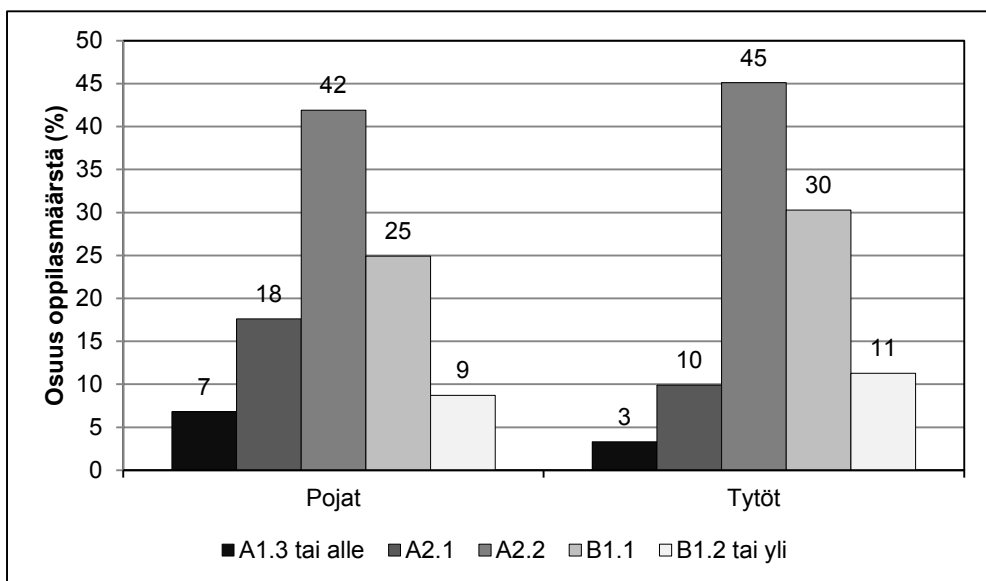


Kuvio 7. Tyttöjen ja poikien saavuttamat taitotasot A-saksan kuullun ymmärtämistehtävissä

Luetun ymmärtämistehtävissä tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus (46 %) oli viisi prosenttiyksikköä korkeampi kuin poikien (41 %). Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), mutta käytännössä pieni ($d = 0,31$).

Taitotasoin tarkastellen sekä pojista että tytöistä noin viidennes sijoittui luetun ymmärtämisen hyvän osaamisen tasolle A2.2. Molemmat sukupuolet saavuttivat tavoitetason **erinomaisesti**, mutta tavoitetason ylittäjiä oli tytöissä suhteellisesti enemmän (69 %) kuin pojissa (58 %).

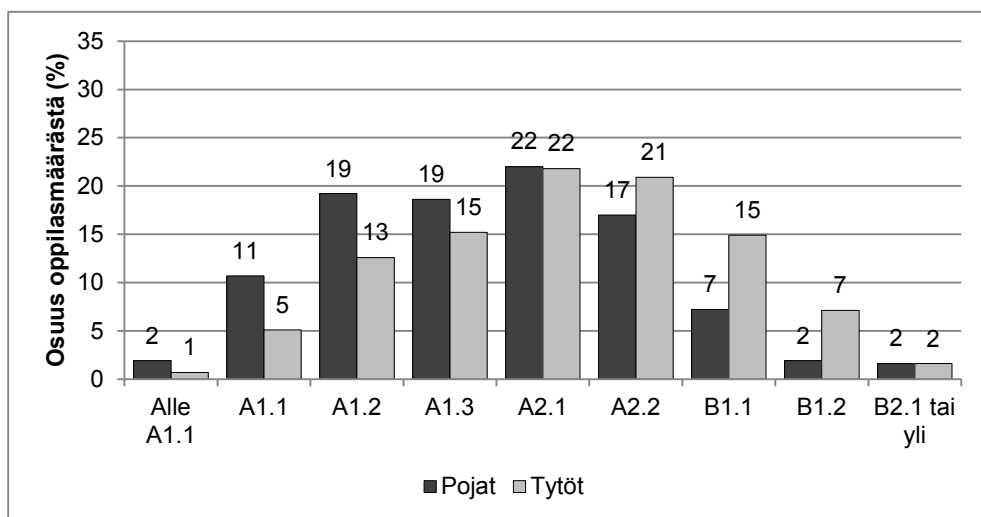
Tavoitetason alittajien joukossa tilanne oli päinvastainen: Lähes joka viides poika (17,3 %) jäi taitotasolle A1.3 tai alle, tytöillä vastaava osuus oli noin 7 % (kuviot 8). Tyttöjen ja poikien osaamisero luetun ymmärtämisessä oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) tyttöjen eduksi.



Kuvio 8. Tyttöjen ja poikien saavuttamat taitotasot A-saksan luetun ymmärtämistehtävissä

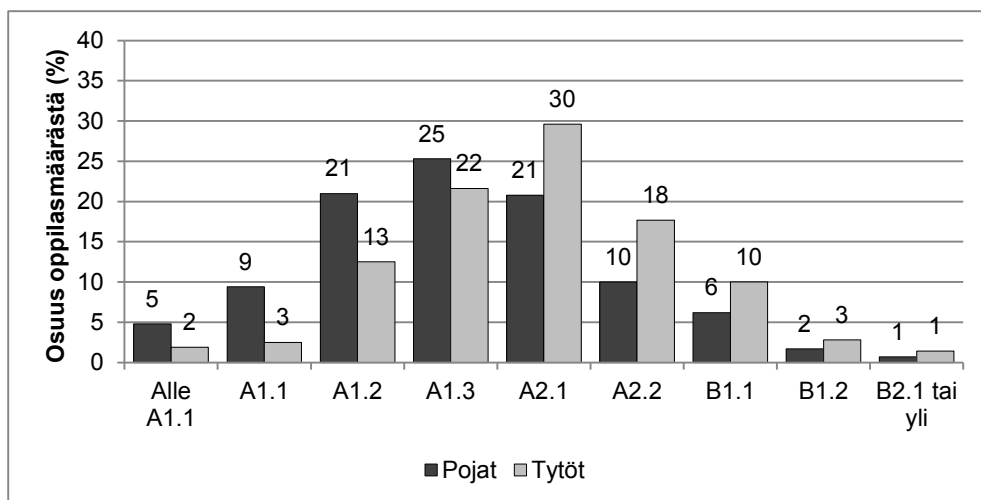
Puhumisen hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.1 ylsi 22 % sekä pojista että tytöistä (kuviot 9).

Tytöistä 45 % ja pojista 28 % ylitti tavoitetason vähintään yhdellä tasoaskelmalla. Runsas kolmannes tytöistä (34 %) ylitti B-tasolle, mutta pojista ainoastaan joka kymmenes (11 %). Hyvän osaamisen tason alapuolelle taas jäi niukka enemmistö (51 %) pojista mutta vain kolmannes (34 %) tytöistä. Tytöt saavuttivat näin ollen puhumisen tavoitteet **hyvin**, mutta pojat vain **tyydyttävästi**. Tasoero saksan kielen suullisessa taidossa oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) tyttöjen eduksi.



Kuvio 9. Tyttöjen ja poikien saavuttamat taitotasot A-saksan puhetehtävissä

Kirjoitustehtävissä (yhdistetty lyhyt ja pitkä tehtävä) keskimäärin 74 % oppilaista saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tason A2.1. (kuvio 10). Pojista sen saavutti 40 %, tytöistä puolestaan 62 %.

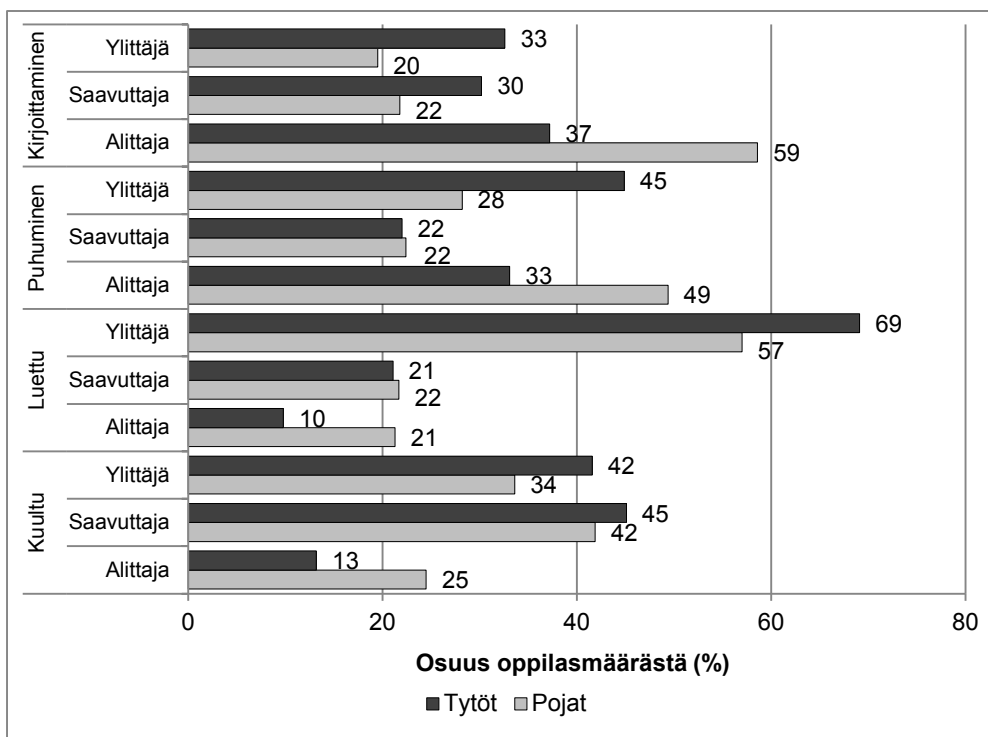


Kuvio 10. Tyttöjen ja poikien saavuttamat taitotasot A-saksan kirjoitustehtävissä

Koska enemmistö pojista (60 %) jäi tavoitetason alapuolelle, heidän voidaan katsoa saavuttaneen kirjoittamisen opetus suunnitelmavoitteet **tydyttävästi**. Tyttöjen enemmistö taas ylitti tavoitetason (joskaan ei sen yli), joten he saavut-

tivat tavoitteet **hyvin**. Tyttöjen ja poikien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Taitotasojen yksityiskohtaisempi tarkastelu paljastaa, että pojat sijoituivat tilastollisesti merkitsevästi useammin taitotasolle A1.3 tai sen alapuolelle. Tytöt puolestaan sijoituivat poikia useammin taitotasolle A2.1–B1.1. 14 % tytöistä ylsi B-taitotasolle, pojilla vastaava osuus oli 9 %. Noin joka seitsemäs poika (14 %) ylsi korkeintaan taitotasolle A1.1, mutta tälle tasolle jäi vain joka kahdeskymmenes tyttö (5 %).

Kuvio 11 esittää yhteenvedon hyvän osaamisen tason alittajista, ylittäjistä ja saavuttajista (=tavoitetasolle sijoittuneet). Erot tyttöjen ja poikien välillä olivat jyrkimmät kirjoittamisessa ja pienimmät luetun ymmärtämisessä.



Kuvio 11. A-saksan hyvän osaamisen tason alittajat, saavuttajat ja ylittäjät osataidoittain sukupuolen mukaan

Vanhempien koulutustausta ja oppilaiden kielitaito

Vanhempien koulutustaustan yhteys kaikkiin osataitoihin oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) siten, että ylioppilasvanhempien lapset suoriutuivat tehtävistä paremmin kuin ne oppilaat, joiden vanhemmista vain toinen oli ylioppilas tai ei kumpikaan ollut.

Kuullun ymmärtämisen hyvän osaamisen taso saavutettiin **erinomaisesti**, jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita (15,4 % oppilaista ylitti hyvän osaamisen tason vähintään yhdellä tasoaskelmalla). Jos vain toinen vanhemmista oli ylioppilas tai kumpikaan vanhemmista ei ollut sitä, tavoitteet saavutettiin **hyvin**. Niistä oppilaista, joiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, yli puolet (51,4 %) ylsi B-taitotasolle. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, vastaava osuus oli 40 %, ja jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, B-tasolle ylsi vähemmän kuin joka viides (18,3 %).

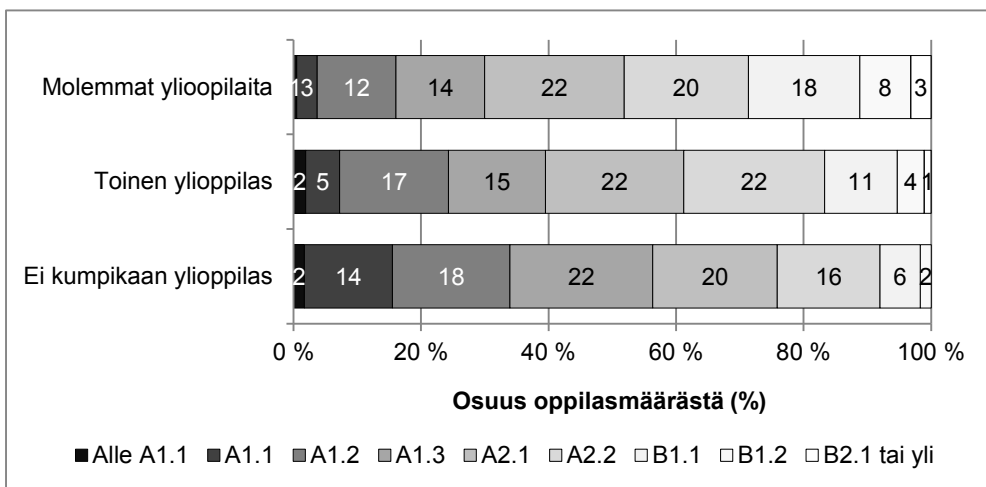
Myös kuullun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuus kasvoi tasaisesti vanhempien koulutuksen myötä, ja yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja käytännössäkin kohtalainen ($\eta^2 = 0,11$). Jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, kuullun ymmärtämistehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 47 %. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, oppilas ratkaisi kuullun tehtävistä keskimäärin 54 %, ja jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, oppilaan keskimääräinen ratkaisuosuus oli 63 %.

Luetun ymmärtämisessä hyvän osaamisen taso saavutettiin **hyvin**, jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas. Ne oppilaat, joiden vanhemmista ainakin toinen oli ylioppilas, saavuttivat tavoitetason **erinomaisesti**. Yhden ylioppilasvanhemman lapsista 57 % ja kahden ylioppilasvanhemman lapsista 61 % ylitti tason A2.2 vähintään yhdellä tasoaskelmalla. Kahden ylioppilaan lapsista noin kolmannes (32,4 %) ylsi vähintään taitotasolle B1.2 ja yhden ylioppilaan lapsista noin joka viides (20,4 %). Jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, tälle tasolle ylsi vähemmän kuin yksi kymmenestä (7,5 %) oppilaasta.

Vanhempien koulutustaustan yhteys myös luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuteen oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja käytännössä kohtalainen ($\eta^2 = 0,12$). Oppilaiden luetun ymmärtämisen ratkaisuosuus oli sitä korkeampi mitä koulutetumpia vanhemmat olivat: ei-ylioppilaiden lasten keksimääräinen ratkaisuosuus oli 35 %, yhden ylioppilasvanhemman lasten 43 % ja kahden ylioppilasvanhemman lasten 52 %.

Luetun ymmärtämistaidon yhteys vanhempien koulutustaustaan näkyy myös taitotasoperustaisessa tarkastelussa ($p < 0,001$). Niistä oppilaista, joiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, lähes joka kuudes (16,2 %) ylsi taitotasolle B2.1 tai yli. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, vastaava osuus oli 12 % ja jos kumpikaan ei ollut ylioppilas, osuus oli 6 %. Niistä oppilaista, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, jäi taitotasolle A1.3 tai alle 16 %. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, alimpien taitotasojen osuus oli 12 %, ja jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, osuus oli 5 %.

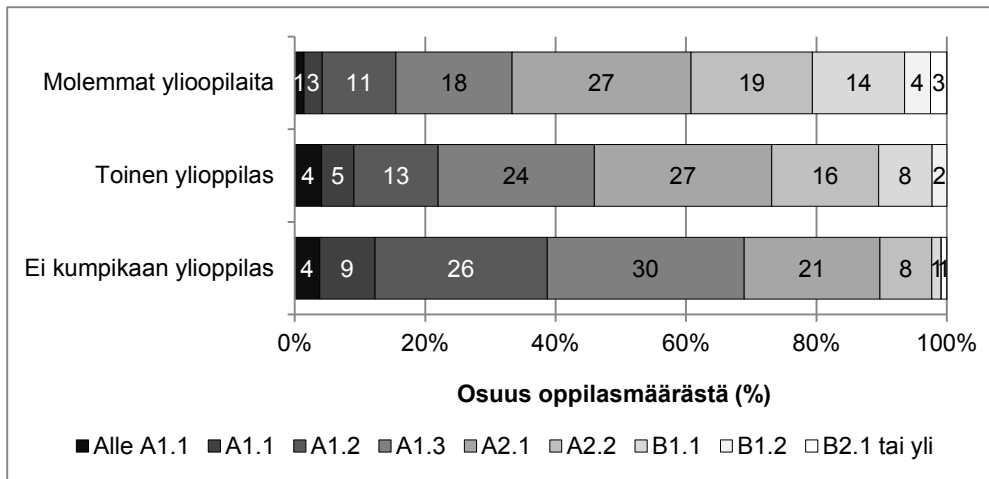
Vanhempien koulutustaustan mukaiset erot toistuivat tuottamistaidoissa. Vanhempien koulutustaustan ja **puhumisen** taitotason yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), eli oppilaiden puhe-suoritus olivat sitä parempia, mitä korkeampi koulutus heidän vanhemmillaan oli. Kahden ylioppilasvanhemman lapset saavuttivat tavoitetason A2.1. **hyvin**, lähes erinomaisesti (49 % heistä ylitti tavoitetason vähintään yhdellä askelmalla). Myös yhden ylioppilasvanhemman lapset saavuttivat tavoitteen **hyvin**, mutta ei-ylioppilaiden lapset vain **tydyttävästi**, sillä 56 % heistä alitti hyvän osaamisen tason vähintään yhdellä askelmalla. Kahden ylioppilaan lapsista runsas neljännes (28,7 %) sijoittui B-tasolle ja yhden ylioppilaan lapsista 17 %. Jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, B-taitotasolle ylsi vähemmän kuin yksi kymmenestä (8 %) oppilaasta. (Kuvio 12.)



Kuvio 12. A-saksan puhumistehtävissä saavutetut taitotasot ja vanhempien koulutustausta

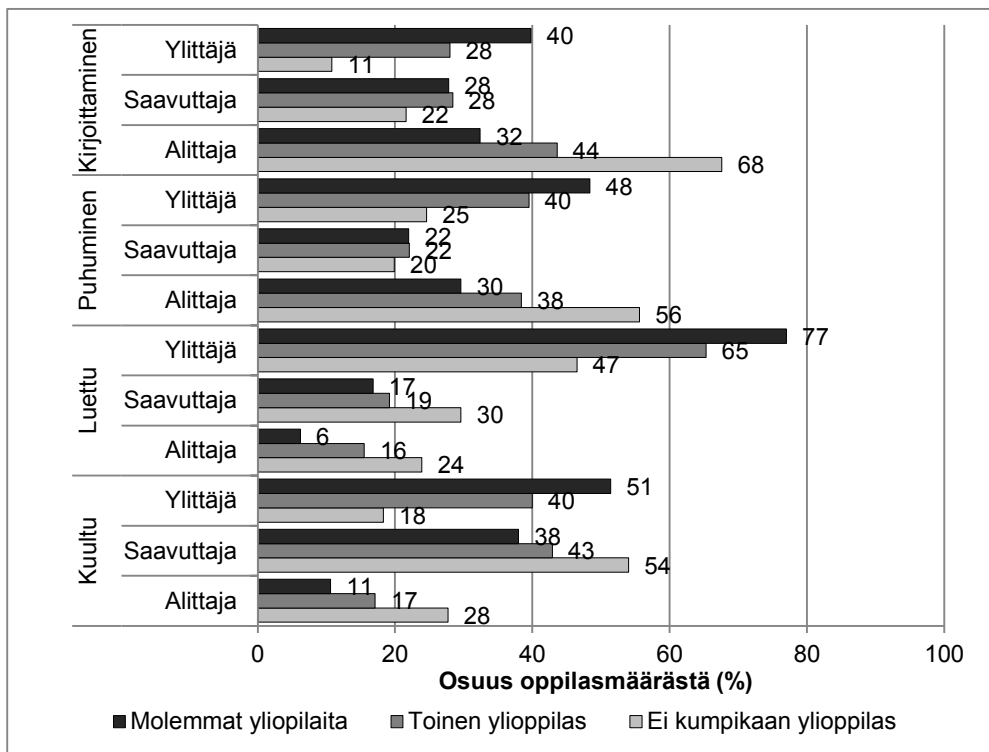
Vanhempien koulutustaustalla oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) yhteys myös taitoon **kirjoittaa** saksaa, ja erot olivat suuremmat kuin muissa osataidoissa. Kahden ja yhden ylioppilasvanhemman lapset saavuttivat kirjoittamisen tavoitteet **hyvin**, eli enemmistö pääsi tavoitetasoon A2.1 mutta ei sen yli. Ei-ylioppilaiden lasten enemmistö (69 %) alitti hyvän osaamisen tason vähintään yhdellä askelmalla, joten he saavuttivat tavoitteet vain **tydyttävästi**.

Noin joka viides (20,6 %) niistä oppilaista, joiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, ylsi B-taitotasolle. Jos vain toinen vanhemmista oli ylioppilas, B-tasot saavutti joka kymmenes (10 %), ja jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, vain joka viideskymmenes (2 %) (kuviot 13). Vastaavasti noin joka kahdeksas (13 %) niistä oppilaista, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, pääsi korkeintaan taitotasolle A1.1. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, osuus oli 9 %, ja jos molemmat, osuus oli 4 %.



Kuvio 13. A-saksan kirjoitustehtävissä saavutetut taitotasot ja vanhempien koulutustausta

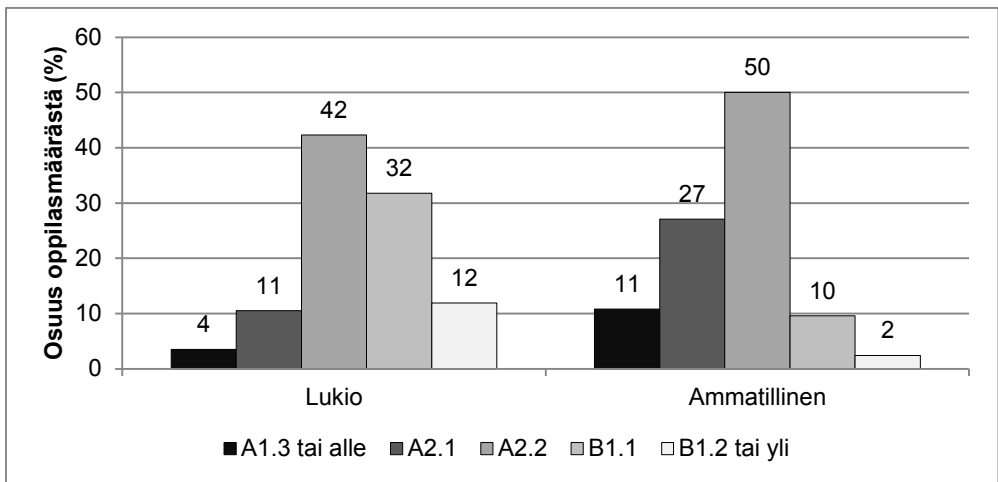
Kuvio 14 esittää yhteenvedon hyvän osaamisen tason alittajista, ylittäjistä ja saavuttajista (=tavoitetasolle sijoittuneet). Vanhempien koulutustaustan mukaiset erot olivat jyrkimmät kirjallisisissa taidoissa ja pienimmät puhumisessa.



Kuvio 14. A-saksan hyvän osaamisen tason alittajat, saavuttajat ja ylittäjät osataidoittain vanhempien koulutustaustan mukaan

Jatko-opintosuunnitelmat ja kielitaito

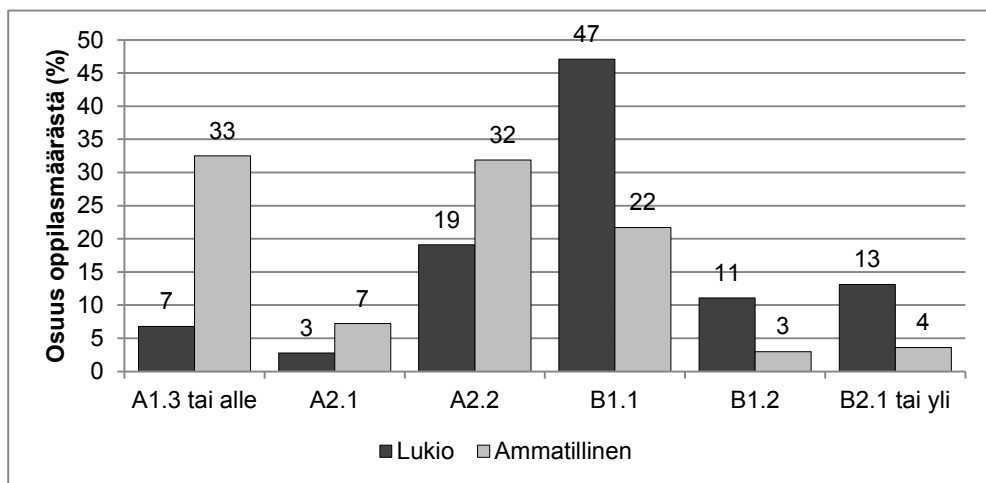
Taitotasoin tarkastellen sekä lukioon että ammatilliseen koulutukseen aikovat oppilaat saavuttivat kuullun ymmärtämisen tavoitteet **hyvin** (kuvio 15), mutta eroja havaittiin hyvän osaamisen tason alittajien ja ylittäjien osuuksissa. Lukioon suuntautuneista 44 % ylitti tavoitetason, mutta ammatillisesti suuntautuneista vain 12 %. Tavoitetason alittajien joukossa suhde oli päinvastainen. Ero lukioon aikovien hyväksi oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja käytännössäkin suuri ($d = 1,1$).



Kuvio 15. A-saksan kuullun ymmärtämisen taitotasot jatko-opintosuunnitelmien mukaan

Kuullun ymmärtämistehtävissä ensisijaisesti lukioon aikovien ratkaisuosuus (58 %) oli 18 prosenttiyksikköä korkeampi kuin niiden, jotka aikovat hakeutua ammatilliseen koulutukseen (40 %).

Kuviossa 16 esitetään **luetun ymmärtämisen** taitotasojakaumat jatko-opintosuunnitelmien mukaan. Lukioon suuntautuneiden oppilaiden enemmistö (71,3 %) ylitti hyvän osaamisen tason yhdellä tai useammalla tasoaskelmalla, joten he saavuttivat tavoitteet **erinomaisesti**. Ammatilliseen koulutukseen aikovien enemmistö saavutti hyvän osaamisen tason, mutta ei ylittänyt sitä, joten he saavuttivat tavoitteet **hyvin**. Noin joka kolmas (32,5 %) ammatillisiin opintoihin suuntaavista jäi taitotasolle A1.3 tai alle, lukioon suuntaavista alimmille tasoille jäi vain 7 %. Lukioon aikovista enemmän kuin kaksi kolmesta (71,3 %) ylsi B-taitotasolle, ammatilliseen aikovista vain noin joka neljäs (28,3 %). Jatko-opintosuuntautuneisuuden mukainen ero lukioon aikovien eduksi oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).



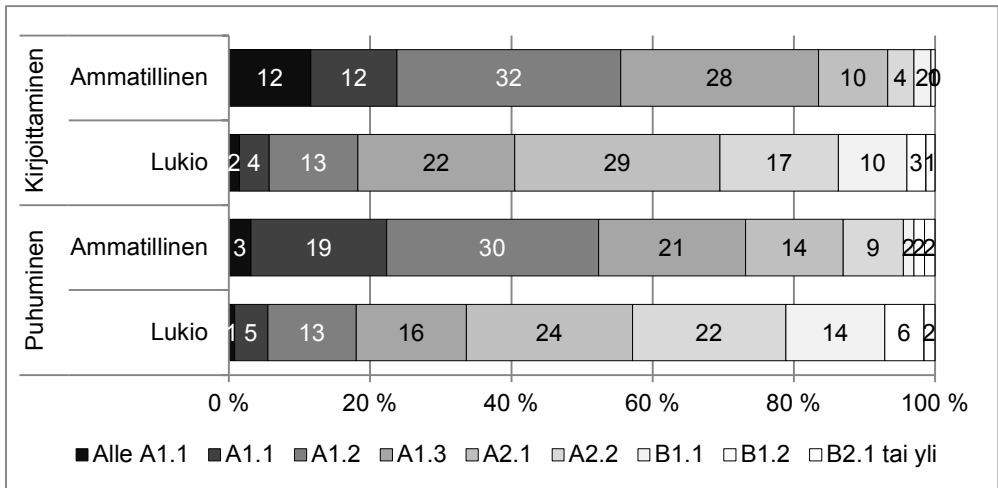
Kuvio 16. A-saksan luetun ymmärtämisen taitotasot ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan

Luetun ymmärtämistehtävissä ensisijaisesti lukioon aikovien ratkaisuosuus (48 %) oli lähes 20 prosenttiyksikköä korkeampi kuin niiden, jotka aikovat hakeutua ammatilliseen koulutukseen (29 %). Jatko-opintosuunnitelmien mukainen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja käytännössäkin suuri ($d = 1,0$).

Jatko-opintosuunnitelmien ja **puhumisessa** menestymisen välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) lukioon aikovien eduksi. Lukioon aikovat saavuttivat hyvän osaamisen tason **hyvin** (saavuttajia tai ylittäjiä 60 %) ja ammatilliseen koulutukseen aikovat **heikosti** (52 % alitti tavoitetason vähintään kahdella tasoaskelmalla). Ammatillisiin opintoihin aikovista enemmän kuin joka viides (22,3 %) ylsi korkeintaan taitotasolle A1.1 ja runsas puolet (52,5 %) korkeintaan taitotasolle A1.2. Lukioon suuntaavilla vastaavat osuudet olivat 6 % ja 18 %. B-taitotasolle ylsi runsas viidennes (21,1 %) lukioon aikovista, mutta vähemmän kuin yksi kahdestakymmenestä (4,5 %) ammatillisiin opintoihin suuntaavista. (Kuvio 17.)

Myös jatko-opintosuunnitelmien ja **kirjoittamisessa** menestymisen välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) lukioon aikovien eduksi. Lukioon aikovat saavuttivat hyvän osaamisen tason **hyvin** ja ammatilliseen koulutukseen aikovat **heikosti**. Lukiolaisista 66 % sijoittui hyvän osaamisen tasolle tai ylitti sen, mutta ammatilliseen koulutukseen aikovista enemmistö (52 %) alitti tavoitetason peräti kahdella askelmalla. Ammatillisiin opintoihin aikovista lähes joka neljäs (23,8 %) ylsi korkeintaan taitotasolle A1.1 ja selkeästi yli puolet (55,5 %) korkeintaan taitotasolle A1.2. Lukioon suuntaavilla vastaavat osuudet olivat 6 %

ja 18 %. B-taitotasolle ylsi 14 % lukioon aikovista, mutta vähemmän kuin yksi kolmestakymmenestä (3,0 %) ammatillisiin opintoihin suuntaavista. (Kuvio 17.)



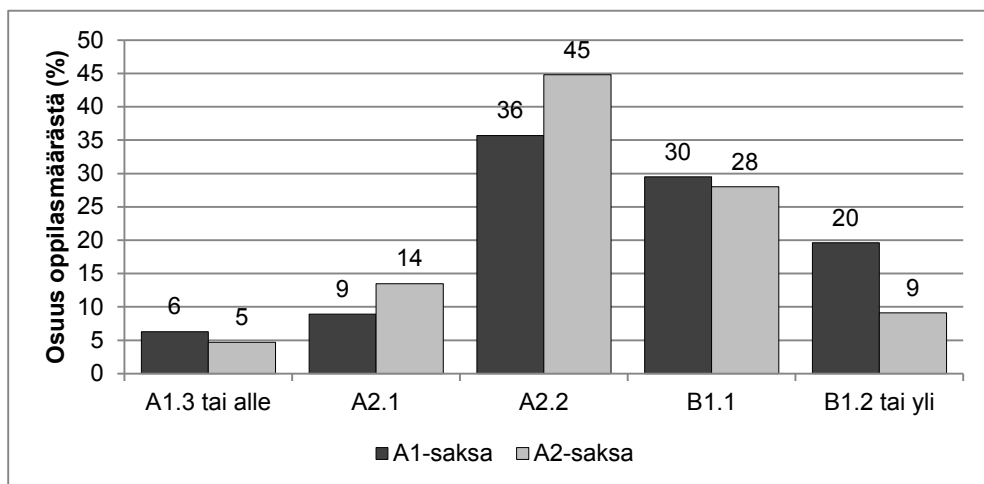
Kuvio 17. A-saksan tuottamistaitojen tasot ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan

Saksan kielen oppimäärä ja kielitaito

Molempia oppimääriä opiskelleet saavuttivat kuullun ymmärtämisen hyvän osaamisen tason A2.2, mutta enemmistö ei sitä ylittänyt, joten he saavuttivat tavoitteet **hyvin**. Ylittäjien osuus oli tasan 50 %, joten keskimääräinen suoriutuminen oli lähes erinomaista.

Joka viides (19,6 %) A1-kielenään saksaa lukeneista ylsi taitotasolle B1.2 tai yli. A2-oppimäärää lukeneista vastaavalle tasolle sijoittui vähemmän kuin yksi kymmenestä (9,1 %). Saksaa osattiin siis paremmin, jos sen opiskelu oli aloitettu jo ensimmäisen vieraana kielenä, ja oppimäärien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,01$). (Kuvio 18.)

Myös kuullun ymmärtämistehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus vahvisti ensimmäisen vieraan kielen oppimäärän edun. Saksaa A1-oppimäärän mukaan opiskelleiden ratkaisuosuus oli 61 %, A2-oppimäärässä se oli 54 %. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p = 0,001$), mutta käytännössä pieni ($d = 0,37$).

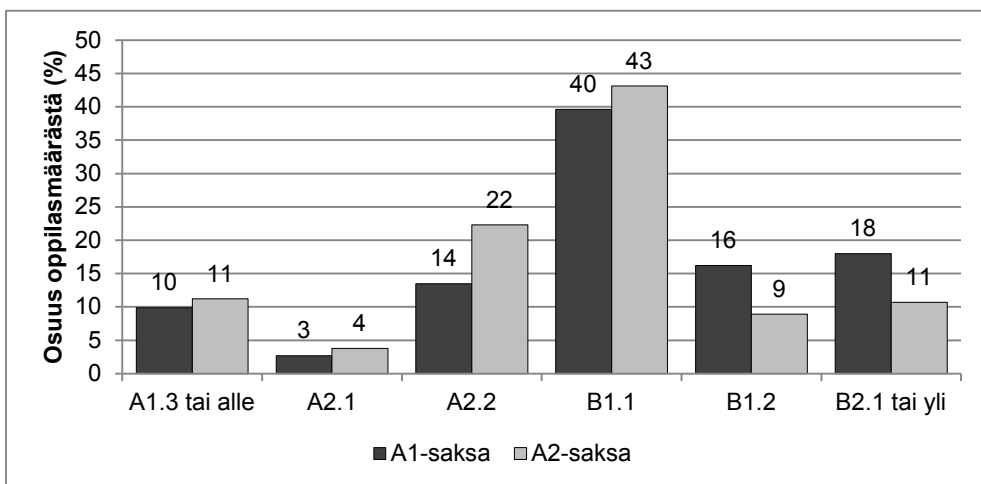


Kuvio 18. Saksan A1- ja A2-oppimäärä ja kuullun ymmärtämisen taitotasot

Luetun ymmärtämistaidossa saksaa sekä A1- että A2-oppimäärän mukaan opiskelleiden oppilaiden enemmistö ylitti hyvän osaamisen tason vähintään yhdellä tasoaskelmalla, joten molemmissa oppimäärissä tavoitteisiin päästiin **erinomaisesti** (kuvio 19). Ero ilmeni kuitenkin ylittäjien ja alittajien osuuksissa. Runsas kolmannes (34,2 %) saksaa ensimmäisenä A-kielenä lukeneista ylsi vähintään taitotasolle B1.2, saksan opinnot myöhemmin aloittaneista vain noin joka viides (19,6 %). Ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ($p < 0,05$). Opiskelun varhaisempi aloitusajankohta ja sen mukanaan tuoma tuntimäärän lisäys antoivat saksaa ensimmäisenä vieraan kielenä opiskelleille tilastollisesti merkitsevän edun kehittää luetun ymmärtämistaitonsa vankemmaksi perusopetuksen päättövaiheeseen mennessä.

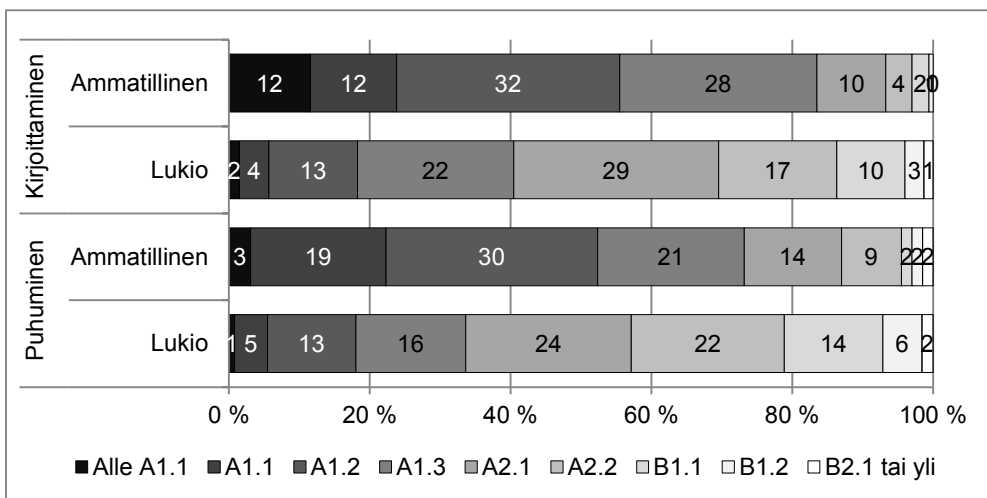
Luetun ymmärtämistehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus saksaa A1-oppimäärän mukaan opiskelleilla oli 50 %, ja A2-oppimäärän mukaan opiskelleilla 44 %. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), mutta käytännössä pieni ($d = 0,34$).

Vaikka sekä A1- että A2-oppimäärän mukaan opiskelleet oppilaat saavuttivat **puhumisen** hyvän osaamisen tason A2.1 **hyvin**, A1-oppimäärän mukaan opiskelleet suoriutuivat vankemmin. Heistä 65 % saavutti tai ylitti tavoitetason, A2-saksan oppilaista vain 58 % yksi samaan (kuvio 20). Taitotasolle B1.2 tai sen yli ylsi noin joka kahdeksas (12 %) saksaa ensimmäisenä A-kielenään opiskelleista. Jos ensimmäinen A-kieli oli jokin muu, vastaava osuus oli noin puolet tästä (5,6 %). Oppimäärän ja puhumisen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$) saksan A1-oppimäärän eduksi.



Kuvio 19. Saksan A1- ja A2-oppimäärä ja luetun ymmärtämisen taitotasot

Molempia oppimääriä opiskelleet saavuttivat tavoitetason **hyvin** myös **kirjoittamisessa**, mutta jälleen A1-oppimäärän tulos oli vankempi: tavoitetason saavutti 57 %, kun taas A2-oppilaista vain 51 % ylti samaan (kuvio 20). B-taitotasolle ylsi noin joka kuudes (16,2 %) saksaa ensimmäisenä A-kielenään opiskelleista. Jos ensimmäinen A-kieli oli jokin muu, vastaava osuus oli 11 %. Yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$).



Kuvio 20. Saksan A1- ja A2-oppimäärä ja tuottamistaitojen tasot

A1/A2-oppimäärän erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$) kaikissa osataidoissa. A1-oppimäärää opiskelevat ylsivät myös useammin B-taitotasolle kuin A2-oppimäärän lukijat.

Saksan kielen tehtäviin käytetty aika ja kielitaito

Mahdollisimman pitkän ajan kuluttaminen tehtävien parissa ei tietenkään ole itseisarvoinen oppimistavoite, mutta koska ajankäytöllä on aiemmissa arvioinneissa (ks. esim. Summanen 2014) havaittu olevan yhteyksiä oppimistuloksiin, se otettiin mukaan myös tähän arviointiin yhtenä oppilaan taustatekijänä.

Kuullun ymmärtämisessä enemmistö saavutti hyvän osaamisen tason A2.2 riippumatta läksyihin käytetystä ajasta, mutta tavoitetason ylittäjistä suurin osa oli käyttänyt tehtäviinsä aikaa jonkin verran tai jopa yli puoli tuntia. Myös luetun ymmärtämisessä tavoitetaso saavutettiin keskimäärin hyvin, vaikkei tehtäviä olisi tehty lainkaan, mutta tehtäviä tekemättömien parissa tavoitetason alittajia oli lähes kolmasosa (31 %), enemmän aikaa käyttäneistä vain noin joka kymmenes.

Puhumisen tavoitetason A2.1 läksyjään tekemättömät saavuttivat vain tyydyttävästi, sillä 67 % alitti sen vähintään yhdellä tasoaskelmalla. Alle puoli tuntia tehtäviinsä käyttäneet saavuttivat tavoitteen hyvin ja yli puoli tuntia käyttäneet erinomaisesti. Kirjoittamisessa tehtävien tekemisen mukaiset erot olivat vielä suuremmat, sillä tehtäviä tekemättömistä kolme neljännestä (74 %) yliti tavoitteeseen vain **tyydyttävästi**, kun taas molemmat muut ryhmät saavuttivat tavoitetason A2.1 **hyvin**.

Kotitehtävien tekemiseen käytetyn ajan yhteys **kuullun ymmärtämisen ratkaisuosuuteen** oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), joskin käytännössä pieni ($\eta^2 = 0,04$). Niiden oppilaiden, jotka eivät tehneet lainkaan läksyjään, keskimääräinen ratkaisuosuus oli 46 %, ja tämä ero oli tilastollisesti merkitsevä alle puoli tuntia (57 %) ja vähintään puoli tuntia (58 %) läksyjään tekevien ratkaisuosuuksiin verrattuna. Kotitehtäviään tekemättömistä noin joka kymmenes (9,8 %) jäi taitotasolle A1.3 tai alle. Läksyjään tekevillä vastaava osuus oli 4–5 % ja ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).

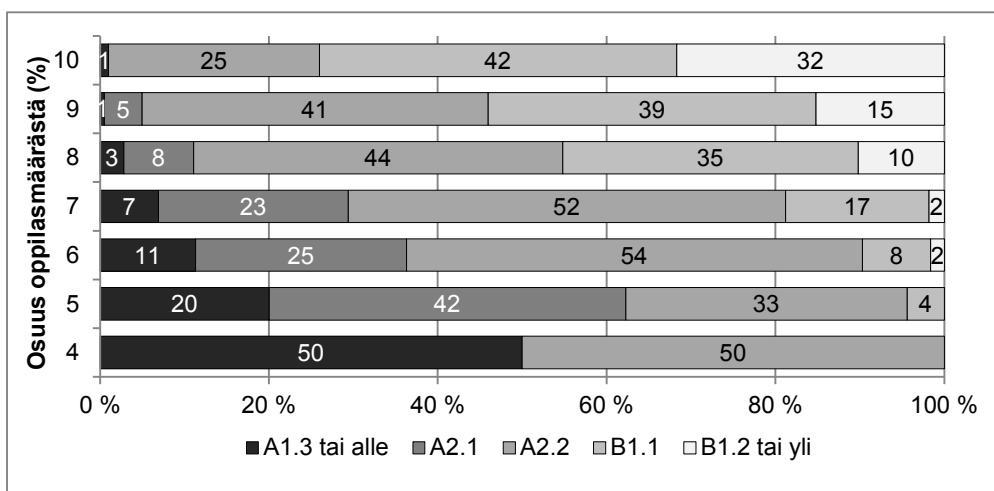
Myös **luetun ymmärtämistehtävien** ratkaisuosuuksissa näkyi kotitehtävien parissa käytetty aika. Läksyjä tekemättömien ratkaisuosuus oli 34 %, läksyjä tekevien (alle tai yli puoli tuntia) 46 %. Tämä ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), mutta käytännössä kuitenkin pieni ($\eta^2 = 0,04$). Myös taitotasoinen läksyjen tekemättömyys näkyi ($p < 0,001$). Läksyjä tekemättömistä runsas neljännes (25,8 %) jäi taitotasolle A1.3 tai alle. Läksyjä tekevillä vastaava osuus oli vain 8–9 %.

Läksyihin käytetyllä ajalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys myös taitoon **puhua** saksaa ($p < 0,001$). Noin joka viides (20,2 %) niistä oppilaista, jotka eivät tehneet läksyjä lainkaan, ylsi korkeintaan taitotasolle A1.1, ja hieman vajaa puolet (44,1 %) korkeintaan taitotasolle A1.2. Jonkin verran (alle puoli tuntia) läksyjään tekevät päätyivät alimmille taitotasolle huomattavasti harvemmin. Miellenkiintoinen yksityiskohta oli myös se, että niistä oppilaista, jotka eivät tehneet lainkaan läksyjään, ylimmälle taitotasolle B2.1 ylsi 4 %, alle puoli tuntia läksyjään tekevistä yksi prosentti, mutta yli puoli tuntia läksyjään tehneistä tälle tasolle ei yltänyt ainutkaan.

Myös taito **kirjoittaa** saksaa oli yhteydessä kotitehtäviin käytettyyn aikaan tilastollisesti merkitsevässä määrin ($p < 0,001$). Vajaa viidennes (17,4 %) niistä oppilaista, jotka eivät tehneet läksyjä lainkaan, ylsi korkeintaan taitotasolle A1.1, ja hieman vajaa puolet (45,4 %) korkeintaan taitotasolle A1.2. Edes jonkin verran (alle puoli tuntia) läksyjään tekevät menestyivät jo paremmin. B-taitotasolle ylsi hieman vajaa viidennes (18,4 %) niistä oppilaista, jotka tekivät läksyjään yli puoli tuntia, korkeintaan puoli tuntia läksyjään tekevistä 12 % ja ei lainkaan läksyjä tekevistä vain 5 %.

Saksan kielen arvosana ja kielitaito

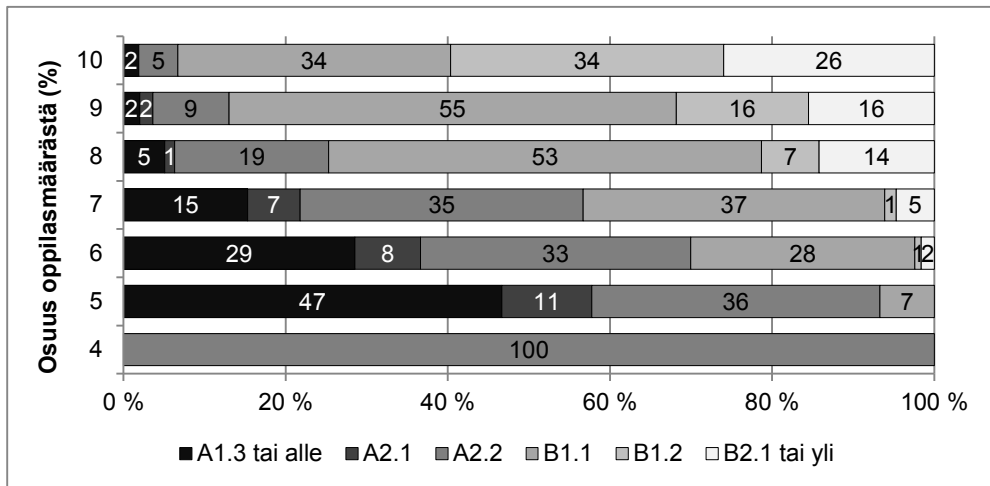
Taitotasoinen tarkastellen (kuvio 21) arvosanan yhteys **kuullun ymmärtämistaitoon** oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Arvosanan kymmenen oppilaista lähes joka kolmas (31,7 %) ylsi taitotasolle B1.2 tai yli, yhdeksikön saaneista oppilaista lähes joka kuudes (15,2 %) ja kahdeksikön haltijoista joka kymmenes (10,2 %). Arvosanan seitsemän ja kuusi saaneista oppilaista tälle tasolle ylsi vain vajaa 2 % ja alimpien arvosanojen saajista ei yksikään.



Kuvio 21. A-saksan arvosana ja kuullun ymmärtämisen taitotasot

Kuten odottaa sopii, saksan arvosanan yhteys myös kuullun ymmärtämistehtävien ratkaisuosiin oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja käytännössäkin suuri ($\eta^2 = 0,35$). Niiden ratkaisuosuus oli korkeampi, joilla oli parempi arvosana, ja eniten edukseen erottuivat arvosanan kymmenen haltijat.

Myös **luetun ymmärtämisessä** saavutettu taitotaso parani arvosanan myötä (kuvio 22), ja arvosanaloukkien väliset taitotasoerot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$). Kymppin oppilaista runsas neljännes (26 %) ylsi aina taitotasolle B2.1 tai yli saakka. Yhdeksikön saaneista oppilaista ylimmän taitotason saavutti 16 % ja kahdeksikön oppilaista 14 %. Aempien arvosanojen osalta osuus vaihteli välillä 2–5 %, ja arvosanan 5 haltijoista ei enää kukaan päässyt korkeimmalle tasolle. Arvosanan viisi haltijoista lähes puolet (46,7 %) jäi taitotasolle A1.3 tai alle, kiitettävän ja erinomaisen haltijoista vain joka viideskymmenes (2 %).



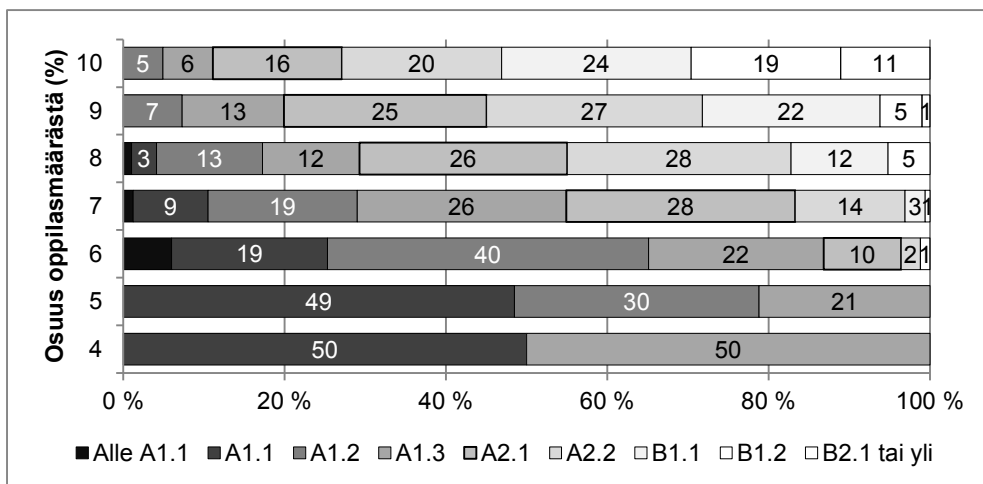
Kuvio 22. A-saksan arvosana ja luetun ymmärtämisen taitotasot

Luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuskin kasvoi tasaisesti arvosanan myötä arvosanaloukkien 5–10 välillä. Yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja myös käytännössä suuri ($\eta^2 = 0,40$). Niiden ratkaisuosuus oli korkeampi, joilla oli parempi arvosana, ja eniten edukseen erottuivat arvosanan kymmenen haltijat.

Puhuminen

Saksan kielen arvosanan ja puhumisen yhteys oli sekin tilastollisesti merkitsevää luokkaa ($p < 0,001$): mitä korkeampi viimeisin todistusarvosana, sitä korkeatasoisempi puhe-suoritus. Kuviosta 23 havaitaan, että ylimmille taitotasolle sijoittuvien osuus laski tasaisesti arvosanan myötä. Taitotasolle B1.2 tai sen yli ylsi hieman

vajaa kolmannes (29,6 %) arvosanan kymmenen saaneista oppilaista. Arvosanan yhdeksän haltijoilla vastaava osuus oli 6 % ja arvosanan kahdeksan oppilailla 5 %. Alemmilla arvosanoilla näille taitotasolle ylsi korkeintaan yksi oppilas sadasta. Vastaavasti yksikään arvosanan kymmenen tai yhdeksän saaneista oppilaista ei jäänyt taitotason A1.2 alapuolelle. Arvosanan saaneista kuusi oppilaista tämän tason alapuolelle jäi neljäs ja arvosanan seitsemän oppilaistakin joka kymmenes.

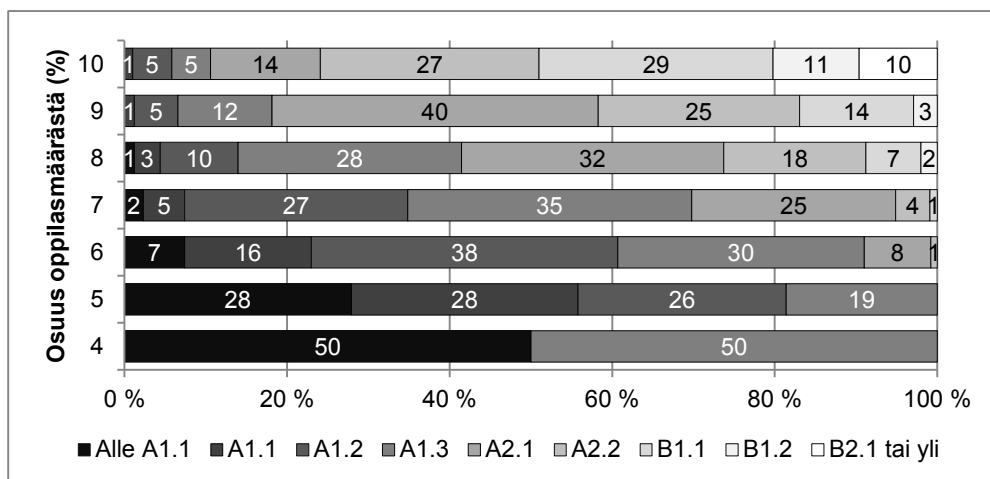


Kuvio 23. A-saksan arvosana ja puhumisen taitotasot

Kirjoittaminen

Saksan kielen arvosanan ja kirjoittamisen yhteys oli niin ikään tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$): mitä korkeampi viimeisin todistusarvosana, sitä korkeampi taso saavutettiin kirjoittamisessa. Kuviosta 28 havaitaan, että ylimmille taitotasolle sijoittuvien osuus laski tasaisesti arvosanan myötä.

Kuten kuviosta 24 näkyy, B-taitotasolle yltäminen edellytti vähintään arvosanaa kahdeksan. Kymppin oppilaista B-tasolle ylsi lähes puolet (49 %), yhdeksikön oppilaista noin joka kuudes (17,2 %) ja kahdeksikön oppilaista vähemmän kuin yksi kymmenestä (8,8 %). Korkeimmalle taitotasolle B2.1 tai yli ylsi lähes joka kymmenes (9,6 %) arvosanan kymmenen saanut oppilas, muita arvosanoja saaneista tälle taitotasolle ylsi vain yksi yksittäinen yhdeksikön saanut oppilas.



Kuvio 24. A-saksan arvosana ja kirjoittamisen taitotasot

Taulukosta 18 ilmenee hyvän osaamisen tason keskimääräinen saavuttaminen eri arvosanalukissa. Hylätyn arvosanan saaneita oppilaita oli B-saksan aineistossa vain neljä, joten heidät on jätetty analyysin ulkopuolelle. Välttävän arvosanan viisi haltijat alittivat hyvän osaamisen tason kaikissa osataidoissa. Kuullun ymmärtämisessä tavoitetasoon A2.2 ylettiin keskimäärin arvosanalukissa 6–8, luetun ymmärtämisessä arvosanalukissa 6–7. Puhumisessa ja kirjoittamisessa tavoitetasoon A2.1 pääsivät hyvää osaamista vastaavan arvosanan 8 saaneet. Kiitettävän arvosanan 9 saaneet oppilaat ylittivät tavoitetasoon muissa osataidoissa paitsi kirjoittamisessa, ja erinomaisen arvosanan 10 saaneet ylittivät hyvän osaamisen tason kaikissa osataidoissa.

Taulukko 18. A-saksan hyvän osaamisen tason alittajat, saavuttajat ja ylittäjät osataidoittain ja arvosanalukittain

Arvosana	Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
5	Ali	Ali	Ali	Ali
6	Tavoite H8	Tavoite H8	Ali	Ali
7	Tavoite H8	Tavoite H8	Ali	Ali
8	Tavoite H8	Yli	Tavoite H8	Tavoite H8
9	Yli	Yli	Yli	Tavoite H8
10	Yli	Yli	Yli	Yli

Lopuksi tarkastellaan, miten ne oppilaat, joilla viimeisin saksan kielen arvosanan oli hyvää osaamista edustava 8, suoriutuivat eri osataidoissa. Kuullun ymmärtämisessä hyvän osaamisen tasolle A2.2. ylti 44 % oppilaista ja sen ylitti 45 % oppilaista. Vain 11 % kahdeksikon saaneista oppilaista jäi kuullun ymmärtämisessä hyvän osaamisen tason alapuolelle. Luetun ymmärtämisessä saman tavoitetason saavutti 19 % ja ylitti kolme neljäsosaa (75 %). Vain 6 % oppilaista jäi luetun ymmärtämistaidossaan hyvän osaamisen tason alapuolelle, jos heillä oli arvosana kahdeksan. Kahdeksikon saaneilla oppilailla oli siis saksan kielessä erittäin vankat ymmärtämistaidot. Puhumisen tavoitetason A2.1. saavuttajia kahdeksikon saaneista oppilaista oli runsas neljännes (26 %) ja ylittäjiä 46 %. Vajaa kolmannes (29 %) kahdeksikon saaneista ei saavuttanut puhumisessa hyvän osaamisen tasoa. Kirjoittamisessa hyvän osaamisen tason saavutti kolmannes (33 %) ja ylitti runsas neljännes (27 %) kahdeksikon saajista, mutta 41 % ei yltänyt hyvän osaamisen tasoon. Kahdeksikon saajan oli näin olleen sallittu alittaa hyvän osaamisen tavoite enemmän kirjoittamisessa kuin puhumisessa.

Saksan kielen kouluarvosanan korrelaatio eri osa-alueisiin vaihteli välillä 0,59–0,66. Kaikki korrelaatiot tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) ja vähintään kohtalaisia. Eniten yhteyttä oli arvosanan ja kirjoittamisen välillä ($r = 0,65$, selitysaste 42 %) eli arvosanaan vaikutti osataidoista eniten taito kirjoittaa saksaa. Seuraavaksi eniten yhteyttä arvosanalla oli luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuteen, joten kirjalliset taidot vaikuttavat painottuneen arvosanan annossa enemmän kuin suulliset taidot (kuullun ymmärtäminen ja puhuminen).

2.2.1.3 Saksan kielen oppimisympäristön piirteet ja niiden yhteys kielitaitoon

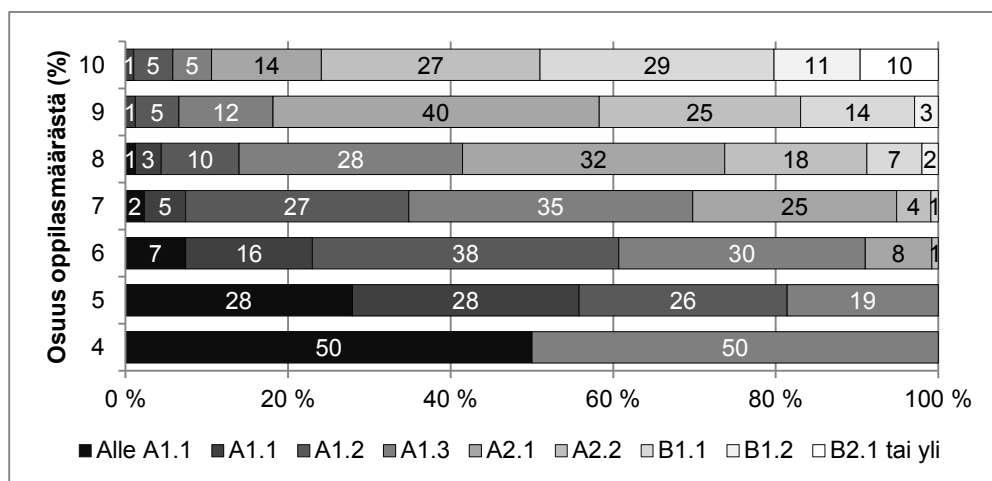
Alueellisesti parhaat tulokset saavutettiin keskimäärin **Lounais-Suomen** alueella ja heikoimmat Pohjois-Suomessa ja Lapissa. **Kuntatyypin** välisiä eroja esiintyi muissa osataidoissa paitsi kirjoittamisessa. Keskimäärin parhaat tulokset saatiin kaupunkimaisissa ja heikoimmat taajamamaisissa kunnissa.

Opettajien suosituimmista opetuskäytänteistä muodostuivat seuraavat kokonaisuudet: autenttinen ja autonominen kielenkäyttö, suullinen harjoittelu ja tieto- ja viestintäteknologia, omatoiminen ja suullinen harjoittelu, autenttinen harjoittelu ja omatoiminen työskentely. Tavallisimpia opetuskäytänteitä olivat saksan puhuminen tunneilla ja kannustus sen käyttöön, suullisten pariharjoitusten teko oppikirjasta ja palautteen anto niistä, omien lauseiden teko suullisesti ja kielioppiharjoittelu tietokoneella. Muuten tieto- ja viestintäteknologian soveltaminen oli opetuksessa harvinaista, samoin oppilaan opiskelutaitojen harjoittaminen tarjoamalla tilaisuuksia oman työn suunnitteluun ja arviointiin. Kotitehtävät olivat yleisimmin kirjallisia. Opettajien arviointikäytänteistä yleisimpiä olivat kirjalliset sanakokeet ja kokeisiin sisältyvä vapaa kirjallinen tuottaminen. Myös arvosana perustettiin pääasiassa kirjallisiin kokeisiin.

Ne oppilaat, jotka saivat vuosittain käyttöönsä uudet saksan oppikirjat, saavuttivat muita paremmat tulokset kuullun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa.

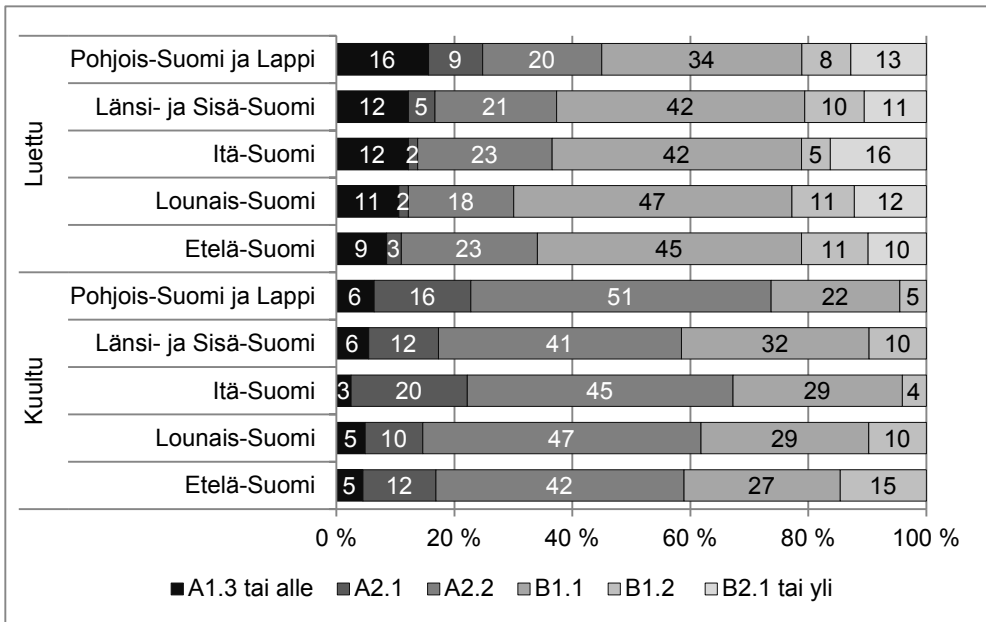
Koulun sijaintialue ja kielitaito

Aluevirastoalueittain tarkasteltuna oppilaiden suorituserot olivat tilastollisesti merkitseviä molempien ymmärtämistaitojen ratkaisuosuuksissa. Kuullun ymmärtämisessä alueellinen riippuvuus oli voimakkaampi ($p < 0,01$; $\eta^2 = 0,02$) kuin luetun ymmärtämisessä ($p < 0,05$; $\eta^2 = 0,01$). Kuullun ymmärtämisessä Pohjois-Suomen ja Lapin tulos oli tilastollisesti merkitsevästi heikompi kuin kaikkien muiden alueiden lukuun ottamatta Itä-Suomea verrattuna. Luetun ratkaisuosuuden osalta Lounais-Suomen oppilaat ymmärsivät lukemansa paremmin kuin Pohjois-Suomen ja Lapin oppilaat. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä, mutta kuten kuviosta 25 ilmenee, käytännössä pieniä.



Kuvio 25. A-saksan kuullun ja luetun tehtävien ratkaisuosuudet alueittain

Myös taitotasoin tarkasteltuna ero alueitten välillä oli tilastollisesti merkitsevä kuullun ymmärtämisessä ($p < 0,05$). Kuullun ymmärtämisen hyvän osaamisen taso A2.2 saavutettiin kaikkialla **hyvin**, mutta vankimmin Lounais-Suomessa. Kuullun ymmärtämisessä noin joka seitsemäs (14,6 %) eteläsuomalainen oppilas ylsi taitotasolle B1.2 tai sen yli. Lounais-Suomessa (9,8 %) sekä Länsi- ja Sisä-Suomessa (9,7 %) vastaavalla tasolle ylsi noin joka kymmenes oppilas ja Itä-Suomessa (4,1 %) sekä Pohjois-Suomessa ja Lapissa (4,5 %) vähemmän kuin yksi kahdestakymmenestä (kuvio 26).



Kuvio 26. A-saksan kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasot alueittain

Luetun ymmärtämisen hyvän osaamisen tavoitetaso A2.2 saavutettiin kaikkialla **erinomaisesti**, mutta vankimmin Lounais-Suomessa ja heikoimmin Pohjois-Suomessa ja Lapissa. Luetun ymmärtämisessä erot eivät olleet aivan tilastollisesti merkitseviä ($p = 0,06$). Pohjois-Suomessa ja Lapissa joka neljäs oppilas (24,8 %) ylsi korkeintaan taitotasolle A2.1, muilla alueilla osuus oli selkeästi pienempi.

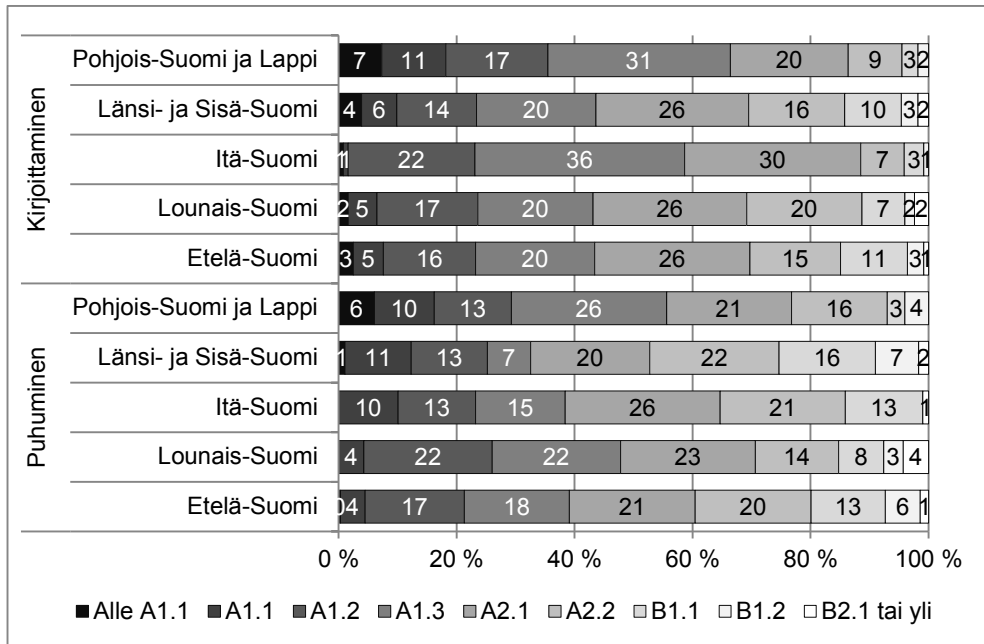
Tuottamistaidot alueittain

Tilastollisesti merkitseviä eroja ($p < 0,001$) alueiden välillä ilmeni saksan kielen tuottamistaidoissa (kuvio 27). Lounais- ja Etelä-Suomen oppilaiden tulokset olivat paremmat kuin Pohjois-Suomen ja Lapin. Länsi- ja Sisä-Suomi sijoittui edellisten välimaastoon.

Kirjoittamisessa tulokset olivat samansuuntaiset kuin puhumisessa. Kaikilla muilla alueilla paitsi Pohjois-Suomessa ja Lapissa kirjoittamisen hyvän osaamisen taso A2.1 saavutettiin **hyvin**. Pohjois-Suomessa ja Lapissa 55 % alitti tämän tason, joten tavoitteet saavutettiin vain **tyydyttävästi** (kuvio 27).

Puhumisen hyvän osaamisen taso A2.1 saavutettiin **hyvin** kaikilla alueilla, mutta niiden välillä oli silti tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) eroja Länsi- ja Sisä-Suomen eduksi ja Pohjois-Suomen ja Lapin tappioksi. Pohjois-Suomessa ja Lapissa alle taitotason A1.1 jäi puhumisessa noin kuusi prosenttia oppilaista. Länsi- ja

Sisä-Suomessa alimman taitotason osuus oli vain 1 %, eikä Lounais-Suomessa ja Etelä-Suomessa tälle tasolle jäänyt ainutkaan oppilas. Ylemmille B-taitotasoille taas ylsi joka neljäs (25,3 %) oppilas Länsi- ja Sisä-Suomesta ja joka viides (19,9 %) oppilas Etelä-Suomesta. Pohjois-Suomessa ja Lapissa B-tasolle ylsi vain 7 % oppilaista.



Kuvio 27. A-saksan puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot alueittain

Kuntatyyppi ja kielitaito

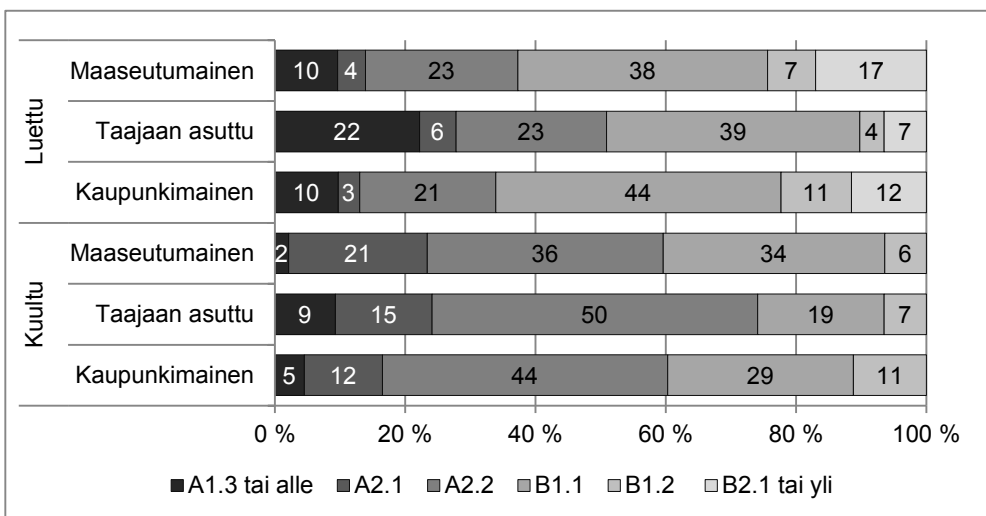
Kuntatyyppin luokittelussa sovellettiin Tilastollista kuntaryhmitystä, joka määrittelee kuntatyyppien tunnusmerkit seuraavasti:

- Kunta on **kaupunkimainen**, jos vähintään 90 % väestöstä asuu taajamissa tai suurimmassa taajamassa on vähintään 15 000 asukasta.
- Kunta on **taajaan asuttu**, jos vähintään 60 %, mutta alle 90 % väestöstä asuu taajamissa. Lisäksi vaaditaan, että kunnan suurimmassa taajamassa on vähintään 4 000 asukasta, mutta kuitenkin alle 15 000 asukasta.
- Kunta on **maaseutumainen**, jos alle 60 % väestöstä asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 15 000 asukasta. Maaseutumaisia ovat myös ne kunnat, joissa taajamissa asuu yli 60 %, mutta kuitenkin alle 90 % väestöstä ja suurimman taajaman väkiluku on alle 4 000 asukasta. (Tilastokeskus 2012)

Kuntatyyppien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä sekä **kuullun että luetun ratkaisuosuuksissa** ($p < 0,001$), mutta käytännössä erot olivat pieniä ($\eta^2 = 0,02$). Ratkaisuosuudet olivat alhaisimmat taajaan asutuissa kunnissa. Kaupunkimaisten ja maaseutumaisten kuntien ratkaisuosuudet olivat keskenään lähes samansuuruisia.

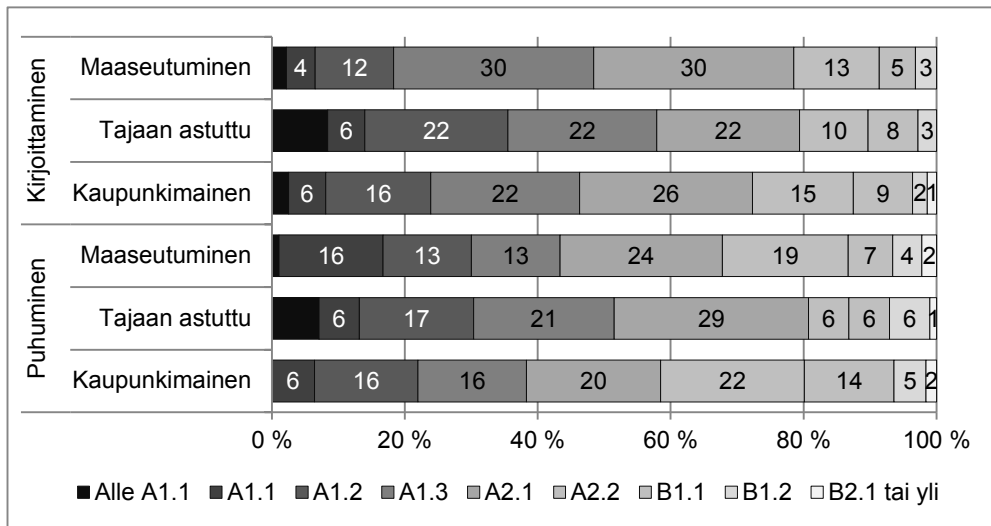
Taitotasoittain tarkasteltuna kuntatyyppien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä kaikissa muissa osataidoissa paitsi kirjoittamisessa. Vaikka kuullun ymmärtämisen tavoitetaso A2.2 saavutettiin kaikilla alueilla **hyvin**, taajaan asuttujen ja maaseutumaisten kuntien oppilaat saavuttivat hyvän osaamisen tason heikkommin (kuvio 28) kuin kaupunkien oppilaat ja jäivät muita useammin taitotasolle A1.3 tai sen alle.

Luetun ymmärtämisen hyvän osaamisen taso saavutettiin keskimäärin **erinomaisesti**, mutta kuntatyypeittäin tarkastellen se saavutettiin kaupunkimaisissa ja maaseutumaisissa kunnissa **erinomaisesti** ja taajamissa **hyvin**. Taajaan asuttujen kuntien oppilaat ylsivät myös harvemmin B-taitotasolle kuin muiden kuntatyyppien oppilaat. Kuntatyyppien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,01$).



Kuvio 28. A-saksan kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasot kuntatyypeittäin

Myös taidossa **puhua** saksaa havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja kuntatyyppien välillä ($p < 0,001$), vaikka hyvän osaamisen taso A1.2 saavutettiin kaikkialla **hyvin**. Taajaan asuttujen kuntien oppilaat pärjäsivät heikkommin kuin muiden kuntatyyppien oppilaat ja jäivät useammin alle taitotason A1.1. Kaupunkimaisien kuntien oppilaista joka viides (19,9 %) ylsi B-taitotasolle, mutta muissa kuntatyypeissä osuus oli vain 13 % (kuvio 29).



Kuvio 29. A-saksan puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot kuntatyypeittäin

Kirjoittamisen hyvän osaamisen taso saavutettiin kaikkialla hyvin eivätkä kuntatyyppien väliset erot nousseet tilastollisesti merkitseviksi.

Kouluympäristön piirteitä ja yhteyksiä oppilaiden kielitaitoon

Rehtorikyselyn perusteella 7.–9. luokkien keskimääräinen koko oli 269 oppilasta, mutta hajonta oli suuri (105 oppilasta). Vaihteluväli oli 37–473 oppilasta. Neljännes kouluista sellaisia, joissa oli korkeintaan 217 oppilasta, ja neljännes sellaisia, joissa oli vähintään 340 oppilasta.

Maahanmuuttajataustaisia oppilaita otoskouluissa oli keskimäärin 12 (mediaani 3 ja vaihteluväli 0–140 oppilasta). Neljännes kouluista sellaisia, joissa oli korkeintaan yksi maahanmuuttajataustainen oppilas, ja neljännes sellaisia, joissa heitä oli vähintään 12.

A-saksan ryhmien keskimääräinen koko oli 13 oppilasta (mediaani 12, keskihajonta 4 oppilasta). Neljännes kouluista sellaisia, joissa keskimääräinen ryhmäkoko oli korkeintaan 10, ja neljännes sellaisia, joissa se oli vähintään 15.

Opetusryhmän koolla oli tilastollisesti merkitsevä, mutta käytännössä erittäin heikko yhteys kuullun ja luetun ratkaisuosuuteen ($-0,11 < r < -0,15$). Tulosta ei kuitenkaan voi millään tavoin yleistää, sillä alle kymmenen oppilaan opetusryhmiä oli vähän (19 %) ja puuttuvaa tietoa paljon (80 koulusta vastaus saatiin vain 43 rehtorilta).

Yli puolet (61,5 %) rehtoreista ilmoitti oppilailla olevan mahdollisuus saada opetusta yläkoulussa erillisissä ryhmissä A1- ja A2-oppimääränä valitussa saksan kielessä.

Vain hieman runsas neljännes (28 %) rehtoreista ilmoitti, että oppilaat saavat joka vuosi käyttöönsä uudet saksan kielen oppikirjat, mutta tällä seikalla ei ollut yhteyttä oppilaiden kielitaitoon.

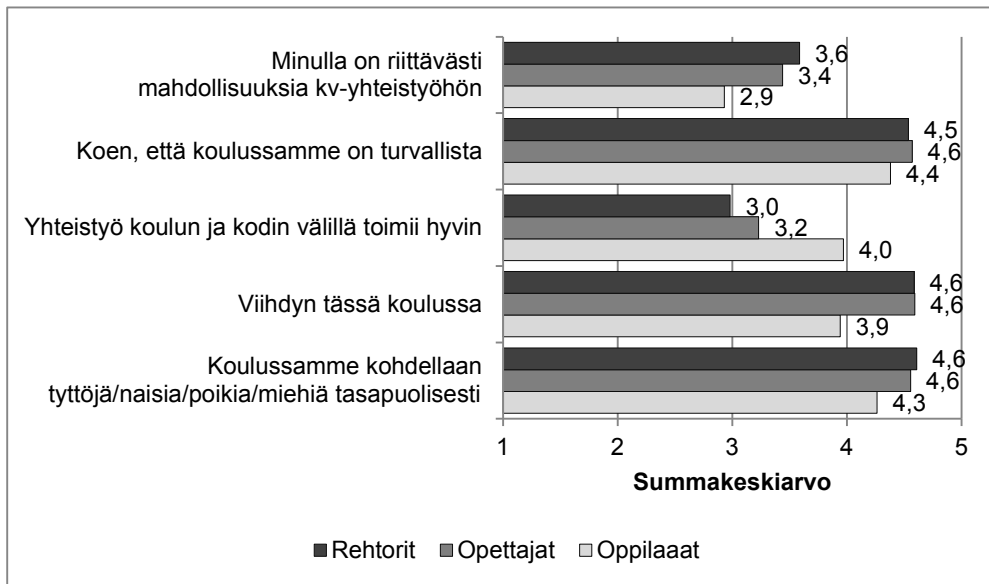
Noin kaksi rehtoria kolmesta (65 %) ilmoitti, että heidän koulunsa oppilaat pääsevät tukiopetukseen kieliaineissa lähes aina heti vaikeuksien ilmaannuttua, ja 30 % rehtoreista ilmoitti oppilaiden pääsevän sinne useimmiten. Kieltenopettajien mahdollisuutta oman alansa täydennyskoulutukseen ilman ansiomenetystä rehtorit kuvasivat seuraavasti: Lähes kolme neljästä rehtorista (70 %) ilmoitti, että opettaja pääsee tällaiseen koulutukseen 1–2 päivänä lukuvuodessa ja 28 % ilmoitti opettajiensa pääsevän sinne kolmena päivänä lukuvuodessa, ja keskiarvo oli 2,3 päivää ja hajonta 0,5 päivää.

Kieltenopetuksen kannalta merkityksellisenä voisi pitää koulun kansainvälisiä suhteita ja ulkomaalaisten ystävyyskoulujen määrää. Runsas kolmannes (35 %) eli 15 rehtoria ei vastannut tähän kysymykseen lainkaan. Viisi rehtoria ilmoitti, ettei heidän koulunsa ollut mukana missään kyseisenlaisessa hankkeessa. Comenius-hankkeet mainittiin nimeltä kuusi kertaa, E-Twinning kolme kertaa, Kielitivoli seitsemän kertaa ja muu hanke- tai leirikoulutoiminta kuusi kertaa.

Rehtorien ilmoittamalla kouluympäristön piirteillä oli vain vähän yhteyksiä oppilaiden oppimistuloksiin. Uusien kirjojen saaminen vuosittain liittyi kuitenkin kielitaitoon. Ne oppilaat, jotka saivat vuosittain käyttöönsä uudet saksan oppikirjat, saavuttivat korkeamman ratkaisuosuuden kuullun ymmärtämisessä ($p < 0,05$). Myös heidän kirjoitussuorituksensa olivat keskimäärin 0,8 taitotasoyksikköä paremmat kuin niillä, joille uusia oppikirjoja ei jaettu ($p < 0,01$). Kuullun ymmärtämisessä oppilaista, jotka saivat uudet kirjat vuosittain, 14 % ylsi taitotasolle B1.2 tai yli ja niistä, jotka eivät, samaan ylsi 7 %. Kirjoittamisessa uusia oppikirjoja saaneista 8 % ylsi taitotasolle B1.2 ja vain 2 % niistä, jotka eivät saaneet uusia oppikirjoja.

Oppilaiden, opettajien ja rehtorin käsitykset kouluympäristöstä

Kouluympäristön laatua kartoittamaan sisällytettiin oppilaan, opettajan ja rehtorin kyselyyn viisi yhteistä osiota, jotka kuvataan kuviossa 30. Kukin osio on mitattu viisiportaisella Likert-asteikolla: 1 = Olen täysin eri mieltä. 2 = Olen jonkin verran eri mieltä. 3 = Kantani on epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä. 4 = olen jonkin verran samaa mieltä. ja 5 = Olen täysin samaa mieltä.



Kuvio 30. Kouluympäristön laatupiirteet rehtorien, opettajien ja oppilaiden vastauksissa keskiarvoin A-saksan aineistossa

Koska kyseessä on kielten oppimistulosten arviointi, mahdollisuudet kansainväliseen verkottumiseen kaikilla kolmella tasolla ovat tärkeä oppimistulosten kehystekijä. Niiden olemassa olosta rehtoreilla oli myönteinen käsitys (ka = 3,6). Opettajien ja oppilaiden keskimääräinen kanta oli epävarma (ka = 3,4 ja 2,9). Vaikuttaa siltä, että kansainvälisen yhteistyön mahdollisuudet olivat keskimäärin suotuisimmat rehtoreilla.

Kouluympäristön turvallisuudesta kaikkien kolmen ryhmän käsitykset olivat pääsääntöisesti myönteiset tai erittäin myönteiset. Kaikki rehtorit olivat koulunsa turvallisuudesta joko täysin samaa mieltä (53,7 %) tai jokseenkin samaa mieltä (46,3 %). Opettajista eri mieltä tai epävarmoja oli 6 % vastanneista ja oppilaista enemmän kuin yksi kymmenestä (12,8 %).

Koulun ja kodin välisen yhteistyön toimivuudesta kaikkien käsitykset olivat yleisesti ottaen myönteisiä. Vakuuttuneimpia yhteistyön toimivuudesta olivat jälleen rehtorit ja opettajat (ka = 4), mutta oppilaiden vastaukset olivat vain niukasti näitä varautuneempia (ka = 3,9).

Rehtorien ja opettajien yleinen kokemus koulussa viihtymisestä oli erittäin myönteinen (keskiarvo 4,6) ja oppilaiden myönteinen (keskiarvo 3,9). Rehtoreista yhteensä 95 % oli täysin samaa mieltä (63,4 %) tai jokseenkin samaa mieltä

(31,7 %) viihtymisestään koulussaan. Vain 5 % oli kannastaan epävarma ja eri mieltä ei ollut ainutkaan vastanneista. Opettajien vastausten jakauma oli lähes täysin samanlainen kuin rehtorien. Oppilaista noin joka kymmenes (11,1 %) oli viihtyvyyden suhteen joko täysin eri mieltä tai jonkin verran eri mieltä. Kannastaan epävarmojen osuus oli 13 %.

Tulokset olivat jonkin verran positiivisemmat kuin muissa kouluviihtyvyyttä ja opiskeluoloja kartoittaneissa tutkimuksissa, joskin rinnastusta hankaloittaa kysymysten erilainen muotoilu ja kohdennus (ks. Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos 2013; Kupari ym. 2013).

Rehtorit ja opettajat olivat myönteisen yksimielisiä myös sukupuolten tasa-arvosta kouluympäristössä. Rehtorien ja opettajien vastausten keskiarvo oli 4,6 eli heidän käsityksensä asiasta olivat erittäin myönteiset. Myös oppilaille oli myönteiset käsitykset tasa-arvosta keskiarvolla 4,3. Rehtoreista kukaan ei ollut sitä mieltä, että koulussa esiintyisi sukupuolten välistä eriarvoisuutta. Kaikki olivat tasa-arvosta joko täysin samaa mieltä (61 %) tai jokseenkin samaa mieltä (31 %). Opettajista yhteensä 6 % oli tasa-arvosta jonkin verran eri mieltä tai kannastaan epävarmoja. Oppilaista lähes joka kymmenes (9,2 %) oli tasa-arvoisuudesta joko täysin eri mieltä tai jonkin verran eri mieltä. Joka kymmenes (9,8 %) oli kannastaan epävarma.

Opettajien ja rehtorien käsityksiä koulusta opiskelu- ja oppimisympäristönä ei verrata oppilaiden oppimistuloksiin, mutta oppilaiden käsityksiä kouluympäristöstään verrataan kielitaitotuloksiin.

Opettajan opetus- ja arviointikäytännöt ja oppilaiden kielitaito

Seuraavassa selostetaan opettajan opetus- ja arviointikäytänteiden sekä ammatillisen kehittymisen käytänteiden yhteyksiä oppilaiden kielitaitoon.

Saksan opettajien opetus- ja arviointikäytänteitä kartoitettiin yhteensä 29 osiolla. Näistä 21 osiota oli sisällöltään samoja kuin oppilaskyselyssä, mutta näkökulma ja muotoilu oli sovitettu vastaajaryhmän mukaisesti. Opettajien opetuskäytänteistä muodostui viisi ulottuvuutta (taulukko 19), joiden ulkopuolelle jäi kahdeksan väittämää.

Autenttisen ja autonomisen kielenkäytön kokonaisuuden suosituin käytännöksi oli opettajan oma saksan kielen puhuminen tunneilla (75 % usein tai lähes aina -vastauksia) ja se, että opettaja kannusti oppilaitaan saksan kielen harrastukseen koulun ulkopuolella (72 % usein tai lähes aina). Yleistä oli opettajien mukaan myös tiedonhaku internetistä (70 % usein tai lähes aina -vastauksia). Kaikkein harvinaisinta tässä ryhmässä oli saksankielisten kirjojen tai lehtien

lukeminen (82 % ei koskaan tai harvoin). Yli puolet opettajista ei myöskään kehottanut oppilaita antamaan toisilleen palautetta (55 % ei koskaan tai harvoin -vastauksia) tai lukemaan toisilleen itse kirjoittamiaan juttuja (52 % ei koskaan tai harvoin -vastauksia).

Käytännekokonaisuudessa **Suullinen harjoittelu ja tieto- ja viestintäteknologia** ylivoimaisesti tavallisinta oli, että opettaja antaa palautetta oppilaiden saksankielisestä parikeskustelusta (62 % usein tai lähes aina). Suullisia pariharjoituksia oppikirjasta ilmoitti tehtävän 94 % opettajista usein tai lähes aina heidän saksantunneillaan. Puheharjoitusten tallennusta videolle ei sen sijaan juurikaan tehty: 83 % ei ollut teettänyt niitä koskaan ja vain 4 % korkeintaan joskus. Muitakaan oppilaiden tuottamia tallenteita opetuksessa 75 % ei käyttänyt koskaan ja vain 5 % korkeintaan joskus. Sosiaalisen median hyödyntäminen saksan opetuksessa oli täysin vierasta 42 prosentille opettajista, kolmannes (33 %) käytti sitä harvoin, 13 % joskus ja vain 12 % usein tai lähes aina. Sähköistä oppimisalustaa käytti vain harvoin tai ei lainkaan 86 % vastaajista, joten teknologian hyödyntäminen muutoin kuin staattisena tiedonhankintaväylänä ei näytä juurtuneen saksan kielen opetukseen opetussuunnitelman perusteisiin kirjatusta tavoitteista huolimatta. Yleinen aihekokonaisuus viestintä- ja mediataito edellyttäisi luontevasti edellä mainittujen käytänteiden sovellusta eri aineisiin.

Omatoimisen ja suullisen harjoittelun saralla yleisin opetuskäytäntö oli opettajien mukaan, että oppilaat harjoittelivat sanastoa tekemällä omia lauseita suullisesti (54 % usein tai lähes aina -vastauksia). Myös oppilaiden vapaata keskustelua pareissa tapahtui 45 prosentin mukaan luokissa usein tai lähes aina. Yhtä yleistä oli kielioppiharjoittelu omatekoisin lausein (42 % usein tai lähes aina).

Autenttisen harjoittelun kokonaisuudessa kielioppiharjoittelu tietokoneella oli tavallisinta: 65 % opettajista ilmoitti sitä tapahtuvan oppitunneilla usein tai lähes aina ja 35 % joskus. Teknologian käyttö on tässäkin staattista ja selkeärajaista.

Omatoimisen työskentelyn ulottuvuuden molemmat käytännöt olivat keskimäärin hyvin harvinaisia, oman työn suunnittelu vielä kotitehtävien valintaakin harvinaisempaa. Kotitehtävät olivat opettajien mukaan voittopuolisesti kirjallisia: 92 % antoi niitä usein tai lähes aina. Suullisia kotitehtäviä ilmoitti antavansa yhtä usein vain 23 %.

Summakeskiarvojen perusteella Suullinen harjoittelu ja tieto- ja viestintäteknikan käyttö (ka = 2,0) että omatoiminen työskentely (ka = 1,8) olivat hyvin harvinaisia, joten niiden pohjalta ei ole tehtävissä laajakantoisia johtopäätöksiä.

Taulukko 19. A-saksan opettajien opetuskäytänteistä muodostuneet keskiarvomuuttajat

Autenttinen ja autonominen kielenkäyttö	Suullinen harjoittelu ja TVT	Omatoiminen ja suullinen harjoittelu	Autenttinen harjoittelu	Omatoiminen työskentely
<p>Käytämme internetiä tiedonhakuun</p> <p>Oppilaat arvioivat omaa osaamistaan</p> <p>Oppilaat antavat toisilleen palautetta</p> <p>Keskustelen oppilaan kanssa hänen edistymisestään</p> <p>Oppilaat lukevat toisilleen itse kirjoittamiaan juttuja</p> <p>Käytän saksan kieltä puhuessani koko luokalle</p> <p>Oppilaat lukevat saksankielisiä lehtiä tai kirjoja</p> <p>Kannustan oppilaita käyttämään saksaa koulun ulkopuolella</p> <p>Oppilaat keskustelevat syntyperäisen kielenpuhujan kanssa</p>	<p>Tallennamme puheharjoituksia videolle</p> <p>Käytämme sähköistä oppimisalustaa</p> <p>Oppilaat pitävät suullisia esityksiä saksan kielellä</p> <p>Kokoamme kielisalkkua tai kirjoitamme opiskelupäiväkirjaa</p> <p>Kuuntelen ja annan palautetta, kun oppilaat keskustelevat parin kanssa saksan kielellä</p>	<p>Oppilaat harjoittelevat sanastoa tekemällä omia lauseita suullisesti</p> <p>Oppilaat harjoittelevat kielioppiasiaa tekemällä omia lauseita</p> <p>Oppilaat keskustelevat vapaasti pareissa</p>	<p>Katsomme ja kuuntelemme saksankielisiä elokuvia ja lauluja</p> <p>Oppilaat harjoittelevat kielioppia tietokoneella</p>	<p>Oppilaat saavat itse valita, mitä kotitehtäviä tekevät</p> <p>Oppilaat suunnittelevat omaa työskentelyään</p>
<p>Alfa = 0,79</p> <p>Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,29</p>	<p>Alfa = 0,59</p> <p>Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,24</p>	<p>Alfa = 0,74</p> <p>Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,50</p>	<p>Alfa = 0,55</p> <p>Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,39</p>	<p>Alfa = 0,59</p> <p>Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,42</p>
<p>Ka = 2,8</p>	<p>Ka = 2,0</p>	<p>Ka = 3,3</p>	<p>Ka = 2,9</p>	<p>Ka = 1,8</p>

Opettajilta tiedustelluista **arviointikäytänteistä** tavallisimpia olivat yksittäisten sanojen hallintaa mitanneet sanakokeet, joita 63 % opettajista ilmoitti pitävänsä oppilailleen vähintään usein. Varsinaisia kirjallisia tuntikokeita järjesti vain seitsemän prosenttia opettajista. Vapaata tuottamista kirjallisiin kokeisiinsa ilmoitti sisällyttävänsä 64 % opettajista. Kaikki edellä mainitut arviointitavat ovat kieli- taidon summatiivisen arvioinnin perinteistä välineistöä ja kohdentuvat enem- män oppimistuloksiin kuin opiskeluprosessiin. Summatiivisen ja formatiivisen eli tuotosta ja prosessia tasavertaisemmin huomioivan arvioinnin rajapinnalle sijoittuvat käytänteet on koottu taulukkoon 20.

Taulukko 20. A-saksan opettajien ilmoittamat prosessiarvioinnin käytänteet

Oppitunneillani yläkoulussa...	Ei koskaan Vain harvoin (%)	Joskus (%)	Usein Lähes aina (%)
Kuuntelen ja annan palautetta, kun oppilaat keskus- televat parin kanssa saksaksi.	6	3	62
Keskustelen oppilaan kanssa hänen edistymisestään	16	53	31
Oppilaat arvioivat omaa osaamistaan (esim. pohtimalla, miten onnistuivat tai ehdottamalla arvosanaa).	30	53	17
Kokoamme kielisalkkua tai kirjoitamme opiskelu- päiväkirjaa.	90	7,0	10
Oppilaat antavat toisilleen palautetta saksan osaamisesta (esim. puhetehtävässä).	56	37	7

Taulukosta näkyy, että enemmistö opettajista ilmoitti kuuntelevansa oppilaiden parikeskusteluja ja antavansa niistä palautetta tunneillaan usein tai lähes aina. Vajaa kolmannes keskusteli oppilaan kanssa tämän edistymisestä, ja vajaa vii- dennes tarjosi oppilaille tilaisuuksia arvioida omaa osaamistaan. Kielisalkkua tai oppimispäiväkirjaa oli ohjannut joka kymmenes opettaja, ja vertaisarviointia harjoitutti vain 7 % opettajista.

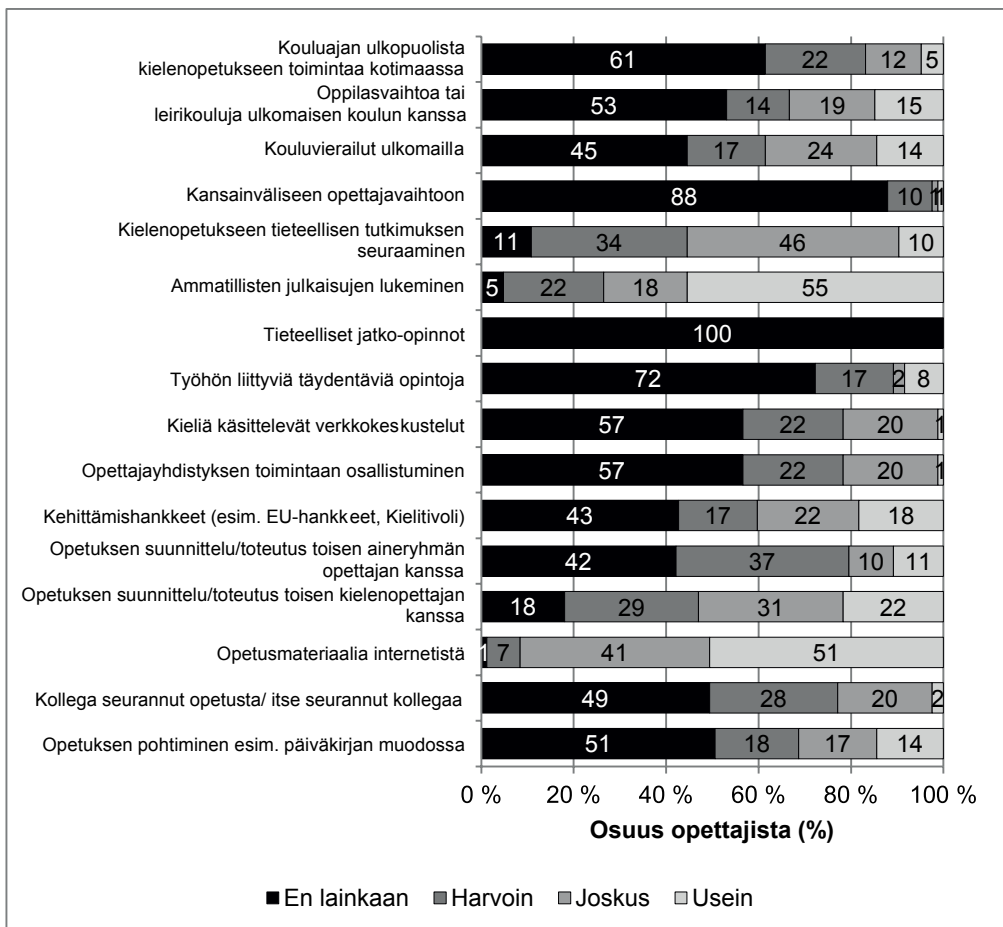
Opettajilta tiedusteltiin myös sitä, kuinka usein he käyttivät opettajayhdistyk- sensä julkaisemia kokeita lukuvuoden aikana. Nämä kokeet on tavallisimmin suunnattu perusopetuksen päättövaiheeseen, joten niiden käyttö rinnastune opettajan opettamien 9. luokkien ja opettavien kielten määrään. 61 % A-saksan opettajista ilmoitti käyttävänsä yhdistyksen kokeita 1–2 kertaa lukuvuodessa ja 7 % 3–4 kertaa. 29 % opettajista ei käyttänyt näitä kokeita koskaan.

Opettajan käytänteitä rinnastettiin myös oppilaiden oppimistuloksiin, mutta op- pilasmäärä opettajaa kohden oli pieni, joten selkeitä yhteyksiä havaittiin vain

niukasti. Autenttisella ja autonomisella kielenkäytöllä sekä yleisten aihekokonaisuuksien arvostuksella oli lievä positiivinen asiayhteys ($p < 0,05$) luetun ymmärtämiseen. Tämä merkitsee, että oppilaat menestyivät paremmin luetun ymmärtämisessä, jos heidän opettajansa suosi autenttisia ja autonomisia työmuotoja ja piti yleisiä aihekokonaisuuksia tärkeinä. Jos opettaja koki strategiset ja kulttuuriset taidot tärkeiksi opetuksen tavoitteiksi, oppilailla oli parempi taito kirjoittaa saksaa ($p < 0,01$). Omatoimisella työskentelyllä taas oli tilastollisesti merkitsevä positiivinen asiayhteys ($p < 0,01$) kuullun ymmärtämistaitoon siten, että omatoimista työskentelyä käyttäneiden opettajien oppilaat ymmärsivät paremmin lukemaansa saksaksi.

Opettajien ammatillisen kehittymisen käytänteet ja oppilaiden kielitaito

Kuviosta 31 näkyy, miten opettajien harjoittivat ammatillisen kehittymisen käytänteitä.



Kuvio 31. A-saksan opettajien ammatillinen kehittyminen viimeisimmän kolmen vuoden aikana

Opettajien suosimia ammatillisen kehittymisen käytänteitä olivat kyselyn mukaan opetusmateriaalin hankkiminen internetistä (usein-vastausten osuus 51 %) ja ammatillisten julkaisujen seuraaminen (55 %). Viidennes opettajista (22 %) oli suunnitellut opetustaan yhdessä toisen kielenopettajan kanssa, 18 % oli osallistunut johonkin kehittämishankkeeseen, 15 % kertoi pohtineensa opetustaan esimerkiksi päiväkirjan muodossa ja 11 % oli suunnitellut opetusta toisen aineryhmän opettajan kanssa.

Monet kysytyistä toiminnoista olivat vastaajien keskuudessa erittäin harvinaisia tai niitä ei käytännössä harjoitettu lainkaan. Kollegansa opetusta 77 % ei ollut seurannut koskaan tai vastavuoroisesti kutsunut kollegaa omaan luokkaansa. 57 % ei ollut koskaan osallistunut ammatillisiin verkkokeskusteluihin, 98 % opettajista ei ollut koskaan itse osallistunut kansainväliseen opettajanvaihtoon eikä 53 % ollut koskaan järjestänyt oppilasvaihtoa tai leirikouluja yhdessä ulkomaisen koulun kanssa. 61 % ei myöskään ollut harjoittanut kouluajan ulkopuolista toimintaa kerhoissa tai muissa harrasteenomaisissa yhteyksissä oppilaiden kanssa. 57 % oli seurannut kielenopetuksen tutkimusta vähintään joskus, mutta tieteellisiä jatko-opintoja ei ollut suorittanut yksikään.

Opettajan käsitykset ja oppilaiden kielitaito

Opettajakyselyllä kartoitettiin opettajan käsityksiä kouluympäristöstä, opetus-suunnitelmasta ja arvioitavan kielen opetuksesta ja arvioinnista. Näitä mitattiin opettajalomakkeessa 15 osiolla. Tässä yhteydessä kuvataan opettajien vastaukset pääpiirteissään, mutta oppimistuloksiin rinnastetaan ainoastaan opettajan arviointikäsitteet.

Opettajan **opetussuunnitelman sisältöjä koskevia käsityksiä** tiedusteltiin sekä yleisten aihekokonaisuuksien että oppiainekohtaisten tavoitteiden osalta. Saksan opettajien vastauksista muodostui neljä ulottuvuutta (taulukko 21). Yleiset aihekokonaisuudet muodostivat oman ryhmänsä, joka koettiin keskimäärin neutraaliksi (ka = 3,2). Kielelliset tavoitteet muodostivat kolme ulottuvuutta, joista keskimäärin tärkeimmäksi koettiin Kielioppi ja kirjalliset taidot (ka = 4,2), mutta lähes yhtä tärkeinä pidettiin Strategisia ja kulttuurisia taitoja (ka = 4,0) ja suullista kielitaitoa (ka = 4,1). Kielelliset tavoitesisällöt koettiin keskimäärin hieman tärkeämmiksi kuin aihekokonaisuudet.

Opettajan **arviointikäsitteiden** yhteydessä tiedusteltiin arvosanan määrääntymisperusteita. Niissä havaittiin kaksi taulukon 22 mukaista pääulottuvuutta: Asenne ja työskentely oppituntien ulkopuolella (ka 3,9) ja Suullinen ja muu tuntityöskentely (ka 3,4). Kirjalliset kokeet kurssiarvosanan perustana ei latautunut riittävästi muiden osioiden kanssa, mutta sen keskimääräinen tärkeys oli

kaikkia muita näyttövaihtoehtoja korkeampi (ka 4,4). Opettajat siis perustivat kurssiarvosanat pääasiassa kirjalliseen kokeeseen, toissijaisesti oppilaan opiskeluasenteeseen ja työskentelyyn oppituntien ulkopuolella ja vain kohtalaisesti suulliseen kielenkäyttöön ja tuntityöskentelyyn.

Taulukko 21. A-saksan opettajakyselyn tavoitesisältöjen tärkeydestä muodostetut keskiarvomuuttajat ja reliabiliteettikertoimet

Yleiset aihekokonaisuudet	Kielioppi ja kirjalliset taidot	Strategiset ja kulttuuriset taidot	Suullinen kielitaito
Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä kehityksestä Erilaisuuden kohtaaminen Ihminen ja teknologia Turvallisuus ja liikenne Viestintä ja mediataito Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys Ihmisenä kasvaminen Kulttuuri-identiteetin kehittyminen	Kirjoittaminen Kieliopin hallinta Lukeminen Sanaston hallinta	Ilmaisurohkeus Viestintästrategiat Kulttuurintuntemus Opiskelutaidot	Suullinen esitys Suullinen vuorovaikutus
Alfa = 0,91 Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,57	Alfa = 0,69 Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,35	Alfa = 0,68 Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,34	Alfa = 0,49 Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,33
Ka = 3,4	Ka = 4,2	Ka = 4,0	Ka = 4,1

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin pitää tukeutua päättöarvioinnin kriteereihin ja monipuoliseen näyttöön (Opetushallitus 2004, 264). Päättöarvioinnin kriteeristöissä kaikki neljä kielitaidon osa-alueita ovat tasavertaiset, joten kirjallisen kokeen priorisoinnille ei löydy aihetta. Työskentelyn arviointi sisältyy opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppiaineen arvosanaan, minä opettajat ottivatkin huomioon. Sen sijaan opiskeluasenne ei ole virallinen arvosanaperuste.

Taulukko 22. A-saksan kurssiarvosanan näyttöperusta opettajien vastauksissa

Asenne ja työskentely oppituntien ulkopuolella	Suullinen ja muu tuntityöskentely
Oppilaan opiskeluasenne Oppilaan saksan kielen harrastuneisuus koulun ulkopuolella Kotitehtävien tekeminen	Kielisalkku tai muu kooste kurssinaikaisesta työskentelystä (esim. projektiraportti) Suulliset kokeet Tuntityöskentely Saksankielen suullinen käyttö tunneilla
Alfa = 0,71 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,48	Alfa = 0,65 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,34
Ka = 3,9	Ka = 3,4

Opettajien käsityksiä opetussuunnitelman tavoitteita edistävästä ja vaikeuttavista tekijöistä

Opettajakyselyn avokysymyksellä 21 kartoitettiin A-saksan opettajien käsityksiä niistä seikoista, jotka heidän mielestään edistävät tai vaikeuttavat opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden saavuttamista koulutyössä. Nämä tiedot ovat laadullista, kuvailevaa aineistoa, jota ei rinnasteta oppilaiden oppimistuloksiin. A-saksan tavoitteisiin pääsyä edistävinä seikkoina mainittiin kaikkein useimmin (enemmän kuin kymmenen mainintaa 79 opettajan vastaajajoukosta) seuraavat asiat. Sulkeissa oleva luku ilmoittaa, kuinka moni vastaaja mainitsi kyseisen seikan:

■ Opetusryhmän pieni koko (28)

- Hyvä oppimateriaali (8)
- Oppilaat motivoituneita (8)
- Oppilaat hyviä/lahjakkaita (5)
- Tunnit aamupäivällä / keskellä koulupäivää (5)

A-saksan tavoitteiden saavuttamista vaikeuttavina opettajat pitivät seuraavia tekijöitä:

- Oppituntien sijoittelu joko päivän ensimmäiseksi tai viimeiseksi tunniksi (37), mistä seuraa, että *”Oppilaat kokevat rangaistuksena tulla muita aiemmin tai jäädä muiden lähdettyä tai ovat väsyneitä, levottomia tai nälkäisiä, ja keskittyminen on vaikeaa”*.
- Vanhentunut ja ei-motivoiva materiaali (21), jonka *”teksti ja sanasto ovat liian vaativia ja joissa on liian paljon kielioppia tai liian vähän suullisia harjoitteita. Ei sähköistä materiaalia.”*
- Oppilaiden heikko motivaatio opiskella saksaa (18) näkyy siten esimerkiksi siten, että *”läksyt jäävät pääsääntöisesti tekemättä ja tunnilla ei jakseta yrittää”*.

”Monilla vanhemmat tuntuvat valinneen saksan eikä oppilailta ole omaa motivaatiota”

”Oppilaat katuivat A2-kielen valintaa, mutta valinnasta kieltä ei saa lopettaa tai vaihtaa toiseen valinnaisaineeseen.”

”Turbautuneet oppilaat lietsovat kielteistä asennetta oppiainetta kohtaan, mikä vaikuttaa myös niihin, jotka ovat kiinnostuneita kielestä.”

- A2-kielen arvosanaa ei tarvitse ottaa päättötodistukseen (8), mikä ”vie lopunkin motivaation oppilailta”.
- Liian vähän oppitunteja A2-oppimäärässä (10).

2.2.2 Saksan kielen oppimista edistävät käytänteet ja niihin liittyvät tekijät

Tässä luvussa kuvataan yksityiskohtaisemmin niitä käytänteitä, joita oppilaat kertoivat harjoittavansa opiskellessaan saksaa koulussa ja käyttäessään kieltä vapaaehtoisesti koulun ulkopuolella.

Oppilaiden kouluopiskelun käytänteistä muodostui viisi ulottuvuutta, joiden tavallisimmat käytänteet olivat suullisten pariharjoitusten teko oppikirjasta, kirjalliset sanakokeet, saksan kielen tehtävien säännöllinen teko ja saksankielisten elokuvien tai videokatkelmien katselu. Itseohjautuvuutta edistävä työskentely, autenttisen aineiston käyttö ja tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen olivat harvinaisia, samoin saksan harrastus vapaa-ajalla.

2.2.2.1 Saksan kielen oppimista edistävät käytänteet koulussa ja sen ulkopuolella

Opetussuunnitelman perusteissa mainittujen opiskelustrategisten tavoitteiden (Opetushallitus 2004, 12; 117–120) toteutumista kartoitettiin ruotsin kielen oppimista edistävien käytänteitä kouluopiskelun osalta oppilaslomakekyselyllä. Mitta-asteikko oli viisiportainen: 1 = ei koskaan, 2 = vain harvoin, 3 = joskus, 4 = usein, 5 = lähes aina). Vapaaehtoisen harrastuneisuuden asteikko oli neliportainen ja kattoi vaihtoehdot 1 = ei koskaan, 2 = joskus, 3 = viikoittain ja 4 = päivittäin.

Taulukosta 23 ilmenevät faktorianalyysin perusteella muodostetut oppimista edistävien opetus- ja opiskelukäytänteiden viisi pääulottuvuutta. Ne kuvaavat omatoimista ja suullista kielenkäyttöä, autenttisen aineiston ja tieto- ja viestintäteknologian käyttöä, autonomisia työtapoja, kirjallista arviointia sekä omavastuullista työskentelyä. Omatoiminen ja suullinen kielenkäyttö ja omavastuullinen työskentely kouluopiskelussa toteutuivat **tyydyttävästi** (keskiarvomuuttuja välillä 2,50–3,49), mutta autenttisen aineiston, tieto- ja viestintäteknologian ja autonomisten työtapojen käyttö ja saksan harrastus vapaa-ajalla olivat tämän kyselyn perusteella **heikkoa** tasoa.

Taulukko 23. Saksan kielen oppimista edistävien opetus- ja opiskelukäytänteiden keskiarvomuuttujat

Omatoiminen ja suullinen kielenkäyttö	Autenttinen aineisto ja TVT	Autonomiset työtavat ja kirjallinen arviointi	Ostavastuullinen työskentely	Saksa vapaa-ajalla
<p>Harjoittelemme sanastoa tekemällä omia lauseita suullisesti</p> <p>Harjoittelemme kielioppiasiaa tekemällä omia lauseita</p> <p>Opettaja käyttää saksan kieltä puhuessaan koko luokalle</p> <p>Teemme oppikirjasta suullisia pariharjoituksia</p> <p>Kokeissa on vapaata tuottamista saksaksi</p>	<p>Harjoittelemme kielioppia tietokoneella</p> <p>Käytämme internetiä tiedonhakuun</p> <p>Katsomme tai kuuntelemme saksankielisiä elokuvia ja/tai lauluja</p> <p>Luemme saksankielisiä lehtiä tai kirjoja</p> <p>Opettaja kannustaa käyttämään saksaa koulun ulkopuolella</p>	<p>Teemme sanakoikeita</p> <p>Meillä on kirjallisia kokeita päivän läksyistä</p> <p>Annamme palautetta toisen oppilaan osaamisesta</p> <p>Opettaja kuuntelee ja antaa palautetta saksankielisestä parikeskustelusta</p> <p>Saamme itse valita mitä kotitehtäviä teemme</p> <p>Keskustelen opettajan kanssa omasta edistymisestääni</p>	<p>Arvioin omaa saksan kielen osaamistani</p> <p>Teen säännöllisesti saksan kielen opiskeluun liittyvät tehtävät</p> <p>Suunnittelen omaa työskentelyäni</p>	<p>Katselen saksankielisiä elokuvia tai videokatkelmia</p> <p>Kuuntelen saksankielistä musiikkia</p> <p>Seuraan saksankielisiä keskustelupalstoja</p> <p>Osallistun saksankielisiin verkkokeskusteluihin</p> <p>Luen saksankielisiä verkkolehtiä</p> <p>Kirjoitan saksankielisiä tekstejä</p> <p>Puhun saksaa esim. turistien kanssa</p> <p>Käytän saksaa kavereiden tai sukulaisten kanssa</p>
<p>Ka = 3,3 Alfa = 0,62 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,24</p>	<p>Ka = 2,4 Alfa = 0,65 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,28</p>	<p>Ka = 2,2 Alfa = 0,58 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,20</p>	<p>Ka = 2,6 Alfa = 0,52 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,27</p>	<p>Ka = 1,7 Alfa = 0,80 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,34</p>

Omatoimisen ja suullisen kielenkäytön saralla yleisimmät käytänteet olivat suullisten pariharjoitusten teko oppikirjasta (74 % usein tai lähes aina) ja opettajan saksan kielen käyttö (69 % usein tai lähes aina). Vaikka suullisia pariharjoituksia tehtiin paljon, niiden videotaltiointi oli äärimmäisen harvinaista. Vain neljä oppilasta tuhannesta ilmoitti videointia tapahtuneen edes joskus. Virallisten tavoitteiden kannalta oli myös jossain määrin yllättävää, että runsas neljännes (26 %) ilmoitti suullisia pariharjoituksia tehtävän korkeintaan joskus. Harvinaisin käytäntö tässä ryhmässä oli sanastoharjoittelu laatimalla suullisesti omia lauseita.

Autenttisen aineiston ja tieto- ja viestintätekniiikan käytön alueella tavallisin ilmiö oli opettajan kannustus saksan käyttöön koulun ulkopuolella (43 % usein tai lähes aina -vastauksia). Kaikkia muita saman ryhmän käytänteitä esiintyi oppitunneilla korkeintaan joskus, useimmin elokuvien katselua tai laulujen kuuntelua (44 % joskus ja 21 % usein tai lähes aina). Harvinaisinta tässä ryhmässä oli saksankielisten lehtien ja kirjojen lukeminen (90 % ei koskaan tai harvoin -vastauksia).

Käytänneryhmässä Autonomiset työtavat ja kirjallinen arviointi tavallisin käytäntö olivat sanakokeet, joissa vastauksena on yksi erillinen sana (57 % usein tai lähes aina -vastauksia). Toinen keskiarvoisesti myönteiselle puolelle sijoittuva ilmiö oli, että opettaja kuunteli saksankielistä parikeskustelua ja antoi siitä palautetta. Tämän käytänteen harjoittaminen jakautui suunnilleen tasan kolmeen luokkaan (31 % usein tai lähes aina, 35 % joskus ja 35 % harvoin tai ei koskaan -vastauksia). Harvinaisinta oli, että oppilaat saivat valita itse kotitehtäviään (95 % harvoin tai ei koskaan -vastauksia). Yli 80 % kielteisiä vastauksia annettiin myös kahteen muuhun autonomiaa tarkoittavaan osioon, joissa tiedusteltiin oppilaiden keskinäistä palautteen antoa ja keskustelua omasta edistymisestä opettajan kanssa.

Omavastuullisen työskentelyn käytänneryhmässä eniten usein tai lähes aina -vastauksia annettiin väittämään, joka käsitteli saksan kielen opiskelutehtävien säännöllistä tekemistä. Runsas kaksi kolmannesta (68 %) oppilaista teki saksan tehtävät säännöllisesti usein tai lähes aina. Vajaa viidennes oppilaista (19 %) teki ne joskus, ja noin joka kymmenes (12 %) vain harvoin tai ei koskaan. Tulos kuvasi osaltaan opetussuunnitelmassa mainittua (POPS 2004, 140) sinnikästä viestinnällistä harjoittelua, mikä toteutui kyselyn perusteella hyvin. Sen sijaan sekä oma työn suunnittelu että oman osaamisen arviointi olivat hyvin harvinaisia, kuten muukin autonominen työskentely, kuten edellä todettiin. Näitä tuloksista päätellen jo perusopetuksen alaluokkien opetussuunnitelmaperusteissa mainitut itsenäisen opiskelun peruskäytänteet olivat vieraita A-saksan opiskelijoille vielä 9. vuosiluokan päättövaiheessa. Tulos on huolestuttava, koska kyseiset käytänteet edustavat opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuja itsensä kehittämisen ja ihmisenä kasvamisen tavoitteita yksin ja ryhmässä.

Opetussuunnitelman perusteissa mainitun elinikäisen oppimisen ja sen edellyttämän itseohjautuvuuden hengessä arviointikyselyssä kartoitettiin myös sellaisia vapaa-ajan toimintoja, jotka edistävät saksan kielen oppimista. Saksan käyttöä koulun ulkopuolella kuvaavat osiot muodostivat asteikon, jonka reliabiliteettikerroin oli 0,80 ja osioiden välinen keskimääräinen korrelaatio 0,34. Tämän ulottuvuuden keskiarvo oli 1,7 (muunnettuna muiden käytänteiden mittaamisessa käytetylle viisiportaiselle asteikolle), joten saksan harrastus vapaa-ajalla oli **heikko** tasoa. Vähiten harvinaista oli saksankielisten elokuvien ja videokatkelmien katselu (37 % harvoin tai ei koskaan -vastauksia). Kaikkein harvinaisinta oli osallistuminen saksankielisiin verkkokeskusteluihin (86 % harvoin tai ei koskaan -vastauksia). Saksan kielen käyttö rajoittui siis enimmäkseen kouluun ja oppitunneille.

Kaksi alkuperäisen kyselyn osiota jäi faktorirakenteen ulkopuolelle. Osiot, joissa tiedusteltiin puheharjoitusten tallennusta videolle ja kielisalkun koontia, jäivät pois siitä syystä, että niitä käytti vain pari prosenttia vastaajista. Kielisalkkua ei käyttänyt koskaan tai käytti vain harvoin 99 % vastaajista ja puheharjoitteiden videotallennusta 95 % vastaajista.

Opetussuunnitelma perusteisiin on kirjattu **media- ja viestintätaidon** yleinen kasvatustavoite oppia käyttämään näitä välineitä tiedonhankinnassa, -välittämisessä ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Opetushallitus 2004, 37). Nämä käytänteet olivat A-saksan opiskelussa harvinaisia sekä koulussa että sen ulkopuolella. Esimerkiksi vajaa kaksi kolmannesta (63 %) oppilaista ilmoitti harjoitelleensa kielioppia tietokoneella vain harvoin tai ei koskaan, tiedonhakua internetistä 70 % oppilaista oli tehnyt vain harvoin tai ei koskaan ja lähes kolme neljänestä (72 %) ei seurannut koskaan saksankielisiä keskustelupalstoja. Tulos myötäili eurooppalaista kielitaitokartoitusta, jonka mukaan informaatioteknologian käyttö suomalaisissa yläkouluissa on harvinaisempaa kuin EU:n alueella keskimäärin (Euroopan unioni 2013).

Arviointikäytänteistä sanakokeita, joissa vastauksina ovat yksittäiset sanat, 57 % oppilaista ilmoitti tehtävän usein tai lähes aina. Kirjalliset kokeet päivän läksystä olivat harvinaisempia: 81 % ilmoitti, ettei niitä järjestetty koskaan tai järjestettiin vain harvoin. Vapaata kirjallista tuottamista kartoittavaan osioon saadut vastaukset jakautuivat siten, että neljännes (25 %) oppilaista ilmoitti, ettei vapaata tuottamista ole edellytetty kokeissa juuri koskaan, runsaat puolet oppilaista (53 %) ilmoitti sitä pyydetyn joskus ja noin 47 % oppilaista usein tai lähes aina.

Käytänneulottuvuuksilla oli muutamia keskinäisiä yhteyksiä: Autonomisten työtapojen ja kirjallisen arvioinnin korrelaatiot omatoimiseen ja suulliseen kielenkäyttöön ($r = 0,42$; selitysaste 18 %), autenttiseen aineistoon ja tieto- ja viestintätekniikan käyttöön ($r = 0,43$; selitysaste 18 %) ja omavastuulliseen työskentelyyn

($r = 0,38$; selitysaste 14 %). Kohtalainen ja tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) korrelaatio havaittiin myös omavastuullisen työskentelyn ja autonomisten työtapojen ja kirjallisen arvioinnin välillä ($r = 0,38$; selitysaste 14 %), samoin kuin omavastuullisen työskentelyn ja saksan vapaa-ajan käytön välillä ($r = 0,36$; selitysaste 13 %).

Opettajan merkitys opiskelun järjestäjänä ja oppimisen edistäjänä käy ilmi näistäkin tuloksista. Oppilaan itseohjautuvuus kehittyy paljolti opettajan toiminnan kautta eli opettajan antamien autonomiaa edistävien tehtävien säännöllinen tekeminen kartuttaa myös elinikäisen oppimisen eväitä. Opettajan ohjauksessa rohkaistutaan myös kielen käyttöön koulun ulkopuolella.

2.2.2.2 Oppilaan taustatekijöiden yhteydet oppimista edistäviin käytänteisiin

Tytöt harjoittivat useammin ja monipuolisemmin saksan oppimista edistäviä käytänteitä kuin pojat, mutta tilastollisesti merkitseviä erot olivat pieniä. Tytöt tekivät myös tehtävänsä poikia säännöllisemmin.

Opiskelutavat monipuolistuivat jonkin verran vanhempien koulutustason myötä, mutta erot olivat pieniä. Oppilaat, joiden vanhemmat olivat ylioppilaita, tekivät myös tehtävänsä säännöllisemmin kuin ei-ylioppilaiden lapset. Lukioon aikovat harjoittivat kaikkia opiskelukäytänteitä enemmän kuin ammatilliseen koulutukseen suuntautuvat. Ero oli suurin tehtävien teon säännöllisyydessä ja omavastuullisessa työskentelyssä. Saksaa A1-kielenä opiskelleet oppilaat harjoittivat kaikkia käytänteitä keskimäärin hiukan enemmän kuin A2-oppimäärän opiskelijat. Opiskelukäytänteet monipuolistuivat arvosanan noustessa. Suurimmillaan erot olivat omavastuullisessa työskentelyssä ja saksan käytössä vapaa-ajalla.

Mitä kauemmin oppilaat käyttivät aikaa saksan kielen läksyihin, sitä monipuolisemmin he harjoittivat myös saksan oppimista edistäviä käytänteitä. Tämä pätee, kun läksyihin käytettiin aikaa korkeintaan tunti.

Sukupuoli ja oppilaan käytänteet

Tyttöjen keskiarvot olivat korkeammat kaikilla käytänneulottuvuuksilla ja erot heidän edukseen myös tilastollisesti merkitseviä muilla paitsi autonomisten työtapojen ja kirjallisen arvioinnin alueella. Erot tyttöjen eduksi olivat pieniä tai erittäin pieniä omatoimisessa ja suullisessa kielenkäytössä, autenttisen aineiston ja tieto- ja viestintäteknologian käytössä ja saksan harrastamisessa vapaa-ajalla. Ero omavastuullisessa työskentelyssä oli kohtalainen eli tytöt harjoittivat sitä enemmän kuin pojat. Tulosten perusteella tyttöjen opiskelukäytänteet olivat kaiken kaikkiaan monipuolisemmat kuin poikien. Tosin sekä tyttöjen että poikien keskiarvot kaikissa muissa käytänneryhmissä paitsi omatoimisessa ja suullisessa kielenkäytössä olivat vain **heikkoa** tasoa.

Tyttöjen ja poikien välinen ero myös **tehtävien tekemisen säännöllisyydessä** oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Tytöistä selkeästi yli puolet (54,5 %) teki tehtävänsä lähes aina, pojista hieman runsas kolmannes (35 %). Noin 6 % ei tehnyt tehtäviään koskaan, tytöillä vastaava osuus oli 1 %. Tämä tieto taustoittaa tyttöjen ja poikien kielitaidossa tyttöjen eduksi havaittuja eroja.

Vanhempien koulutustausta ja oppilaan käytänteet

Vanhempien koulutustausta liittyi tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden opiskelukäytänteiden kaikkiin neljään pääulottuvuuteen. Mitä korkeammin koulutettuja vanhemmat olivat, sitä useammin oppilaat kertoivat käyttävänsä erilaisia kieltenopiskelun työtapoja. Erot olivat kuitenkin käytännössä pieniä.

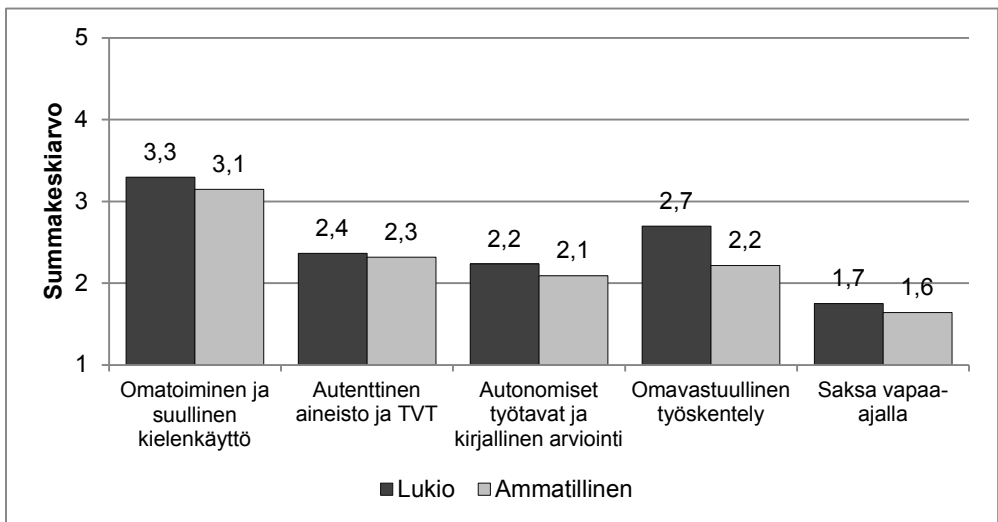
Tilastollisesti merkitsevät erot havaittiin autenttisten aineistojen käytössä ($p < 0,01$) sekä omavastuullisessa työskentelyssä ($p < 0,001$), joita kahden ylioppilasvanhemman lapset ilmoittivat harjoittaneensa enemmän kuin ne, joiden vanhemmista vain toinen oli ylioppilas tai ei kumpikaan ollut sitä.

Vanhempien koulutustaustan yhteys **tehtävien säännölliseen tekemiseen** oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, niin lähes aina tehtäviensä tekevien osuus oli 55 %. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, vastaava osuus oli 44 %, ja jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, niin lähes aina tehtäviensä tekevien osuus oli 38 %.

Jatko-opiskelusuunnitelmat ja oppilaan käytänteet

Kuten kuviosta 32 ilmenee, opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut monipuolisen ja sinnikkään harjoittelun tavoitteet toteutuivat käytännekyselyn tulosten mukaan **korkeintaan tyydyttävästi** (summakeskisarvot välillä 2,50–3,49). Tyydyttävällä tasolla oli kaikkien **omatoiminen ja suullinen kielenkäyttö**, jonka keskiarvoa nostavat opettajan saksan kielen käyttö tunneilla ja oppikirjan suullisten harjoitusten teko. **Lukioon aikovien omavastuullinen työskentely** oli toinen tyydyttävästi toteutunut käytännealue. Heikolla tasolla olivat sen sijaan niin autenttinen aineisto ja tieto- ja viestintätekniikka kuin autonomiset työtavatkin sekä etenkin saksan harrastus vapaa-ajalla.

Oppilaiden jatko-opiskelusuunnitelmat ja opiskelukäytänteiden kaikki viisi ulottuvuutta liittyivät toisiinsa tilastollisesti merkitsevästi. Lukioon aikovat käyttivät kyselyssä korostettuja moderneja ja monipuolisia opiskelutapoja useammin kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat. Käytännössä erot olivat kuitenkin pieniä lukuun ottamatta omavastuullista työskentelyä, jossa ero käytännössäkin oli kohtalainen.



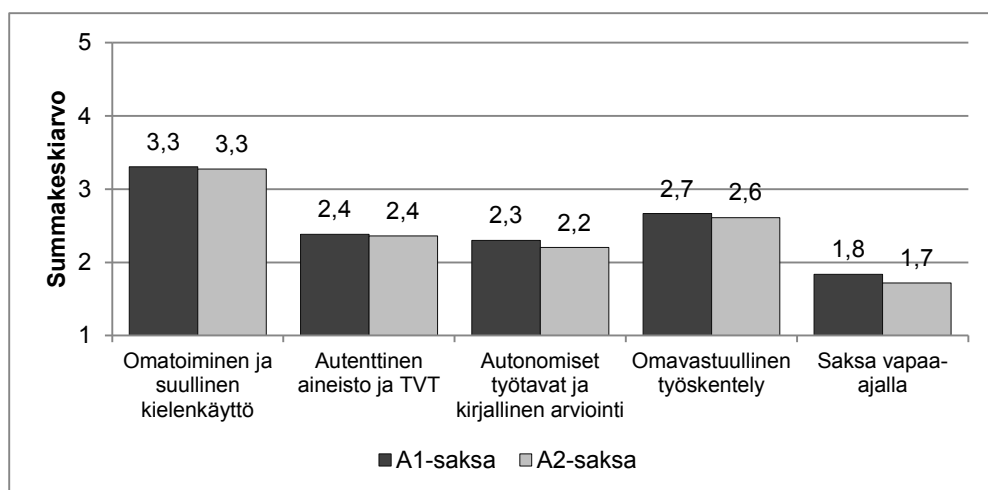
Kuvio 32. A-saksan oppilaiden jatko-opiskelusuunnitelmat ja opiskelukäytänteet

Oppilaan sukupuolen, vanhempien koulutustaustan ja jatko-opintosuunnitelmien mukaisia eroja käytännekyselyn tuloksissa on vaikea selittää, sillä luokkatilanteessa opettajat antavat ohjeensa yleensä kaikille yhteisesti. On varsin epätodennäköistä, että opettajat tuntitilanteessa tarjoaisivat autenttista materiaalia tai oman työn suunnittelumahdollisuuksia vain ylioppilasvanhempien lapsille, tytöille tai lukioon aikoville. Eivätkö kaikki kuule tai ymmärrä opettajan ohjeita vai jättävätkö jotkut oppilaat toimimatta niiden mukaan useammin kuin toiset, ja jos, niin miksi? Havainto antaa aiheutta jatkotutkimuksiin.

Jatko-opintosuunnitelmien mukainen ero myös tehtävien teon säännöllisyydessä oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Lukioon aikovista tehtävänsä teki lähes aina noin puolet (50,9 %) oppilaista, ammatilliseen aikovista noin joka neljäs (24,3 %). Ammatilliseen suuntautuvista ei tehnyt tehtäviään koskaan 7 % oppilaista, lukioon aikovilla vastaava osuus oli noin 2 %.

A1/A2 -oppimäärä ja oppilaan käytänteet

Kuten kuvio 33 havaitaan, saksaa A1-oppimäärän mukaan opiskelevat oppilaat harjoittivat kaikkia käytänteitä keskimäärin hiukan enemmän kuin A2-oppimäärän opiskelijat. Kaikkia työtapoja harjoitettiin keskimäärin korkeintaan joskus (summakeskisarvo välillä 2,50–3,50).



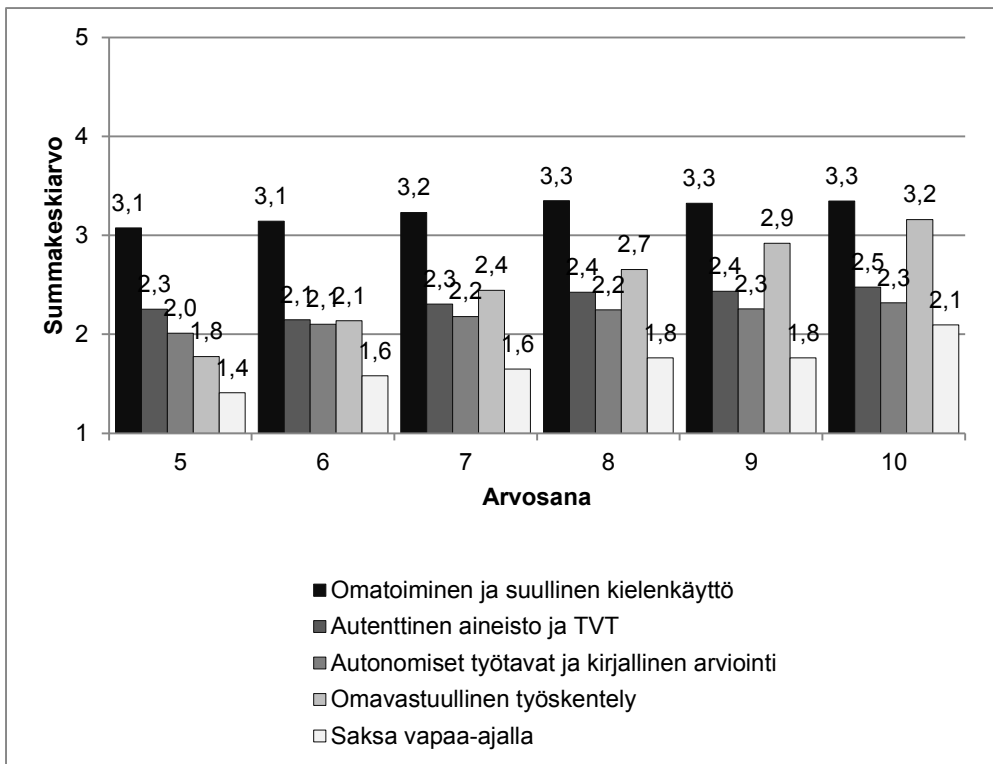
Kuvio 33. A-saksan oppilaiden käytänteet A1- ja A2-oppimäärissä

Saksan kielen arvosana ja oppilaan käytänteet

Oppilaiden ilmoittamia opiskelukäytänteitä esittävästä kuviosta 34 ilmenee, että käytänteet monipuolistuivat arvosanan myötä. Vähiten vaihtelua oli kaiken kaikkiaan tyydyttävällä tasolla sovelletussa omatoimisessa ja suullisessa kielenkäytössä. Tämä johtunee siitä, että käytänneryhmän yleisimmät ilmiöt opettajan saksan puhuminen ja oppikirjan suulliset harjoitukset kohdentuvat yhtäläisesti kaikkiin oppilaisiin. Eniten arvosanalukien välistä vaihtelua esiintyi saksan käytössä vapaa-ajalla, joka myös oli keskimäärin varsin harvinaista.

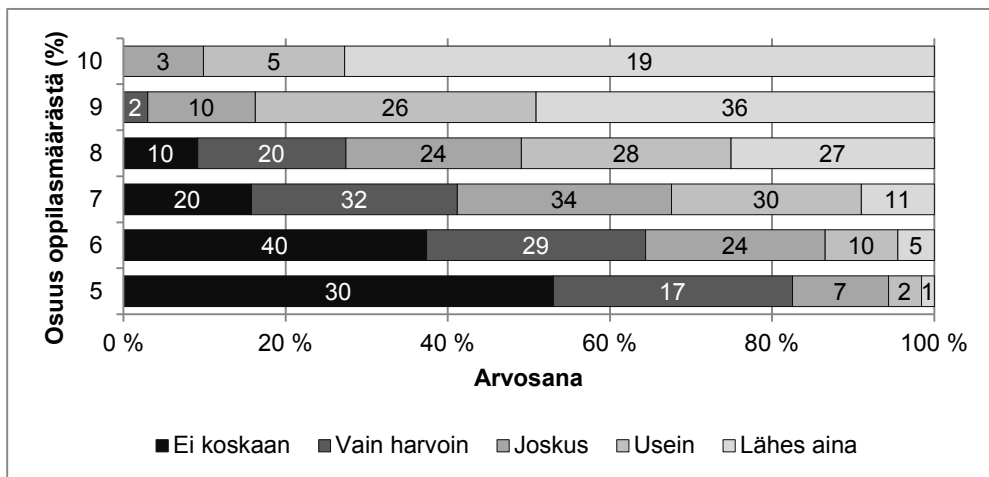
Arvosanalukien mukaiset erot olivat tilastollisesti merkitseviä kaikilla ulottuvuuksilla ($0,01 < p < 0,001$), mutta ainoastaan omavastuullisessa työskentelyssä ero oli käytännössä suuri ($\eta^2 = 0,25$) ja saksan kielen vapaa-ajan käytössä kohtalainen ($\eta^2 = 0,11$). Sekä omavastuullisessa työskentelyssä että saksan vapaa-ajan käytössä arvosanan kymmenen saaneiden oppilaiden ero muita arvosanoja saaneisiin oli tilastollisesti merkitsevä. Samoin arvosanan viisi saaneiden oppilaiden ero korkeampia arvosanoja saaneisiin oli tilastollisesti merkitsevä.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kouluarvosana koostuu aineenhallinnasta ja työskentelystä (POPS 2004, 262), joiden keskinäistä osuutta arvosanan muodostumisessa ei kuitenkaan ole edes ohjeellisesti määritelty. Sikäli on johdonmukaista, että työskentelyn säännöllisyydellä ja opiskelukäytännillä on yhteyttä arvosanan tasoon. Ohjeistuksen puuttuessa näiden keskinäinen suhde vaihtelee kuitenkin täysin määrittelemättömästi koulusta ja oppilaasta toiseen ja arvosanojen pätevyden toteaminen vaikeutuu.



Kuvio 34. A-saksan oppimista edistävät käytänteet arvosanalukittain

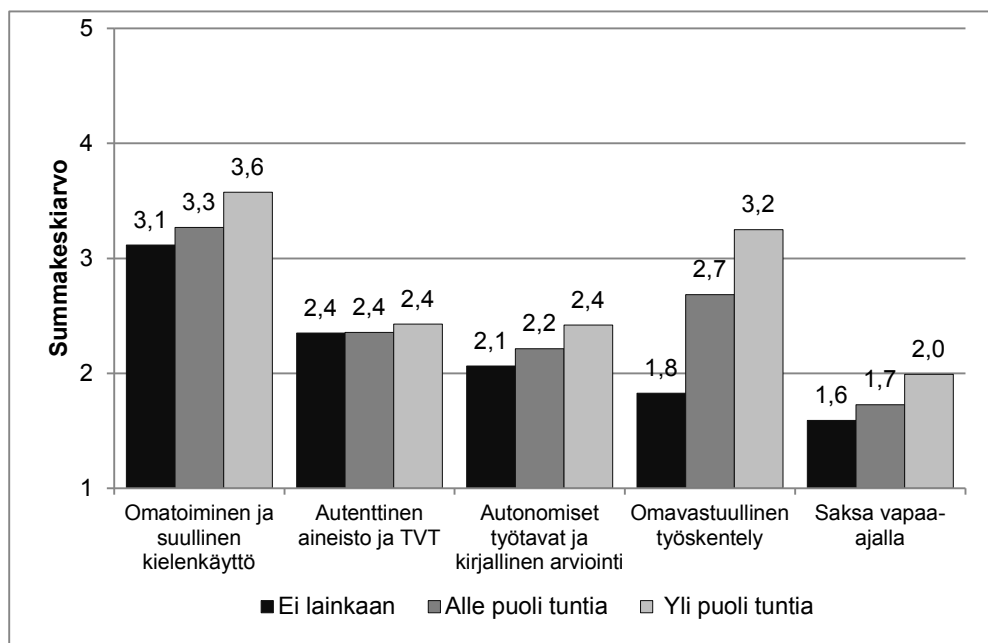
Tehtävien säännöllinen tekeminen tuotti parempia arvosanoja, kuten kuviosta 35 näkyy. Oppilaista, jotka tekivät tehtävänsä lähes aina, yli puolella (55 %) oli saksan kielessä erinomainen tai kiitettävä arvosana. Tehtävänsä lähes aina tehneistä runsas neljännes sai arvosanakseen kahdeksan ja vain yksi arvosanan viisi. Niistä, jotka ilmoittivat tekevänsä tehtävät usein, 30 prosentilla oli edelleen erinomainen tai kiitettävä arvosana, useimmin kuitenkin arvosana kahdeksan tai seitsemän. Ne, jotka tekivät tehtävänsä joskus tai vain harvoin, saivat useimmin arvosanakseen seitsemän. Jos oppilas ei tehnyt tehtäviään koskaan säännöllisesti, hänen saksan arvosanansa oli korkeintaan kahdeksan, tavallisimmin kuusi.



Kuvio 35. A-saksan tehtävien teon säännöllisyys arvosanalukittain

Saksan kielen läksyihin käytetty aika ja oppilaiden käytänteet

Pääsääntöisesti voidaan todeta, että mitä kauemmin läksyihin oli käytetty aikaa, sitä useammin oppilaat kertoivat käyttäneensä erilaisia opiskelutapoja saksan-tunneilla (kuvio 36).



Kuvio 36. A-saksan läksyihin käytetty aika ja oppilaan käytänteet

Saksan kielen läksyihin käytetyn ajan yhteys kaikkiin muihin käytänneulottuvuuksiin paitsi autenttiseen aineistoon ja tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Mitä kauemmin oppilas käytti aikaa läksyjen parissa, sitä useammin hän harjoitti erilaisia moderneja opiskelukäytänteitä koulussa ja sen ulkopuolella.

Läksyihin käytetty aika oli yhteydessä myös tehtävien säännölliseen tekemiseen ($p < 0,001$), mikä onkin luonnollista, sillä yläluokilla tehtäviin kuuluu jonkin verran aikaa, jos niistä säännöllisesti huolehtii. 81 % niistä oppilaista, jotka tekivät läksyjään puoli tuntia tai enemmän, ilmoittivat myös tekevänsä tehtävät säännöllisesti lähes aina.

2.2.2.3 Oppimisympäristön piirteet ja oppilaan käytänteet

Alueelliset erot opiskelukäytänteissä olivat käytännössä pieniä, mutta Pohjois-Suomi ja Lappi erosivat muista alueista jonkin verran edukseen.

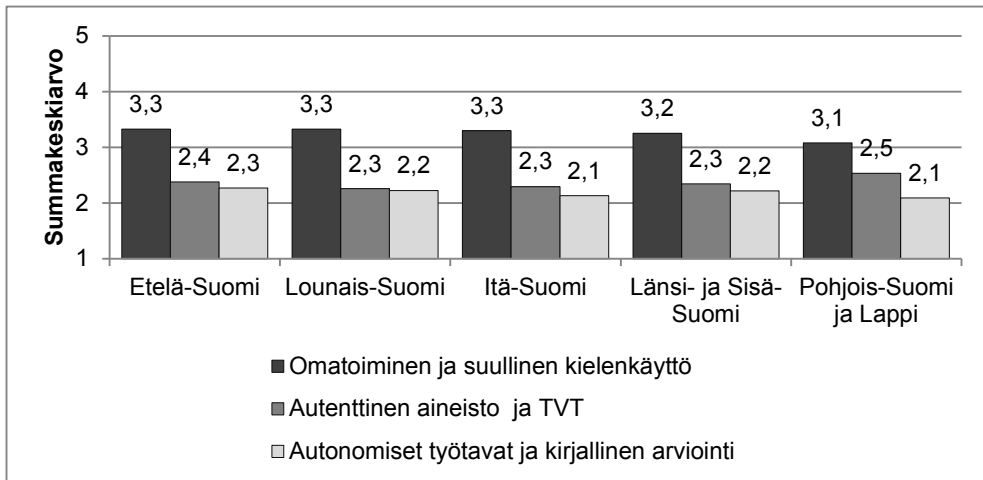
Kuntatyypeittäin tarkastellen kuntatyyppien väliset erot olivat pieniä ja myös kysytyt käytänteet yleensä varsin harvinaisia. Taajamamaisissa kunnissa käytänteet olivat jonkin verran harvinaisempia kuin muissa kuntatyypeissä.

Oppilaiden ja opettajien ilmoittamia käytänteitä ei voitu suoraan verrata toisiinsa, mutta leimallista kaikille työtavoille oli, että opettajan ilmoittivat niitä käytetyn paljon useammin kuin oppilaat.

Koulun sijaintialue ja oppilaan käytänteet

Omatoiminen ja suullinen kielenkäyttö olivat kaikkialla maassa keskimäärin **tydyttävää** tasoa, mutta sekä autenttisen aineiston ja tieto- ja viestintäteknologian käyttö että autonomiset työtavat ja kirjallinen arviointi keskimäärin vain **heikolla** mallilla (kuvio 37).

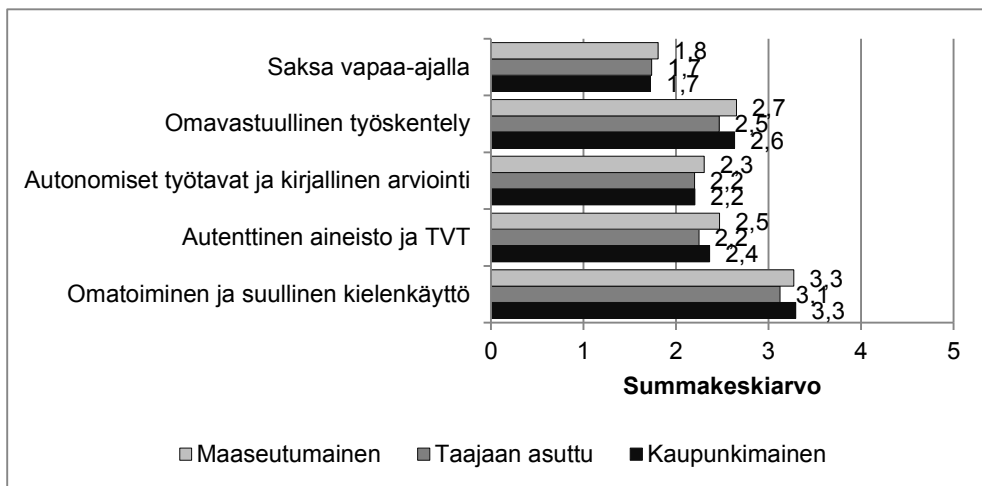
Tilastollisesti merkitsevät erot ($p < 0,01$) alueiden välillä ilmenivät omatoimisessa ja suullisessa kielenkäytössä, autenttisissa aineistoissa ja tieto- ja viestintäteknologian käytössä sekä autonomisissa työtavoissa ja kirjallisessa arvioinnissa. Pohjois-Suomi ja Lappi erosivat muista alueista edukseen autenttisen aineiston käytössä. Omatoimista ja suullista kielenkäyttöä sekä autonomisia työtapoja, kirjallista arviointia pohjoisessa taas harjoitettiin muita alueita vähemmän. Erot olivat kuitenkin käytännössä pieniä ($0,01 < \eta^2 < 0,02$).



Kuvio 37. A-saksan oppilaiden käytänteet alueittain

Kuntatyyppi ja oppilaan käytänteet

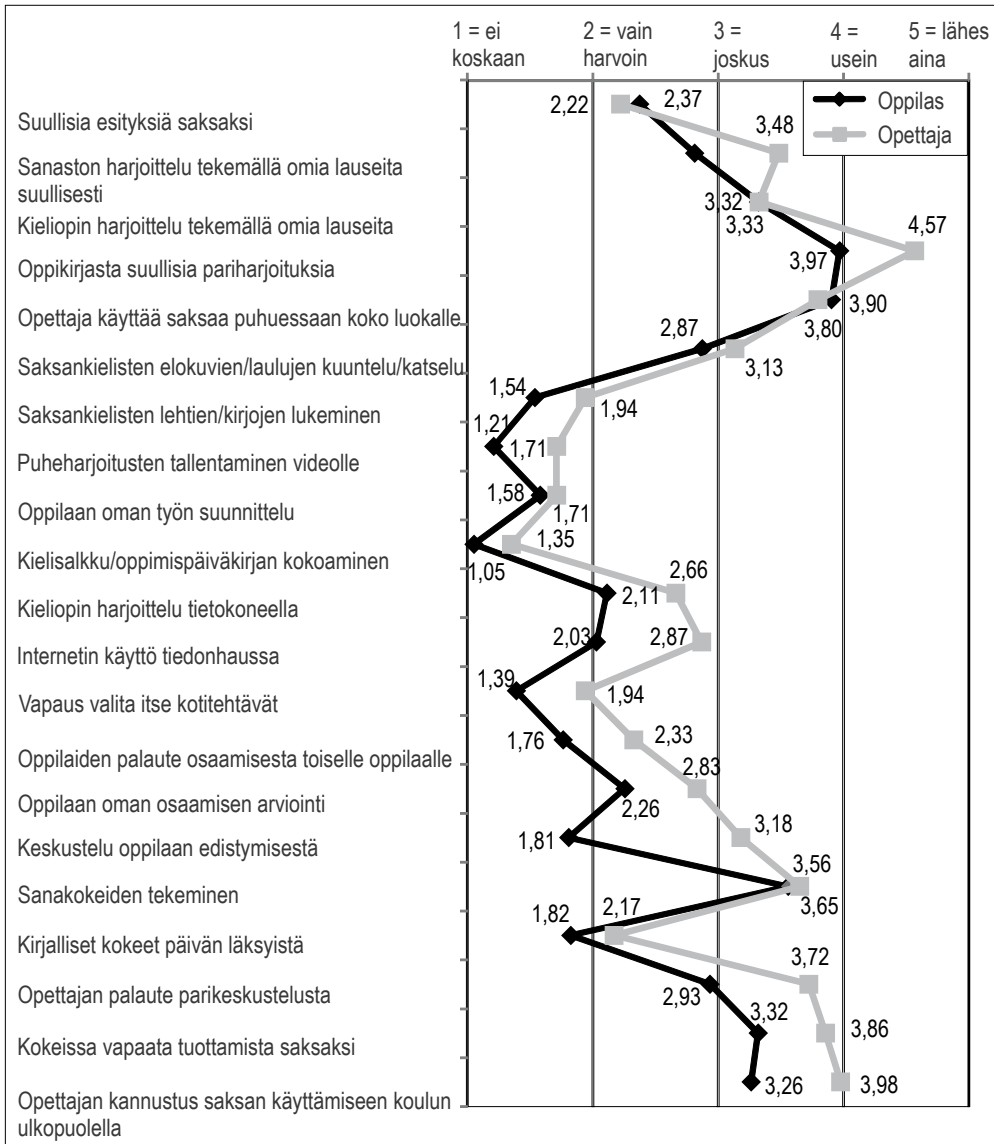
Kuntaryhmittäin tarkasteltuna saksan käyttö vapaa-ajalla oli keskimäärin **heikkoa** tasoa kaikkialla, samoin autonomisten työtapojen käyttö ja kirjallinen arviointi (kuvio 38). Taajaan asutuissa kunnissa myös autenttisen aineiston ja tieto- ja viestintäteknologian käyttö oli heikkoa. Muut käytänneryhmät olivat tyydyttävällä tasolla. Tilastollisesti merkitsevät erot ($p < 0,05$) kuntatyyppien välillä havaittiin omatoimisessa ja suullisessa kielenkäytössä sekä autenttisessa aineistossa ja tieto- ja viestintäteknikan käytössä. Nämä erot olivat kuitenkin käytännössä vieläkin pienemmät kuin alueiden välillä ($\eta^2 < 0,01$).



Kuvio 38. Oppilaan käytänneulottuvuudet kuntatyypeittäin

Opettajien ja oppilaiden käytännöt vertailussa

Kuviossa 39 esitetään opettajien ja oppilaiden vastauksia kyselyihin sisältyneisiin yhteisiin väittämiin (asteikolla 1 = ei lainkaan, 2 = vain harvoin, 3 = joskus, 4 = usein, 5 = lähes aina). Mukana ovat ne osiot, joissa oppilaiden ja opettajien vastaukset poikkesivat eniten toisistaan.



Kuvio 39. A-saksan oppilaiden ja opettajien käytänteitä

Yhteisten väittämien yleisnäkymä oli, että opettajat kokivat käyttäneensä kaikkia työtapoja useammin kuin oppilaat. Tämä selittyy sillä, että opettaja opettaa muitakin kuin tutkittuja oppilaita, joiden kohdalle opettajan useinkin harjoittama käytäntö osuu harvemmin kuin opettajan itsensä. Kuvaajien muoto on kuitenkin sama opettajilla ja oppilailla.

Suurin ero (1,4 mittayksikköä), liittyi keskusteluun oppilaan edistymisestä, jota opettajien mielestä oli yli käyty keskimäärin joskus ja oppilaiden mielestä vain harvoin. Myös opettajien ilmoittama internetin käyttötaajuus tiedonhaussa poikkesi oppilasvastauksista keskimäärin 0,84 yksikköä siten, että opettajat ilmoittivat tietoa haetun useammin kuin oppilaat. Opettajat katsoivat myös antaneensa palautetta parikeskustelusta 0,79 yksikköä useammin kuin oppilaat muistivat sitä saaneensa ja 0,72 yksikön suuruinen ero oli ilmoituksissa opettajan kannustamisesta saksan käyttöön koulun ulkopuolella.

Eniten yksimielisiä oppilaat ja opettajat olivat suullisten esitysten taajuudesta (harvinaisia molempien mukaan), kieliopin harjoittelusta omin lausein (keskimäärin joskus) ja siitä, että opettaja käyttää saksaa puhuessaan koko luokalle melko usein. Oppilaiden mielestä kaikkia muita käytänteitä tapahtui harvemmin, kuin opettajat olivat ilmoittaneet, paitsi opettajan saksankielistä puhetta ja suullisia esityksiä.

2.2.3 Oppilaiden käsitykset ja niihin liittyvät tekijät

Oppilaiden kaikki käsitykset saksan kielestä ja sen opiskelusta olivat summakeskiarvojen valossa neutraalit tai epävarmat. Myönteisin näistä oli käsitys saksan hyödyllisyydestä. Oppilaiden käsitykset koulustaan opiskelu- ja oppimisympäristönä olivat kauttaaltaan myönteiset tai erittäin myönteiset.

2.2.3.1 Käsitys omasta osaamisesta, saksan koettu hyödyllisyys ja saksasta pitäminen

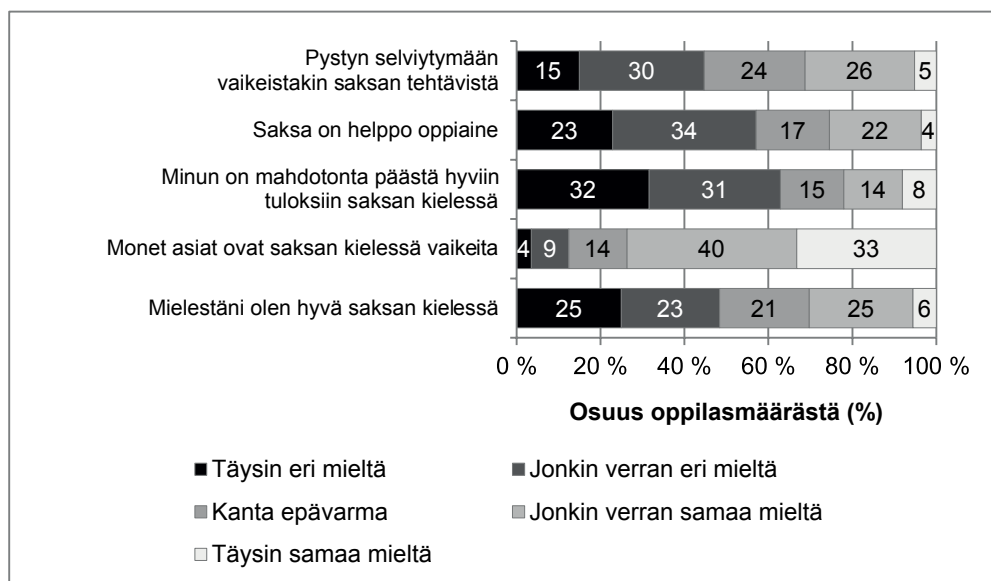
Väittämistä, jotka koskivat saksan kielestä pitämistä, oppiaineen hyödylliseksi kokemista ja minäkäsitystä kielen osaajana, muodostettiin faktorianalyysin avulla kolme keskiarvomuuttujaa, jotka on esitelty taulukossa 24. Niistä voidaan todeta, että oppilaiden kaikki käsitykset saksan kielestä ja sen opiskelusta olivat summakeskiarvojen valossa neutraalit. Myönteisin oli käsitys saksan hyödyllisyydestä.

Kaikki käsitysulottuvuudet liittyivät tilastollisesti merkitsevästi toisiinsa. Korkeimmat korrelaatiot olivat käsityksellä omasta oppimisesta ja oppiaineesta pitämislä ($r = 0,63$; $p < 0,001$) ja oppiaineesta pitämislä ja käsityksellä saksan kielen hyödyllisyydestä ($r=0,63$; $p < 0,001$). Ne, jotka uskoivat osaavansa saksaa hyvin, pitivät siitä enemmän oppiaineena ja kokivat sen opiskelun hyödyllisemmäksi kuin muut.

Taulukko 24. Oppilaiden saksan kielen opiskeluun liittyvät käsitysloottuvuudet

Käsitys omasta osaamisesta	Oppiaineen hyödyllisyys	Oppiaineesta pitäminen
Mielestäni olen hyvä saksan kielessä Monet asiat ovat saksan kielessä vaikeita (*k) Minun on mahdotonta päästä hyvin tuloksiin saksan kielessä (*k) Saksa on helppo oppiaine Pystyn selviytymään vaikeistakin saksan tehtävistä	Uskon tarvitsevani työelämässä saksan kieltä Mielestäni saksan kielen osaaminen on tärkeää Saksan kielen taito on arkielämän tilanteissa tarpeen Tulevissa opinnoissani tarvitsen saksan kielen taitoa En tarvitse tulevaisuudessa juurikaan sitä, mitä saksan kielessä on tähän mennessä opiskeltu (*k)	Pidän saksan tunneista Yleensä meillä on saksan kielessä kiinnostavia tehtäviä Saksa on yksi lempiaineistani Saksa on ikävyyttävä oppiaine (*k) Opiskelen mielelläni saksan kieltä
Alfa = 0,85 Keskimääräinen korrelaatio = 0,53 ka = 2,7 (skaala 1–5)	Alfa = 0,86 Keskimääräinen korrelaatio = 0,56 ka = 3,1 (skaala 1–5)	Alfa = 0,89 Keskimääräinen korrelaatio = 0,61 ka = 2,7 (skaala 1–5)
(*k)= kysymys käännetty analyysiin	(*k)= kysymys käännetty analyysiin	(*k)= kysymys käännetty analyysiin

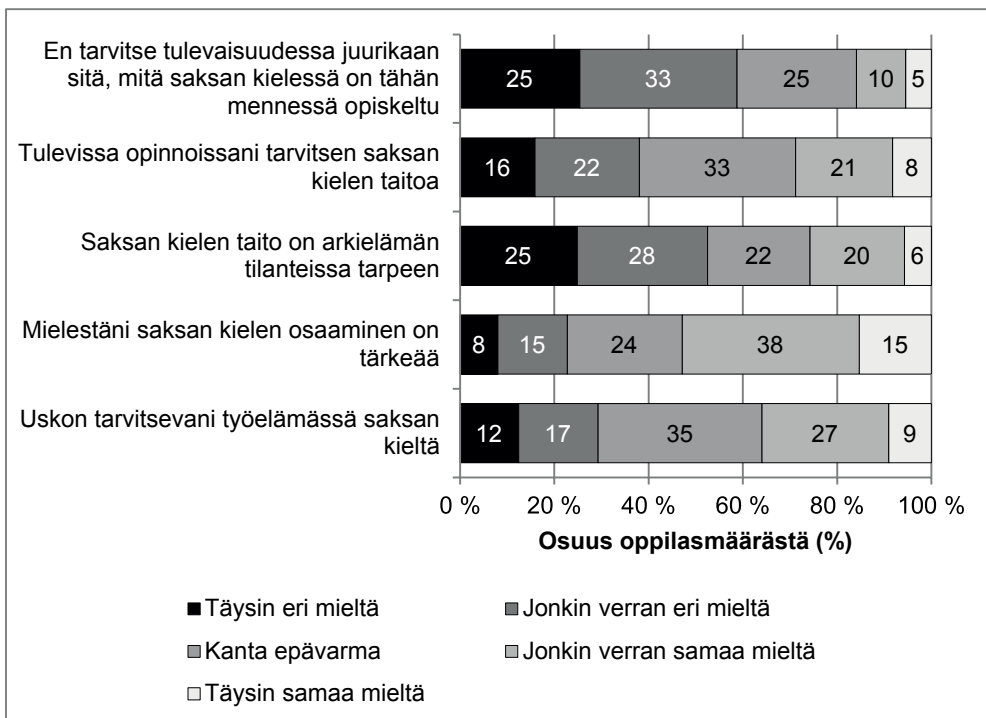
Oppilaista 26 % koki saksan itselleen helpoksi oppiaineeksi, 57 % taas oli väittämästä ainakin jonkin verran eri mieltä. 31 % oli omasta mielestään hyviä saksan kielessä, 48 % taas ei. Lähes kolme neljänestä (73 %) oppilaista ilmoitti monien asioiden olevan saksan kielessä vaikeita, mutta 13 % ei vaikeuksia juuri kokenut. Vaikeista tehtävistä vajaa kolmannes (31 %) uskoi selviytyvänsä, vajaa puolet (45 %) ei. 62 % oppilaista uskoi mahdollisuuksiinsa päästä hyvin tuloksiin saksan kielessä. (Kuvio 40.)



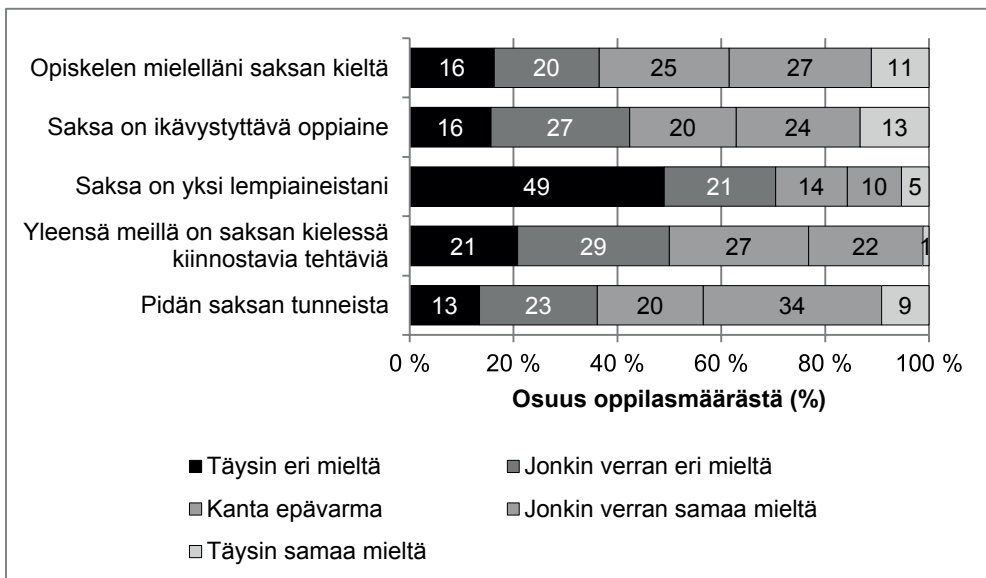
Kuvio 40. A-saksan oppilaiden käsitys omasta osaamisestaan

Runsaat puolet (58 %) oppilaista arveli tarvitsevansa saksan kieltä tulevissa opinnoissaan, mutta 15 % oli asiasta täysin tai jonkin verran ei mieltä (kuvio 41). Saksan kielen tarpeellisuuteen arkielämän tilanteissa uskoi hiukan vajaa puolet (46 %) oppilaista. Yli puolet (53 %) oppilaista oli tarpeesta eri mieltä, ja runsas viidennes (22 %) vastaajista oli kannastaan epävarmoja. Saksan opiskelusihtien hyödyllisyydestä tulevaisuudessa oli ainakin jossain määrin vakuuttuneita 15 %. Enemmistö (58 %) ei uskonut tarvitsevansa saksan tunneilla saamiaan oppeja juuri lainkaan tulevaisuudessa. Työelämässä saksaa uskoi tarvitsevansa 36 % ja yli kolmannes (35 %) oli epävarma kannastaan. Enemmistö (53 %) piti saksan kielen osaamista yleensä tärkeänä, ja noin neljännes (24 %) oli kannastaan epävarmoja.

Saksan tunneista ilmoitti pitävänsä 43 %, kun taas 36 % ei niistä oikein pitänyt (kuvio 42). Peräti ikävystyttävänä oppiaineena saksaa piti 37 %, mutta 43 % ei ikävystymistä kokenut. Lempiaineekseen saksan laski 15 %, mutta 70 % oli tästä väittämästä eri mieltä. Saksan tehtäviä ei voittopuolisesti pidetty kiinnostavina (50 %), joskin runsas neljännes vastaajista (27 %) oli epävarmoja kannastaan.



Kuvio 41. A-saksan oppilaiden käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä



Kuvio 42. A-saksan oppiaineesta pitäminen

Suurin osa (82,5 %) piti saksan kielen arvosanaansa osaamiseensa nähden sopivana, liian alhaisena arvosanaansa piti noin 8 % vastaajista ja liian korkeana noin joka kymmenes (9,6 %).

Oppilaiden käsitykset koulustaan opiskeluympäristönä

Arvioinnin yhteydessä tiedusteltiin oppilaiden käsityksiä opiskeluympäristön turvallisuudesta, ilmapiiristä, kodin ja koulun yhteistyöstä, kansainvälisistä yhteistyömahdollisuuksista sekä käsitystä tasa-arvon toteutumisesta opiskeluympäristössä. Näiden osioiden yhdenmukaisuutta kuvaava reliabiliteettikerroin oli 0,66.

Kieltenopetuksen kannalta tärkeitä kansainvälisiä yhteistyömahdollisuuksia tiedusteltaessa runsas kolmannes (34 %) oppilaista koki, ettei heillä ollut näitä mahdollisuuksia, ja kolmannes (33 %) katsoi tällaisia mahdollisuuksia olevan ainakin jonkin verran. Kannastaan epävarmoja oli niin ikään kolmannes. Sukupuolten tasa-arvon toteutumista tiedusteltaessa 81 % vastaajista koki, että tyttöjä ja poikia kohdellaan heidän koulussaan tasavertaisesti. Tästä väittämästä eri mieltä oli vain joka kymmenes oppilas (9 %). Kouluympäristön koki turvalliseksi 87 %, ja vain 4 % oli jonkin verran eri mieltä koulunsa turvallisuudesta. Koulun ja kodin yhteistyön toimivuus 71 % vastaajista, viidennes (21 %) oli kannastaan epävarmoja ja noin joka kymmenes (9 %) sitä mieltä, että yhteistyö ei toimi hyvin. Kaiken kaikkiaan 76 % ilmoitti viihtyvänsä koulussa, jota kyselyhetkellä kävivät. Vain joka kymmenes (11 %) oli väitteestä ainakin jonkin verran eri mieltä. Tämän arvioinnin perusteella A-saksaa opiskelevat viihtyivät koulussaan varsin hyvin. Tulos myötäilee vuoden 2013 kouluterveyskyselyä, jossa 62 % 8. ja 9. luokan oppilaista kertoi pitävänsä koulunkäynnistä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013).

2.2.3.2 Oppilaan taustatekijöiden yhteydet käsityksiin

Tyttöjen käsitykset saksan kielestä ja sen opiskelusta olivat keskimäärin myönteisemmät kuin poikien. Tytöt luottivat hieman enemmän itseensä oppijana, kokivat oppiaineen hyödyllisemmäksi kuin pojat ja pitivät saksan kielestä poikia enemmän.

Kaikki käsitykset olivat myönteisimmät niillä oppilailla, joiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita.

Lukio-opintoja suunnittelevien käsitykset omasta osaamisestaan olivat ammatillisiin opintoihin aikovien käsityksiä myönteisemmät. Lukioon aikovat kokivat saksan kielen myös hyödyllisemmäksi ja pitivät siitä enemmän kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat ikätoverinsa.

Saksaa ensimmäisenä vieraana kielenä opiskelevat kokivat osaavansa kieltä paremmin ja pitivät siitä enemmän kuin A2-oppimäärää opiskelleet. Käytännössä erot olivat pienet mutta johdonmukaiset.

Mitä korkeampi arvosana oppilaalla oli saksan kielestä viimeisimmässä todistuksessaan, sitä hyödyllisempänä ja mieluisampana hän kieltä piti ja sitä paremmin hän koki sitä osaavansa. Saksan kielen arvosanan yhteydet kaikkiin käsityslottuvuuksiin olivat tilastollisesti merkitsevät. Myös alemmissa arvosanalukissa saksaa pidettiin hyödyllisenä kielenä.

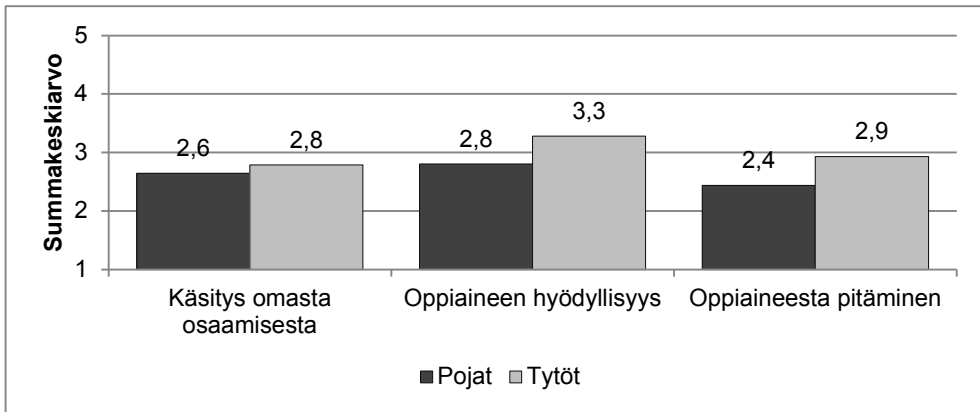
Kaikki käsitykset olivat sitä myönteisempiä, mitä enemmän oppilas ilmoitti käyttävänsä aikaa saksan läksyihin.

Sukupuoli ja oppilaan käsitykset

Tyttöjen käsitykset saksan kielestä ja sen opiskelusta olivat keskimäärin myönteisemmät kuin poikien.

Tytöt luottivat hieman enemmän itseensä oppijana, kokivat oppiaineen hyödyllisemmäksi kuin pojat ja pitivät saksan kielestä poikia enemmän.

Käsitykset omasta osaamisesta olivat molemmilla sukupuolilla **neutraalit** (kuviokuva 43) ja ero pieni, vaikkakin tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$). Poikien käsitykset saksan mieluisuudesta olivat keskimäärin jopa **kielteiset** ($ka = 2,4$), tyttöjen **neutraalit** ($ka = 2,9$), mutta käytännössä tämäkin ero jäi pieneksi ($0,21 < d < 0,38$), kuten myös omaa osaamista koskevien käsitysten ero. Sen sijaan ero tyttöjen ja poikien käsityksissä saksan hyödyllisyydestä oli käytännössäkin kohtalaisen suuri ($d = 0,55$), vaikka molempien käsitykset olivat keskimäärin vain neutraalit tai epävarmat.

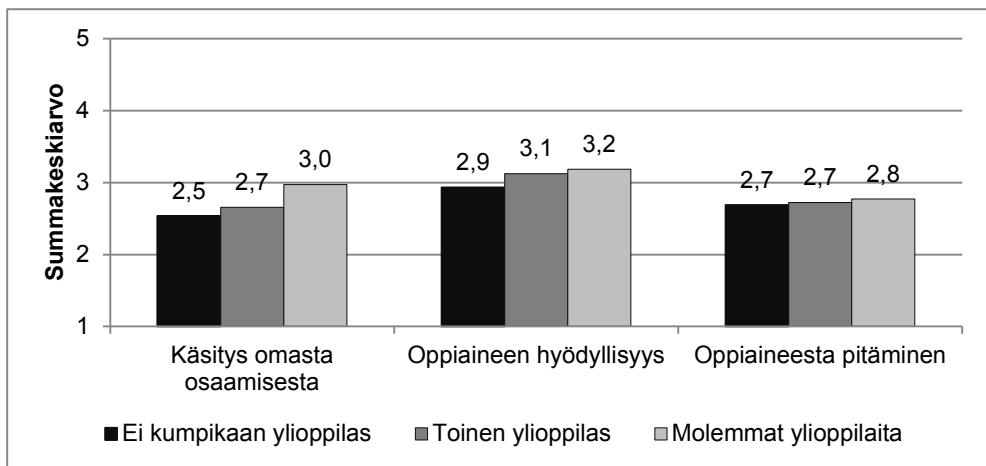


Kuvio 43. Tyttöjen ja poikien käsitykset A-saksan opiskelusta

Sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ($p < 0,001$) näkemyksessä arvosanan osuvuudesta. Noin joka kahdeksas poika (13,2 %) koki arvosanansa liian alhaiseksi, tytöillä vastaava osuus oli 4 %.

Vanhempien koulutustausta ja oppilaan käsitykset

Vanhempien koulutustaustan mukaan tarkasteltuna (kuvio 44) kaikki käsitykset olivat myönteisimmät niillä oppilailla, joiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita. Ei-ylioppilaiden lapset taas uskoivat vähiten osaamiseensa, pitivät saksasta vähiten ja kokivat sen vähiten hyödylliseksi. Kaikkien ryhmien käsitykset sijoittuivat kuitenkin **neutraalille** keskiarvoalueelle (2,50–3,49). Kielteisimmät olivat ei-ylioppilasvanhempien lasten käsitykset omasta osaamisestaan.



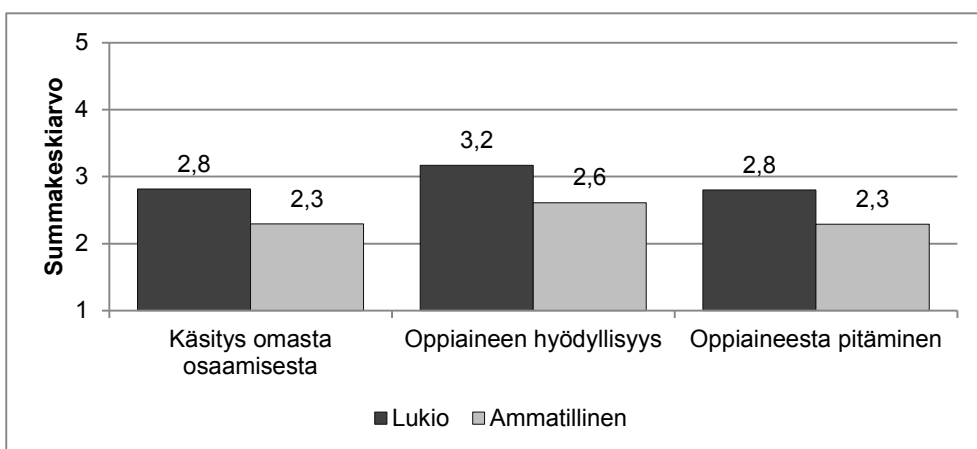
Kuvio 44. Oppilaan käsitysulottuvuuksien ja vanhempien koulutustaustan yhteydet A-saksan aineistossa

Tilastollisesti merkitseviksi nousivat erot käsityksessä omasta osaamisesta ($p < 0,001$; $\eta^2 = 0,04$) ja oppiaineen hyödyllisyydestä ($p < 0,01$, $\eta^2 = 0,01$). Erot olivat kuitenkin käytännössä pienet.

Jatko-opiskelusuunnitelmat ja oppilaiden käsitykset

Lukio-opintoja suunnittelevien käsitys omasta osaamisestaan oli ammatillisiin opintoihin aikovia myönteisempi, he kokivat saksan kielen hyödyllisemmäksi ja pitivät siitä enemmän kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat ikätoverinsa.

Summakieskiarvoihin perustuvasta kuviosta 45 ilmenee, että kaikkien oppilaiden käsitykset olivat **keskimäärin neutraalit** tai epävarmat (keskiarvo 2,50–3,49) paitsi ammatillisesti suuntautuneiden oppilaiden käsitys osaamisestaan ja saksan kielen mieluisuudesta, jotka molemmat olivat keskimäärin **kielteisii**.



Kuvio 45. Käsitykset A-saksan opiskelusta jatko-opintosuunnitelmien mukaan

Jatko-opintosuunnitelmien mukaiset olivat tilastollisesti merkitseviä kaikissa kolmessa ulottuvuudessa ($p < 0,001$) ja myös käytännössä kohtalaisen suuria ($0,51 < d < 0,66$).

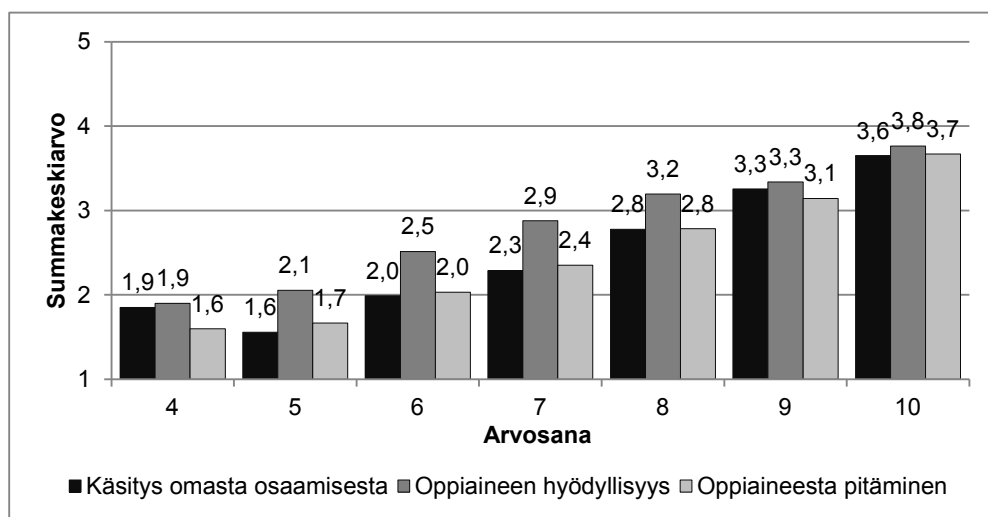
A1/A2 -oppimäärä ja oppilaan käsitykset

Molempien oppimäärien mukaan opiskelleiden käsitykset saksan kielestä olivat keskimäärin neutraalit tai epävarmat, mutta nousivat kuitenkin tilastollisesti merkitseviksi käsityksessä omasta osaamisesta ($p < 0,001$; $d = 0,32$) ja oppiaineesta pitämisessä ($p < 0,01$; $d = 0,30$). Saksaa ensimmäisenä vieraana kielenä opiskelevat kokivat osaavansa kieltä paremmin ja pitivät siitä enemmän kuin A2-oppimäärää opiskelleet. Käytännössä erot olivat pienet mutta johdonmukaiset.

Saksan kielen arvosana ja oppilaan käsitykset

Mitä korkeampi arvosana oppilaalla oli saksan kielestä viimeisimmässä todistuksessaan, sitä hyödyllisempänä ja mieluisampana hän kieltä piti ja sitä paremmin hän koki sitä osaavansa. Saksan kielen arvosanan yhteydet kaikkiin käsitysulottuvuuksiin olivat tilastollisesti merkitsevät ($p < 0,001$) ja erot olivat myös käytännössä suuret ($0,20 < \eta^2 < 0,38$).

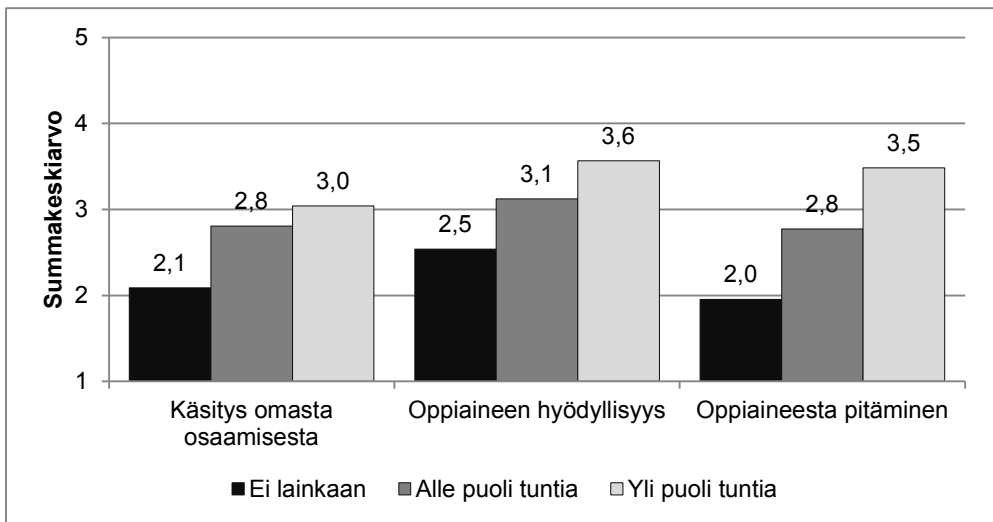
Kuviosta 46 havaitaan, että erinomaisen arvosanan 10 haltijoiden kaikki käsitykset olivat keskimäärin myönteiset ja kiitettävän 9 saaneiden keskimäärin neutraalit. Tätä alemmissa arvosanaluokissa käsitys hyödyllisyydestä poikkesi näkyvästi muista ulottuvuuksista: saksa olisi edelleen hyödyllistä, mutta ei enää kivaa eikä helppoa. Arvosanan 10 haltijat erosivat tilastollisesti merkitsevästi muista arvosanaluokista kaikilla käsitysulottuvuuksilla.



Kuvio 46. A-saksan arvosana ja oppilaan käsitykset

Saksan kielen läksyihin käytetty aika ja oppilaiden käsitykset

Kaikki käsitykset olivat sitä myönteisempiä, mitä enemmän oppilas ilmoitti käyttävänsä aikaa läksyihin (kuvio 47). Kaikkien ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$). Yli puoli tuntia kotiläksyjen parissa viettävät pitivät saksasta muita enemmän, katsoivat sen hyödyllisemmäksi ja kokivat myös osaavansa kieltä muita ryhmiä paremmin. Käsityksessä omasta osaamisesta ($\eta^2 = 0,08$) ja oppiaineen hyödyssä ($\eta^2 = 0,07$) erot olivat käytännössä kohtalaisen suuret ja oppiaineesta pitämisen osalta suuret ($\eta^2 = 0,13$). Tulos viittaa käsitysten ja ajalliseen panostuksen monisyiseen riippuvuuteen: aikaa käytetään siihen, mistä pidetään ja mikä koetaan hyödylliseksi.



Kuvio 47. A-saksan läksyihin käytetty aika ja oppilaiden käsitykset

Myös läksyjen tekemisen yhteys kaikkiin käsiteulottuvuuksiin (kuvio) oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).

2.2.3.3 Oppimisympäristön piirteiden yhteydet oppilaan käsityksiin

Eteläsuomalaisten oppilaiden käsitykset saksan kielestä olivat jonkin verran myönteisemmät kuin muualla maassa. Tosin alueelliset erot olivat käytännössä pieniä, ja kuntatyyppien välillä eroja ei havaittu lainkaan.

Koulun sijaintialue ja oppilaan käsitykset

Alueelliset erot käsityksessä itsestä oppijana ja oppiaineesta pitämisessä olivat tilastollisesti merkitseviä mutta käytännössä pieniä ($\eta^2 < 0,01$). Etelä-Suomessa oppilaat kokivat osaavansa saksaa paremmin kuin oppilaat Pohjois-Suomessa ja Lapissa. Etelä-Suomen oppilaat taas pitivät saksasta enemmän kuin Itä-Suomen oppilaat.

Kuntatyyppien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja oppilaiden käsityksissä saksan kielestä ja sen opiskelusta.

2.2.4 Tavoitealueiden keskinäiset yhteydet

Oppilaan käytänteiden monipuolisuudella oli tilastollisesti merkitsevät yhteydet parempaan suoriutumiseen kaikissa kielitaidon osataidoissa, ja ylimpien tasojen saavuttaminen edellytti säännöllistä tehtävien tekoa.

Kouluympäristön laatutekijöitä koskevien käsitysten ja oppimistulosten väliset erot liittyvät voimakkaimmin kielitaidon alimpiin taitotasoihin: heikosti viihtyvät oppilaat suoriutuivat heikoimmin.

Ne oppilaat, jotka tekivät tehtävänsä säännöllisimmin, pitivät saksasta enemmän, kokivat sen hyödyllisemmäksi ja uskoivat osaavansa sitä paremmin kuin ne, joiden työskentely oli epäsäännöllisempää

2.2.4.1 Kielitaito ja saksan kielen oppimista edistävät käytänteet

Oppilaan käytänteiden monipuolisuudella oli tilastollisesti merkitsevät yhteydet kaikkiin kielitaidon osataitoihin, mutta käytännössä nämä yhteydet korkeintaan kohtalaiset. Eniten kielitaitoa kohensivat **omavastuullinen työskentely ja saksan käyttö vapaa-ajalla**. Omavastuullinen työskentely selitti kielitaidosta 11–17 % ja saksan käyttäminen vapaa-ajalla 8–12 %.

Saksan kielen **tehtävien tekemisen säännöllisyydellä** oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < 0,001$) kaikkiin osa-taitoihin. Selkeimmin asiayhteys näkyi B-taitotasojen saavuttamisessa. Lähes aina tehtävänsä säännöllisesti tekevästä B-taitotasolle ylsi kuullun ymmärtämisessä yli puolet (52,8 %) oppilaista, luetun ymmärtämisessä enemmän kuin neljä oppilasta viidestä (81,6 %), puhumisessa noin joka neljäs (25,9 %) ja kirjoittamisessa puolestaan noin joka viides (19,6 %). Epäsäännöllisemmin tehtäviään tekevillä B-taitotasolle yltäminen oli huomattavasti harvinaisempaa.

2.2.4.2 Kielitaito ja oppilaan käsitykset

Oppilaan käsityksiä tutkittiin kolmella ulottuvuudella: käsitys omasta osaamisesta, oppiaineesta pitäminen ja oppiaineen hyödyllisyys (taulukko 25).

Näistä voimakkain yhteys kielitaidon osataitoihin oli omaa osaamista koskevalla käsityksellä ($0,45 < r < 0,53$; selitysasteet osataidoittain 20–28 %). Kielitaito oli sitä parempi, mitä paremmin oppilas uskoi osaavansa saksaa. Tämä on odotettua, koska aineessa menestyminen oli ehtinyt muokata käsitystä realistiseksi usean kouluvuoden aikana. Tulos osoittaa myös, että perusopetuksen päättövaiheessa oppilaiden itsearviointi on jo varsin totuuden mukaista.

Korrelaatiokertoimet kaikkiin osataitoihin olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) ja käytännössä kohtalaisia. Myös muiden käsitysulottuvuuksien korrelaatiot kielellisiin osataitoihin olivat tilastollisesti merkitseviä, mutta suuruudeltaan pienempiä ja muutamat käytännössä heikkoja ($r < 0,35$; selitysaste korkeintaan 12 %).

Kouluympäristön laatutekijöitä koskevien käsitysten ja oppimistulosten väliset erot liittyvät voimakkaimmin kielitaidon alimpiin taitotasoihin, joille sijoittuneet oppilaat ilmoittivat kokevansa vähemmän tasapuolisuutta, mahdollisuuksia osallistua kansainväliseen yhteistyöhön, kodin ja koulun yhteistyön toimivuutta, kouluviihtyvyyttä ja turvallisuutta.

Taulukko 25. A-saksan käsityslottuvuudet ja kielitaito

	Kuullun ratkaisuosuus	Luetun ratkaisuosuus	Kirjoittaminen	Puhuminen
Käsitys itsestä oppijana	0,45	0,47	0,53	0,49
Oppiaineen hyöty	0,32	0,31	0,425	0,39
Oppiaineesta pitäminen	0,31	0,30	0,40	0,38

Ne, joiden mielestä tyttöjä ja poikia kohdellaan koulussa tasapuolisesti, saavuttivat muita korkeampia taitotasoja kuullun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa ($p < 0,05$). Niistä, jotka kokivat kouluympäristönsä hyvin epätasa-arvoiseksi, lähes puolet jäi alimmille taitotasolle kuullun ymmärtämisessä ja hiukan alle kolmannes kirjoittamisessa.

Ne oppilaat, jotka kokivat, että heillä oli mahdollisuuksia osallistua kansainväliseen yhteistyöhön, pärjäsivät muita paremmin kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä ($p < 0,01$). Väittämän kanssa täysin eri mieltä olleista poikkeuksellisen iso osuus sijoittui alimmille taitotasolle molemmissa osataidoissa.

Kokemuksella koulun ja kodin välisen yhteistyön toimivuudesta oli tilastollisesti merkitsevä yhteys kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien taitotasoon ($p < 0,05$). Ne, joiden mielestä yhteistyö toimi hyvin, saavuttivat muita korkeampia taitotasoja. Noin kolmannes niistä oppilaista, jotka pitivät koulun ja kodin yhteistyötä huonosti toimivana, ylti molemmissa osataidoissa vain alimmille tasoille.

Koulussaan hyvin viihtyvät oppilaat suoriutuivat muita paremmin kuullun ja luetun ymmärtämistehtävistä, ja jälleen koulussa viihtymättömien osuus korostui alimmilla taitotasolla.

Ne oppilaat, jotka kokivat koulunsa turvalliseksi, saavuttivat muita korkeammat luetun ymmärtämisen ja puhumisen taitotasot. Varsinkin ne, jotka kokivat kouluympäristönsä suorastaan turvattomaksi, päätyivät odotettua paljon useammin

alimmille taitotasoin. Puhumistehtävien suorittajien lukumäärä turvattomuutta kokeneiden ryhmässä oli kuitenkin hyvin pieni (11 oppilasta).

Käsitys arvosanan osuvuudesta liittyi tilastollisesti merkitsevästi taitoon kirjoittaa saksaa ($p < 0,05$) siten, että ne, jotka kokivat saaneensa liian alhaisen arvosanan taitoihinsa nähden, jäivät kirjoittamisessa muita useammin alemmille taitotasoin. Sopivaksi arvosanansa kokevien taitotasojakauma oli lähes normaalijakauman mukainen, samoin kuin arvosanansa liian korkeaksi kokevien. Liian alhaiseksi kokevien jakauma taas painottui alempia taitotasoin kohti, eli ne, jotka osasivat heikoimmin, olivat tyytymättömiä arvosanaansa.

2.2.4.3 Oppilaan käytänteet ja oppilaan käsitykset

Saksan tehtävien säännöllisellä tekemisellä oli yhteys oppilaan käsityksiin. Ne oppilaat, jotka tekivät tehtävänsä säännöllisimmin, pitivät saksasta enemmän, kokivat sen hyödyllisemmäksi ja uskoivat osaavansa sitä paremmin kuin ne, joiden työskentely oli epäsäännöllisempää. Korrelaatiot käsitysulottuvuuksiin olivat tilastollisesti merkitseviä ($0,36 < r < 0,45$) ja käytännössä suuruudeltaan kohtalaisia (selitysasteet 13–20 %). Eniten tehtävien teon säännöllisyys liittyi saksasta pitämiseen.

Tehtävien teon säännöllisyydellä oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,01$) yhteys kokemukseen saksan arvosanan osuvuudesta omiin taitoihin nähden. Arvosanansa liian alhaiseksi kokevista noin joka neljäs oppilas (25,6 %) ei tehnyt tehtäviään säännöllisesti koskaan tai teki ne ainoastaan harvoin. Arvosanansa sopivaksi kokevilla vastaava osuus oli 11 % ja liian korkeaksi kokevilla 9 %. Neljännes arvosanansa liian alhaiseksi kokeneista ilmoitti tekevänsä tehtävänsä säännöllisesti lähes aina, arvosanansa sopivaksi kokeneista tehtävät teki säännöllisesti lähes puolet (48,2 %).

2.3 Kahden tai useamman tekijän yhteyksiä oppimistuloksiin

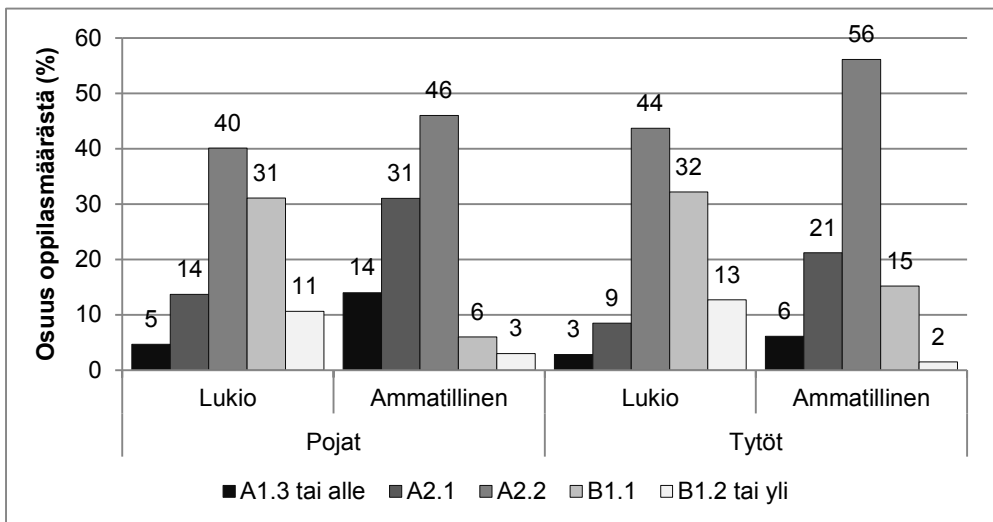
Lukio-opintoihin suuntautuneet, A1-oppimäärää opiskelevat ylioppilasvanhempien tyttäret saavuttivat keskimäärin parhaat tulokset arviointitehtävissä.

Sekä pojat että tytöt ylittivät kaikkien osataitojen tavoitetason arvosanaluokissa 9 ja 10. Alemmissa arvosanaluokissa tytöt saavuttivat hyvän osaamisen tasot hieman alhaisemmillä arvosanoilla kuin pojat lukemisessa, puhumisessa ja kirjoittamisessa.

Kielitaidon kaikkia osataitoja selittivät eniten sukupuoli, vanhempien koulutustausta, tehtävien säännöllinen tekeminen ja saksan käyttö vapaa-ajalla. Käsitys omasta osaamisesta oli myös arvioinnissa menestymisen vahva selittäjä. Koulutasolla arvosanaluokassa 8 hyvän osaamisen taso ylittyi luetun ymmärtämisessä, ja se saavutettiin keskimäärin puhumisessa ja kirjoittamisessa, joka oli osataidoista vaativin. Koulujen väliset saavutuserot olivat suurimmat puhumisessa ja suunnilleen samansuuruiset kaikissa muissa osataidoissa. Vanhempien koulutustausta selitti eniten luetun ymmärtämistäittoa ja vähiten taitoa puhua saksaa.

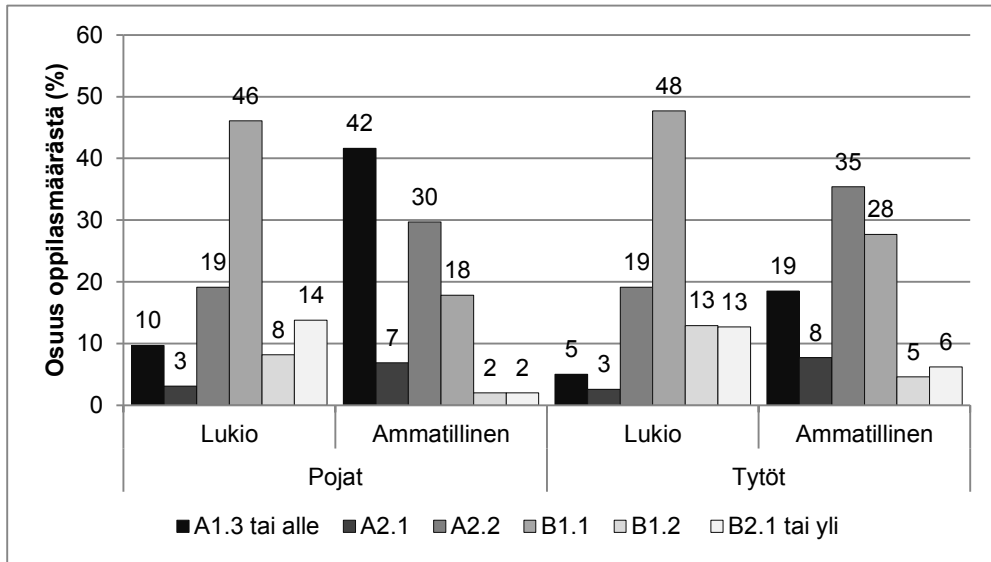
2.3.1 Hyvän suoriutumisen osatekijöitä

Sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien välillä havaittiin merkitseviä yhteyksiä suhteessa kaikkiin kielellisiin osataitoihin. Kaiken kaikkiaan lukioon aikovat tytöt menestyivät parhaiten ja ammatilliseen koulutukseen aikovat pojat heikoimmin. Tulokset kuitenkin vaihtelivat osataidoittain.



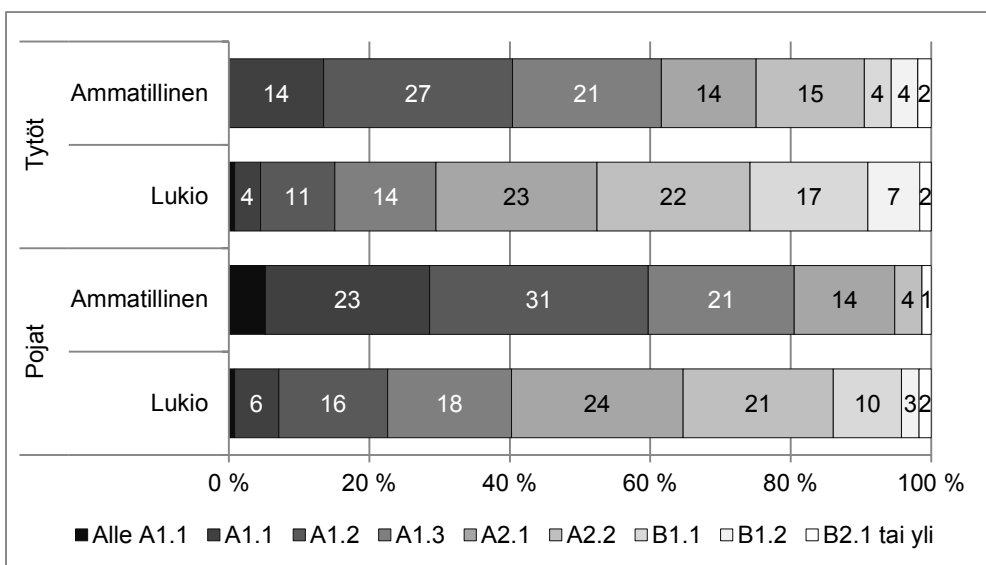
Kuvio 48. Kuullun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan

Kuullun ymmärtämisen tavoitetason saavuttajia tai ylittäjiä oli prosentuaalisesti eniten lukioon aikovien tyttöjen ryhmässä (yhteensä 89 %), toiseksi eniten lukioon aikovien poikien keskuudessa (82 %). Ammatilliseen koulutukseen aikovien tyttöjen ryhmässä saavuttajia ja ylittäjiä oli 63 % ja ammatilliseen aikovien poikien parissa 55 %. Kaikkein korkeimman taitotason saavuttajien osuudet noudattivat samaa ryhmittäistä järjestystä. (Kuvio 48.)



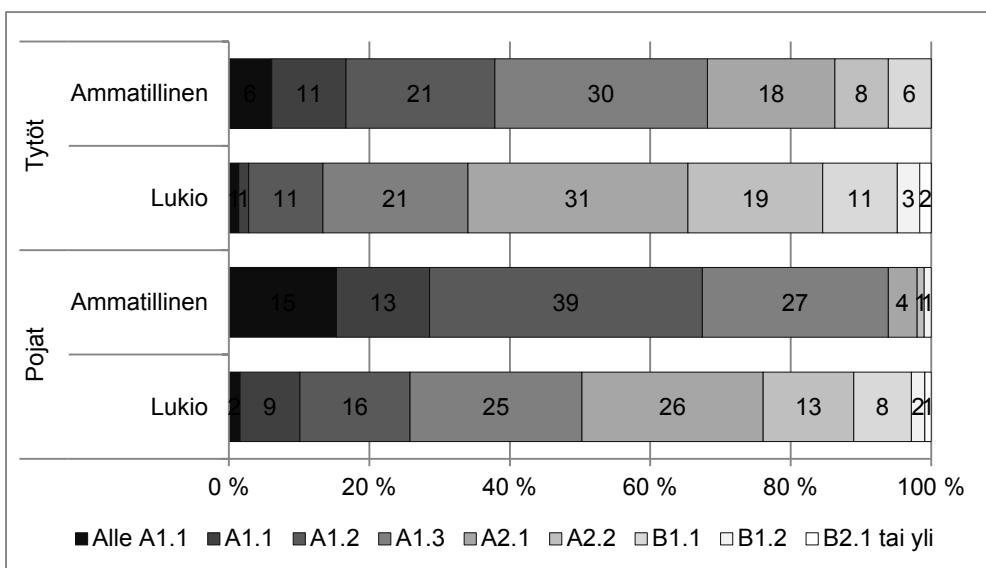
Kuvio 49. Luetun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan

Luetun ymmärtämisen tavoitetason saavuttajien osuus oli niin ikään suurin lukioon suuntautuvien tyttöjen keskuudessa, joista valtaosa (93 %) ylitti hyvän osaamisen tasoon tai ylitti sen (kuvio 49). Lukioon hakeutuvista pojista vastaava osuus oli 87 %. Ammatilliseen koulutukseen aikovista tytöistä lähes kolme neljännestä 74 % saavutti tai ylitti hyvän osaamisen tavoitetason, mutta pojista vain runsaat puolet (52 %). Kaikkein korkeimman taitotason saavuttajia oli eniten lukioon aikovien poikien ryhmässä.



Kuvio 50. Puhumisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan

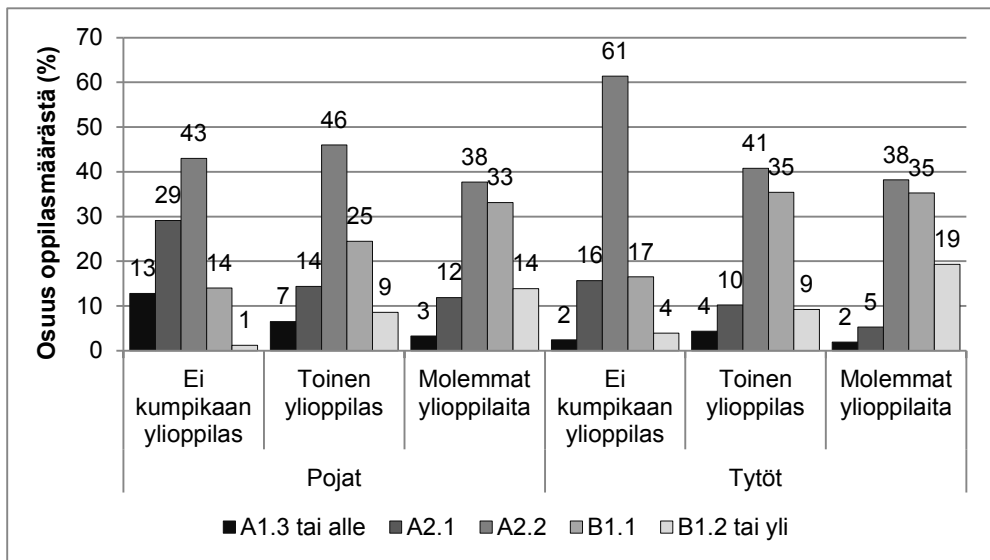
Tuottamistaitojen saralla tilanne oli samansuuntainen, kuten kuvio 50 osoittaa. **Puhumisen** hyvän osaamisen tavoitetason A2.1 saavuttajia tai ylittäjiä oli lukioon aikovista tytöistä 83 % ja pojista 40 %. Ammatilliseen aikovista tytöistä puhumisen tavoitetason saavutti tai ylitti 39 %, mutta pojista vain 19 %.



Kuvio 51. Kirjoittamisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan

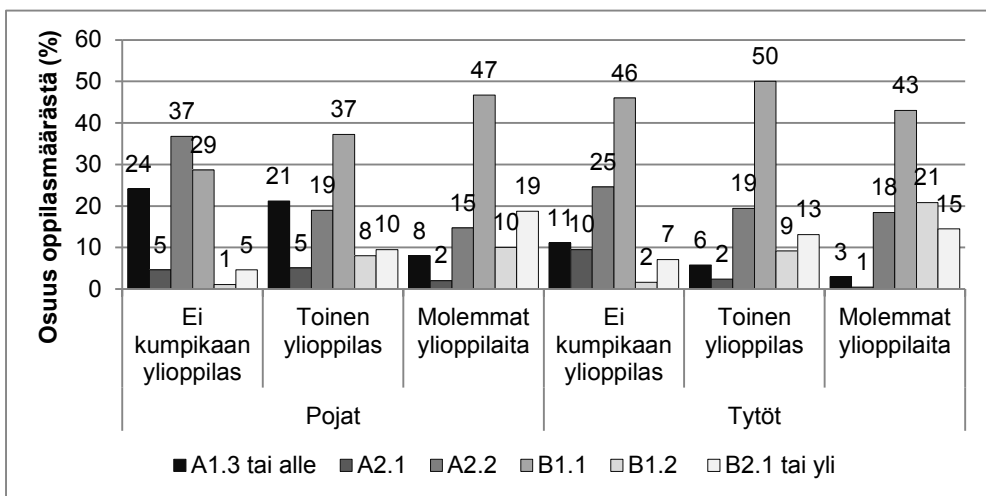
Kirjoittamisen tavoitetaso A2.1 saavutti tai ylitti 66 % lukioon aikovista tytöistä ja 50 % pojista (kuvio 51). Ammatilliseen koulutukseen suuntautuneista tytöistä 32 % pääsi tavoitetasoon tai sen yli, mutta pojista vain 6 %

Kielitaitotavoitteiden toteutumista tarkasteltiin myös samanaikaisesti **sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan** näkökulmasta. **Kuullun ymmärtämisen** osataidossa (kuvio 52) menestyivät parhaiten tytöt, joiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita. Heistä tavoitetasolle A2.2 tai sen yli pääsi peräti 93 %. Kahden ylioppilasvanhemman pojista vastaava osuus oli 85 %. Heikointa kuullun ymmärtämistaito oli ei-ylioppilastaustaisten vanhempien poikien keskuudessa. Heistä vain 58 % pääsi tavoitetasoon tai sen yli. Ei-ylioppilastaustaisten vanhempien tyttäristä vastaava osuus oli 82 %. Ero tyttöjen hyväksi toistui myös yhden ylioppilasvanhemman lasten parissa: tytöistä tavoitetaso saavutti tai ylitti 86 %, mutta pojista vain 79 %.



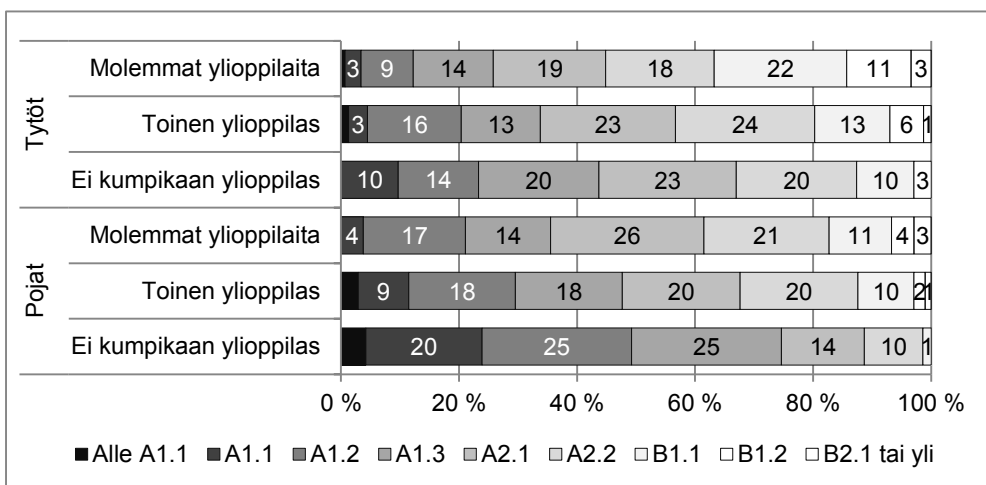
Kuvio 52. A-saksan kuullun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan

Keskimäärin parhaiten myös luetun ymmärtämistaidossa suoriutuivat kahden ylioppilasvanhemman tyttäret (kuvio 53), joista 96 % saavutti hyvän osaamisen tason A2.2 tai ylitti sen. Ylioppilasvanhempien pojista vastaava osuus oli 90 %. Erinomaiseen luetun ymmärtämistaitoon ylsi runsas kolmannes (36 %) ylioppilasvanhempien tyttäristä ja vajaa kolmannes (29 %) pojista. Tavoitetaso alittajia oli jälleen eniten ei-ylioppilastaustaisten vanhempien pojissa (29 %) ja seuraavaksi eniten ei-ylioppilaiden tyttäressä (21 %). Tyypillisin taitotaso kaikissa ryhmissä lukuun ottamatta ei-ylioppilastaustaisten vanhempien poikia oli erinomaista osaamista edustava taso B1.1.



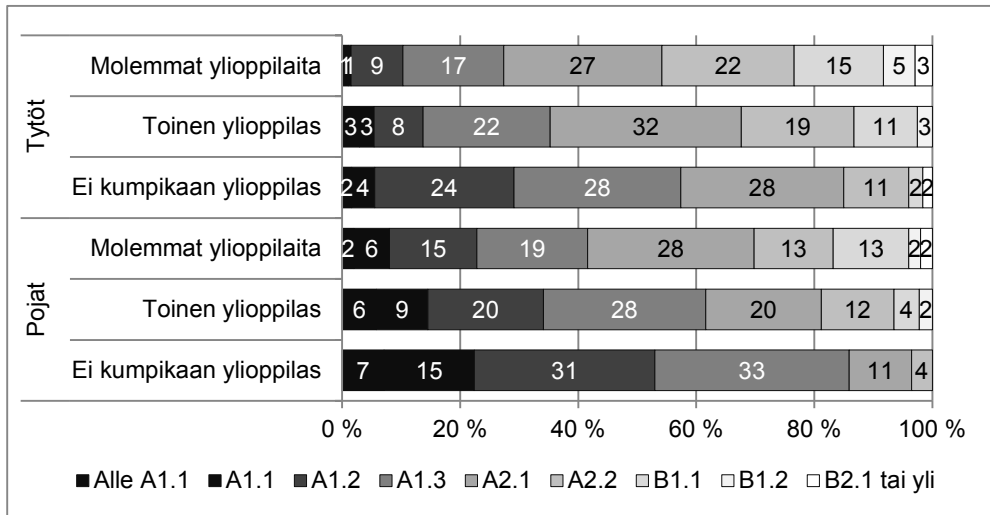
Kuvio 53. A-saksan luetun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan

Puhetehtävissä (kuvio 54) hyvän osaamisen tason A2.1 saavuttivat tai ylittivät suhteellisesti useimmin kahden ylioppilasvanhemman tyttävät, joista lähes kolme neljännestä (73 %) saavutti tai ylitti sen. Myös yhden ylioppilasvanhemman tyttäristä samaan ylti kaksi kolmännestä (67 %) ja ei-ylioppilaiden tyttäristä 56 %. Poikien ryhmässä vastaavat osuudet olivat alhaisemmat: 65 %, 53 % ja 25 %. Vasta kahden ylioppilasvanhemman pojat päihittivät tyttöjen heikoimmin suoriutuneen ryhmän.



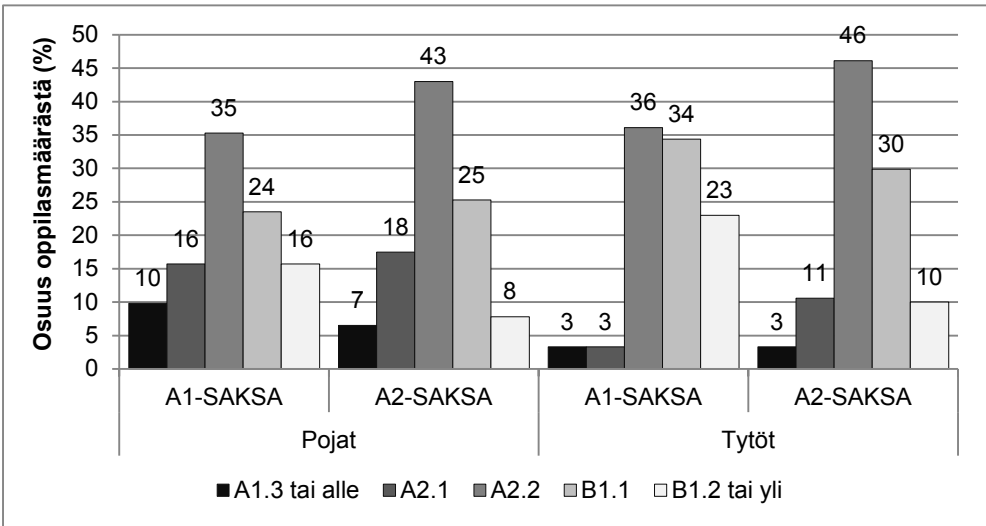
Kuvio 54. A-saksan puhumisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan

Taidossa kirjoittaa saksaa (kuvio 55) korkeimmat tasot saavuttivat jälleen tytöt, joiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita. Heistä 72 % pääsi tavoitetasoon A2.1 tai ylitti sen. Yhden ylioppilasvanhemman tyttäristä vastaava osuus oli 65 % ja ei-ylioppilasvanhempien tyttäristä 43 %. Poikien vastaavat osuudet olivat 58 %, 38 % ja 15 % eli kaikki tytöt vanhempien koulutustaustasta riippumatta kirjoittivat paremmin kuin useimmat pojat. Vain kahden ylioppilasvanhemman pojat suoriutuivat kirjoittamisessa paremmin kuin ei-ylioppilaiden tyttäret.



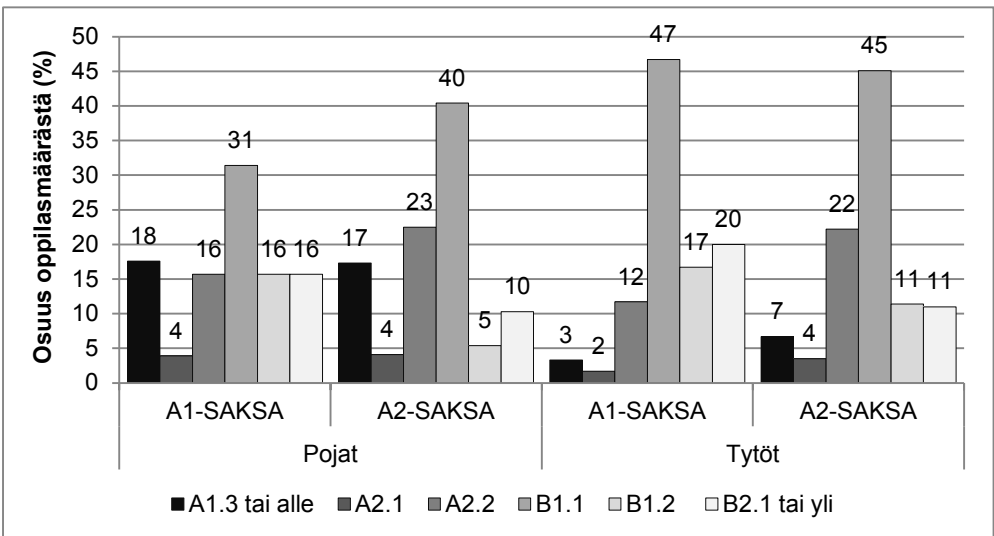
Kuvio 55. A-saksan kirjoittamisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan

Tyttöjen ja poikien kielitaitoa tarkasteltiin myös suhteessa **oppimäärään** eli siihen, oliko saksaa opiskeltu A1- vai A2-oppimäärän mukaan. A1-oppimäärän mukaan opiskelleet tytöt saavuttivat kuullun ymmärtämisen tavoitetasoon A2.1 vankimmin: 93 % ylti siihen tai ylitti sen, kuten myös 86 % A2-saksaa opiskelevista tytöistä. Poikien ryhmässä vastaavat osuus oli 75 % molempien oppimäärien mukaan opiskelleista. Tavoitetasoa ylittäjiä oli kuitenkin enemmän A1-oppimäärän mukaan opiskelleissa pojissa.



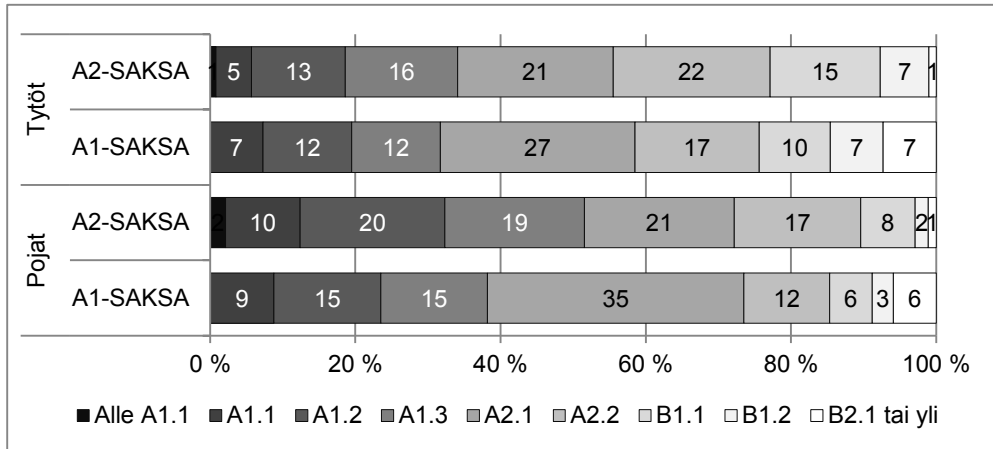
Kuvio 56. A-saksan kuullun ymmärtämisen tasot sukupuolen ja oppimäärän mukaan

Luetun ymmärtämisessä hyvän osaamisen tason A2.2 saavutti tai ylitti 96 % A1-oppimäärää opiskelleista tytöistä ja 89 % A2-oppimäärän tytöistä. Vastaavat osuudet poikien ryhmässä olivat 79 % ja 78 %. Parhaiten menestyivät A1-oppimäärää opiskelleet tytöt ja heikoimmin A2-oppimäärän mukaan opiskelleet pojat.



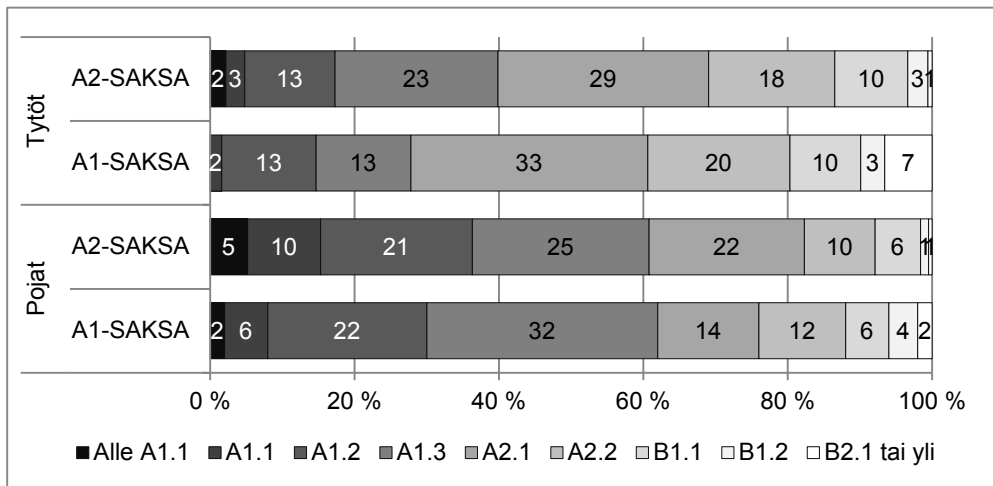
Kuvio 57. A-saksan luetun ymmärtämisen tasot sukupuolen ja oppimäärän mukaan

Tuottamistaidoissa toistuivat ymmärtämistaidoissa todetut erot A1-oppimäärän ja tyttöjen eduksi. Kuten kuvioista 58 ja 59 ilmenee, A2-oppimäärän mukaan opiskelleet tytöt saavuttivat tavoitteet parhaiten: puhumisessa tavoitetason A2.1 saavuttajia ja ylittäjiä oli kaikkiaan 68 % A1-oppimäärän tytöistä, mutta vain 76 % A2-oppimäärää opiskelleista tytöistä. A1-oppimäärää opiskelleista pojista vähintään hyvän osaamisen tasolla puhui 62 % ja A2-oppimäärää opiskelleista 49 %.



Kuvio 58. A-saksan puhumisen taitotasot sukupuolen ja oppimäärän mukaan

Kirjoittamisessa hyvän osaamisen tason saavutti tai ylitti A1-oppimäärää opiskelevista tytöistä 73 % ja A2-oppimäärää opiskelevista 61 %. Pojilla vastaavat osuudet olivat 38 % ja 39 %. Tytöt suoriutuivat paremmin molemmissa oppimäärissä, mutta poikien ryhmässä oppimäärien välinen ero oli erittäin pieni.



Kuvio 59. A-saksan kirjoittamisen taitotasot sukupuolen ja oppimäärän mukaan

Kaiken kaikkiaan kielitaito oli parempi tytöillä ja A1-oppimäärää opiskelleilla, ja tyttöjen keskuudessa oppimäärien ero oli selkeä. Poikien ryhmässä oppimäärän mukaista eroa ei havaittu kuullun ymmärtämisen ja kirjoittamisen tehtävissä menestymisessä.

Lopuksi tarkastellaan **saksan kielen arvosanan ja kielitaidon** yhteyksiä **sukupuolittain**. Taulukko 26 koostaa sukupuolittain tavoitetasojen alittajat, saavuttajat (= hyvän osaamisen tasolle sijoittuneet) ja ylittäjät eri osataidoissa ja arvosanaluokissa.

Pojat, joiden arvosana oli 5, alittivat hyvän osaamisen tason kaikissa osataidoissa, tytöt vain tuottamistaidoissa. Arvosanaluokissa 6 ja 7 sekä tytöt että pojat saavuttivat tavoitetason ymmärtämistaidoissa ja kirjoittamisessa, mutta alittivat sen puhumisessa. Arvosanaluokassa 8 sekä tytöt että pojat sijoituivat hyvän osaamisen tasolle kuullun ymmärtämisessä ja ylittivät sen luetun ymmärtämisessä. Puhumisessa kahdeksikon saaneet tytöt ylittivät hyvän osaamisen tason vähintään yhdellä askelmalla, kun taas pojat sijoituivat kyseiselle tasolle sitä kuitenkaan ylittämättä. Kirjoittamisessa arvosanan 8 saaneet pojat sijoituivat tavoitetasolle, mutta tytöt ylittivät sen. Sekä pojat että tytöt ylittivät kaikkien osataitojen tavoitetason arvosanaluokissa 9 ja 10.

Taulukko 26. A-saksan hyvän osaamisen tason alittajat, saavuttajat ja ylittäjät osataidoittain, arvosanoittain ja sukupuolen mukaan

Osataito											
Arvosana	Kuultu		Luettu		Puhuminen		Kirjoittaminen				
	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt			
5	Ali	Tavoite H8	Ali	Tavoite H8	Ali	Ali	Ali	Ali			
6	Tavoite H8		Tavoite H8				Tavoite H8	Ali	Ali	Tavoite H8	Tavoite H8
7			Yli								Yli
8				Yli	Yli	Yli	Yli	Yli			
9	Yli		Yli			Yli			Yli		
10											

Menestyvän oppilaan piirteitä eri osataidoissa:

Oppilas menestyi todennäköisesti hyvin **kuullun ymmärtämisessä**, jos hän

- oli tyttö
- aikoi hakeutua perusopetuksen jälkeen lukioon
- oli tyttö, jonka vanhemmista ainakin toinen oli ylioppilas
- oli poika, jonka molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita
- oli tyttö tai poika, jonka saksan kielen arvosana oli 9 tai 10.

Oppilas menestyi todennäköisesti hyvin **luetun ymmärtämisessä**, jos hän

- oli tyttö, joka aikoi hakeutua perusopetuksen jälkeen lukioon
- oli tyttö, jonka vanhemmat olivat ylioppilaita
- oli tyttö tai poika, joka opiskeli saksaa A1-oppimäärän mukaan
- oli poika, jonka vanhemmista ainakin toinen oli ylioppilas
- oli tyttö tai poika, jonka saksan kielen arvosana oli 9 tai 10.

Oppilas menestyi todennäköisesti hyvin **puhumisessa ja kirjoittamisessa**, jos hän

- oli tyttö, joka aikoi hakeutua perusopetuksen jälkeen lukioon
- oli tyttö, jonka vanhemmista ainakin toinen oli ylioppilas
- oli poika, jonka molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita
- oli tyttö tai poika, jonka saksan kielen arvosana oli 9 tai 10.

2.3.2 Oppimistulosten selitysmalleja

Aiemmissä luvuissa on tarkasteltu yksittäisten oppilaskohtaisten tekijöiden yhteyttä kielitaidon oppimistuloksiin. Oppilaskohtaiset tekijät eivät kuitenkaan ole täysin toisistaan riippumattomia, joten lopuksi niiden yhteyttä kielitaidon osa-alueisiin tarkasteltiin usean muuttujan regressioanalyysin avulla (taulukko 27).

Kaikkien osataitojen yhteisiä selittäjiä olivat **vanhempien koulutus, jatko-opinnot, tehtävien säännöllinen tekeminen, saksan kielen käyttö vapaa-ajalla ja käsitys itsestä oppijana**.

Vanhempien koulutustausta selitti menestymistä kaikissa osataidoissa siten, että vanhempien koulutustason nousu merkitsi lasten parempaa suoriutumista kielitaitotehtävissä. Voimakkain yhteys oli luetun ymmärtämisessä ylioppilasvanhempien lasten hyväksi. **Jatko-opintosuunnitelmat** selittivät niin ikään tilastollisesti merkitsevästi jokaista osataittoa. Lukioon aikovat menestyivät ammatilliseen koulutukseen aikovia paremmin kaikissa kielitaitotehtävissä, mutta voimakkain yhteys vallitsi kuullun ymmärtämiseen.

Oppilaan taustatekijöistä sukupuoliolla oli tilastollisesti merkitsevät yhteydet kolmeen osataitoon. Eniten **sukupuolisidonnaista** oli kirjoittaminen, josta tytöt suoriutuivat poikia paremmin. Tytöt myös puhuivat paremmin ja ymmärsivät paremmin kuulemansa. Luetun ymmärtämisessä tyttöjen ja poikien erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

Saksan opiskeleminen **A1-oppimäärän** mukaan johti tässä arvioinnissa parempaan suoriutumiseen ymmärtämistaidoissa kuin jos sitä olisi opiskeltu A2-oppimäärän mukaan.

Lisäksi voidaan tarkastella sitä, miten kielitaidon ulkopuoliset oppimistulokset olivat yhteydessä kielitaitoon, koska oppimista edistävät käytänteet ja käsitykset ovat luonteeltaan prosessinomaisia, vaikkakin luettavissa myös oppimistuloksiksi itsessään. Opiskelukäytänteinä ne ohjautuvat opetuksesta ja opettajan pedagogisista ratkaisuista kielitaidon kohentamiseksi. **Tehtävien säännöllinen suorittaminen** selitti kaikkia kielellisiä osataitoja, eniten kuitenkin kuullun ymmärtämistä. Autonomiset työtavat ja kirjallinen arviointi selitti jonkin verran menestymistä luetun ymmärtämisen tehtävissä ja Omavastuullinen työskentely kuullun ymmärtämisen tehtävissä. **Saksan käyttäminen vapaa-ajalla** selitti myös menestymistä kaikissa osataidoissa.

Oppilaan käsitysulottuvuuksista vahvin kaikkien osataitojen selittäjä oli **käsitys omasta osaamisesta**, mikä onkin johdonmukaista ottaen huomioon oppilaiden koulutusvaiheen, johon mennessä on jo karttunut kokemusta ja näyttöä osaamisen rajoista. Sekä heikot että hyvät kielenosaajat olivat jo hyvin tietoisia taidoistaan, ja käsitysten voi olettaa vastaavan hyvin todellisuutta. Käsitys saksan kielen hyödyllisyydestä selitti kirjoitustaitoa siten, että parhaiten kirjoittivat ne oppilaat, jotka pitivät saksaa ja sen opiskelua hyödyllisenä.

Taulukko 27. A-saksan kielellisten osataitojen selitysmalli (regressiomalli)

Osataito								
Selittävä tekijä	Luettu (ratkaisuosuus)		Kulttu (ratkaisuosuus)		Kirjoitus (taitotaso)		Puhe (taitotaso)	
	β	p-arvo	β	p-arvo	β	p-arvo	β	p-arvo
Sukupuoli (0 = poika, 1 = tyttö)	0,05	N.S	0,09	< 0,01	0,12	< 0,001	0,11	< 0,01
Vanhempien koulutus	0,20	<0,001	0,18	< 0,001	0,16	< 0,001	0,13	< 0,001
Jatko-opinnot (0 = ammatillinen, 1 = lukio)	0,18	< 0,001	0,19	< 0,001	0,14	< 0,001	0,13	< 0,001
A-kieli (0 = muu, 1 = ruotsi)	0,07	< 0,01	0,08	< 0,01	0,02	N.S	0,03	N.S
Tehtävät säännöllisesti	0,23	< 0,001	0,27	< 0,001	0,21	< 0,001	0,15	< 0,01
Omatoiminen ja suullinen kielenkäyttö	0,01	N.S	0,04	N.S	0,06	< 0,05	0,07	N.S
Autenttinen aineisto ja TVT	0,04	N.S	0,02	N.S	0,05	N.S	0,04	N.S.
Autonomiset työtavat ja kirjallinen arviointi	0,08	< 0,05	0,03	N.S	0,01	N.S	0,02	N.S
Ostavastuullinen työskentely	0,04	N.S	0,11	< 0,01	0,03	N.S	0,01	N.S
Saksan kieli vapaa-ajalla	0,11	< 0,01	0,14	< 0,001	0,12	< 0,001	0,08	< 0,01
Käsitys itsestä oppijana	0,28	< 0,001	0,26	< 0,001	0,29	< 0,001	0,28	< 0,001
Oppiaineen hyödyllisyys	0,02	N.S	0,07	N.S	0,07	< 0,05	0,07	N.S.
Selitysaste	R² = 39 %		R² = 39 %		R² = 43 %		R² = 36 %	
Selitysaste (R ²) ilman käsitystä itsestä oppijana	R² = 34 %		R² = 35 %		R² = 38 %		R² = 31 %	

Malli selittää 31–38 % osaamisen vaihtelusta osataidosta riippuen, jos siitä poistetaan käsitys omasta osaamisesta, joka on riippuvainen mallin muista elementeistä. Eniten selittyvä osataito on kirjoittaminen ja vähiten puhuminen.

2.4 Koulutason tuloksia ja koulujen välisiä eroja

Saksan B2-oppimäärän kielitaitotuloksia tarkasteltiin myös koulutasolla. Taulukko 28 esittää eri osataidoissa saavutetut keskimääräiset taitotasotulokset sekä niiden vaihteluvälin suhteessa hyvää osaamista tarkoittavaan arvosanaluokkaan 8.

Taulukko 28. Koulujen keskimääräiset tasosaavutukset osataidoittain

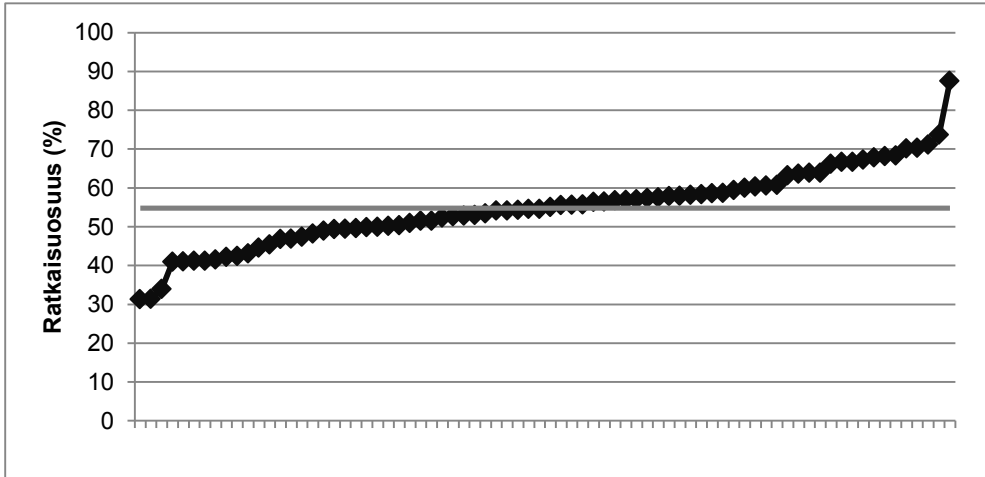
Arvosana	Taitotaso*)			
	Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
alle 8	keskiarvo = A2.2 minimi = A2.1 maksimi = B1.1	keskiarvo = A2.2 minimi = A2.2 maksimi = B1.1	keskiarvo = A1.3 minimi = A1.2 maksimi = A2.1	keskiarvo = A1.3 minimi = A1.2 maksimi = A2.1
8	keskiarvo = A2.2 minimi = A2.1 maksimi = B1.1	keskiarvo = B1.1 minimi = A2.1 maksimi = B1.2 tai yli	keskiarvo = A2.1 minimi = A1.1 maksimi = B1.2	keskiarvo = A2.1 minimi = A1.2 maksimi = A2.2
yli 8	keskiarvo = A2.2 minimi = A2.1 maksimi = B1.2 tai yli	keskiarvo = B1.1 minimi = A2.2 maksimi = B1.2 tai yli	keskiarvo = A2.2 minimi = A1.3 maksimi = B1.1	keskiarvo = A2.1 minimi = A1.2 maksimi = A2.2

*) Hyvän osaamisen tavoitetaso lihavoitu

Niissäkin kouluissa, joissa B-saksan arvosanojen keskiarvo jäi alle 8, saavutettiin hyvän osaamisen taso keskimäärin kuullun ja luetun ymmärtämisessä. Arvosanaluokassa 8 koulut ylittivät hyvän osaamisen tason luetun ymmärtämisessä, mutta saavuttivat sen keskimäärin puhumisessa ja kirjoittamisessa. Hyvän osaamisen arvosanaluokassa hajonta puhumisessa oli suurta (A1.1–B1.2). Kirjoittamisessa hyvän keskimääräisen arvosanan koulut ylittivät jo tavoitteeseen, mutta hajonta oli vähäisempää kuin puhumisessa. Kirjoittaminen oli osataidoista vaativin, ja sen tavoitetaso saavutettiin kouluissa keskimäärin vasta kahdeksikon ylittävässä arvosanaluokassa.

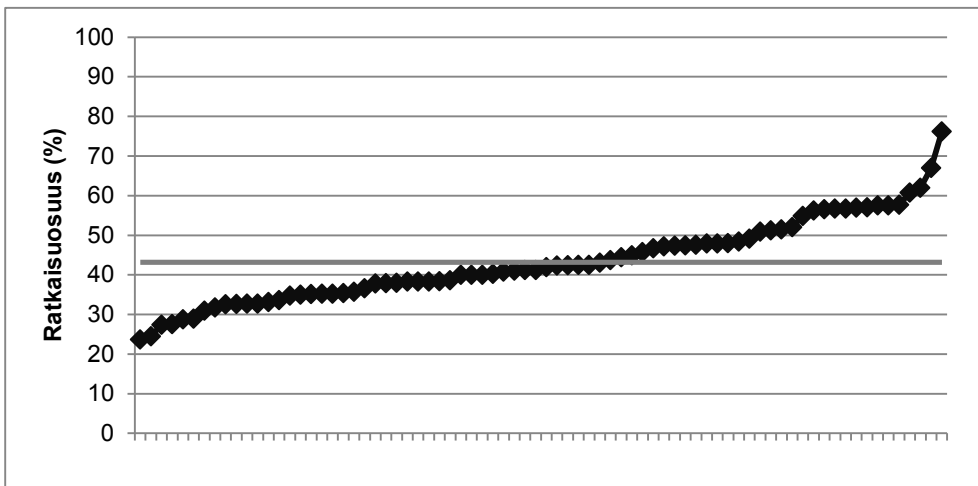
Koulujen väliset erot selittivät jonkin verran oppilaiden osaamiseroja. Kuviot 60–63 havainnollistavat tämän kussakin osataidossa osoittamalla keskitasoa kuvaavan vaakaviivan ala- ja yläpuolelle sijoittuneet koulut ja niiden keskiarvot.

Kuullun ymmärtämisen taidossa kaikista 76 koulusta yhdeksän koulua (11,8 %) suoriutui tilastollisesti merkitsevästi keskimääräistä heikommin ja yhdeksän koulua paremmin (kuvio 60). Oppimistulosten vaihtelusta kuullun ymmärtämisen taidossa noin 21,9 % selittyi koulujen välisillä eroilla. Vanhempien koulutustaso selitti koulujen välisestä vaihtelusta 11,6 %.



Kuvio 60. Koulujen väliset erot A-saksan kuullun ymmärtämistaidossa

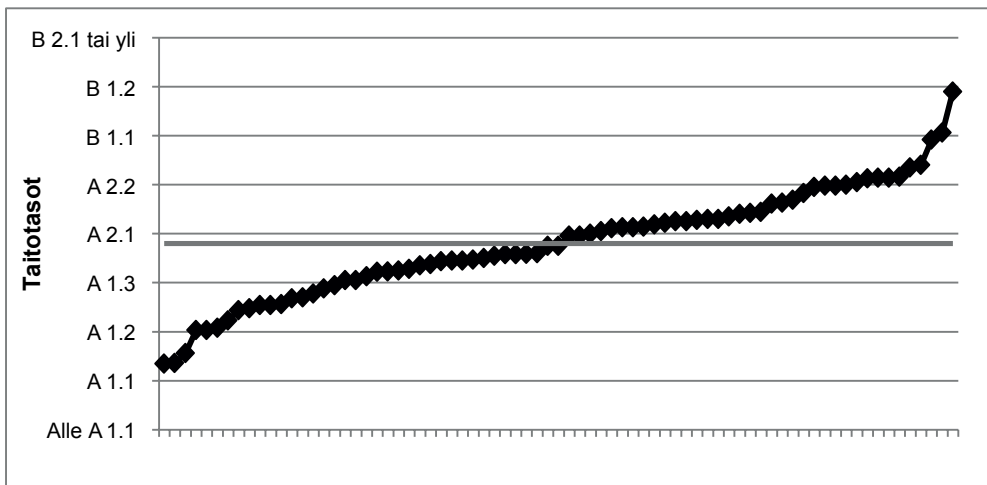
Luetun ymmärtämisen taidossa kaikista 76 koulusta kymmenen koulua (13,2 %) suoriutui tilastollisesti merkitsevästi keskimääräistä heikommin ja yhdeksän koulua (11,8 %) paremmin (kuvio 61). Oppimistulosten vaihtelusta luetun ymmärtämisen taidossa noin 22,0 % selittyi koulujen välisillä eroilla. Vanhempien koulutustaso selitti koulujen välisestä vaihtelusta 23,5 %.



Kuvio 61. Koulujen väliset erot A-saksan luetun ymmärtämistaidossa

Puhuminen

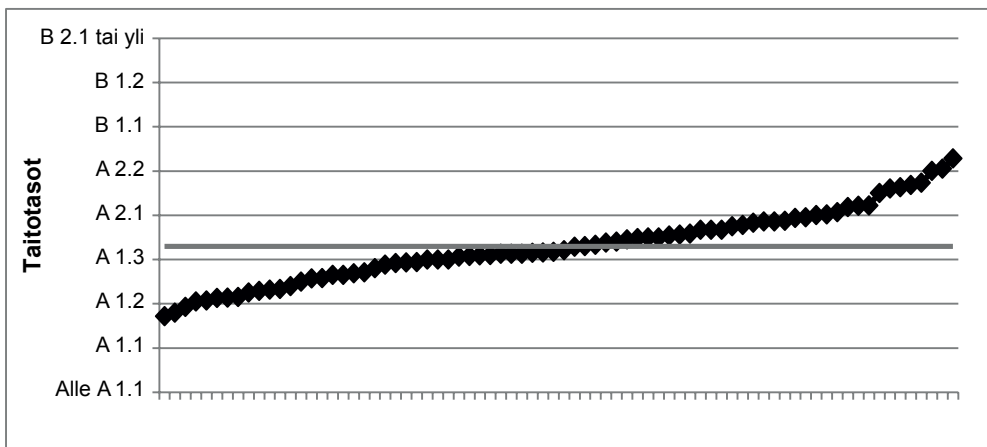
Taidossa puhua saksaa kaikista 76 koulusta 15 koulua (19,7 %) suoriutui tilastollisesti merkitsevästi keskimääräistä heikommin ja 13 (17,1 %) paremmin (kuvio 62). Oppimistulosten vaihtelusta puhumisessa noin 36,7 % selittyi koulujen välisillä eroilla. Vanhempien koulutustaso selitti koulujen välisestä vaihtelusta 7,7 %



Kuvio 62. Koulujen väliset erot A-saksan puhumisen taidossa

Kirjoittaminen

Taidossa kirjoittaa saksaa kaikista 76 koulusta 11 koulua (14,5 %) suoriutui tilastollisesti merkitsevästi keskimääräistä heikommin ja 12 (15,8 %) paremmin (kuvio 63). Oppimistulosten vaihtelusta kirjoittamisessa noin 21,9 % selittyi koulujen välisillä eroilla. Vanhempien koulutustaso selitti koulujen välisestä vaihtelusta 9,6 %



Kuvio 63. Koulujen väliset erot A-saksan kirjoittamisen taidossa

Koulujen väliset saavutuserot olivat suurimmat puhumisessa ja suunnilleen samansuuruiset kaikissa muissa osataidoissa. Vastaavasti vanhempien koulutustaustan selitysosuus oli voimakkain luetun ymmärtämisessä ja pienin puhumisessa. Koulun ja opetuksen merkitys saksan suullisen taidon kehittymiselle on suurempi kuin kielitaidon muille osataidoille.

3 SAKSAN B-OPPIMÄÄRÄN OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTI 2013

Seuraavassa kuvataan saksan B-oppimäärän arviointiin osallistuneet oppilaat, opettajat ja rehtorit sekä selostetaan tiedonhankintaprosessin vaiheet ja esitellään arviointitehtävät.

3.1 Saksan kielen B-oppimäärän arvioinnin tutkimushenkilöt ja arviointitehtävät

Tässä luvussa esitellään saksan B-oppimäärän oppimistulosten arvioinnin osallistujat ja tiedonhankinnassa käytetyt tehtävät osataidoittain ryhmiteltyinä.

3.1.1 Saksan B-oppimäärän arviointiin osallistuneet henkilöt

Oppilaat ja heidän taustatietonsa

Saksan kielen B2-oppimäärän opetussuunnitelman perusteet on laadittu neljälle vuosiviikkotunnille. Koska yksi vuosiviikkotunti vastaa 38 tuntia opetusta, otosoppilaat olivat opiskelleet saksaa kahdeksannen ja yhdeksannen vuosiluokan aikana yhteensä 152 oppituntia (Valtioneuvoston asetus 1435/2001).

Saksan B2-oppimäärän oppimistulosten arviointiin osallistui 1 349 oppilasta 108 koulusta. Kouluista 89 oli suomenkielisiä ja 19 ruotsinkielisiä. Suurin koulukohmainen oppilasmäärä otoskouluissa oli 35 ja pienin 2 oppilasta. Oppilaista 80 % opiskeli suomenkielisissä kouluissa ja 20 % ruotsinkielisissä kouluissa. Hieman vajaa kaksi kolmasosaa (62,3 %) oppilaista oli tyttöjä ja runsas kolmannes (37,7 %) poikia.

Otosoppilaista pienryhmässä tai erityisluokalla opiskeli vain 1 oppilas. Tehostettua tukea sai yhdeksän oppilasta (0,7 %) Noin 7 prosentilta oppilaista tieto erityisjärjestelyistä puuttui. Erityisjärjestelyjä oli niin harvoilla oppilailla, että heidän tuloksiaan ei raportoida erikseen.

Taulukko 29. *Oppilaiden äidinkieli B-saksan aineistossa*

Äidinkieli	Lukumäärä	Osuus oppilaista (%)
Suomi	1 069	80,0
Ruotsi	230	17,2
Suomi+Ruotsi	7	0,5
Muu	26	1,9
Suomi+Muu	3	0,2
Ruotsi+Muu	1	0,1
Yhteensä	1 336	100,0

Kuten taulukoista 29 ja 30 havaitaan, valtaosalla (n. 80 %) arviointiin osallistuneista oppilaista puhui sekä äidinkielenään että kotikielenään suomea. Ruotsia äidinkielenään puhui 17 % (n = 230) ja kotikielenään 12 % (n= 157) oppilaista. Kotikiellellä tarkoitettiin tässä yhteydessä kotona pääasiallisesti käytettävää kieltä. Sekä suomi että ruotsi, olivat kotikielinä vajaalla kuudella prosentilla (n=78) oppilaista. Muu kuin suomi tai ruotsi oli äidinkielenä vajaalla kahdella prosentilla (n=26) ja kotikielenä runsaalla prosentilla (n=18) oppilaista.

Taulukko 30. *Oppilaiden kotikieli B-saksan aineistossa*

Kotikieli	Lukumäärä	Osuus oppilaista (%)
Suomi	1 052	78,9
Ruotsi	157	11,8
Suomi+Ruotsi	78	5,9
Muu	18	1,4
Suomi+Muu	16	1,2
Ruotsi+Muu	10	0,8
Suomi+Ruotsi+Muu	2	0,2
Yhteensä	1 333	100,0

Oppilaiden vanhempien koulutustausta jakautui melko tasaisesti (taulukko 31), sillä vajaan kolmanneksen (30 %) vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, 35 prosentilla toinen vanhempi oli ylioppilas ja vajaan neljänneksen (27 %) molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita. Noin joka kymmenes oppilas (9 %) ei tiennyt vanhempiensa koulutustasoa. Jatkoanalyyseistä vanhempien koulutustaustaa tietämättömät on poistettu.

Taulukko 31. Oppilaiden vanhempien koulutustausta B-saksan aineistossa

Vanhempien koulutustausta	Lukumäärä	Osuus oppilaista (%)
Ei kumpikaan	392	29,5
Ainakin toinen	459	34,5
Molemmat	358	26,9
Ei tietoa	121	9,1
Yhteensä	1 330	100,0

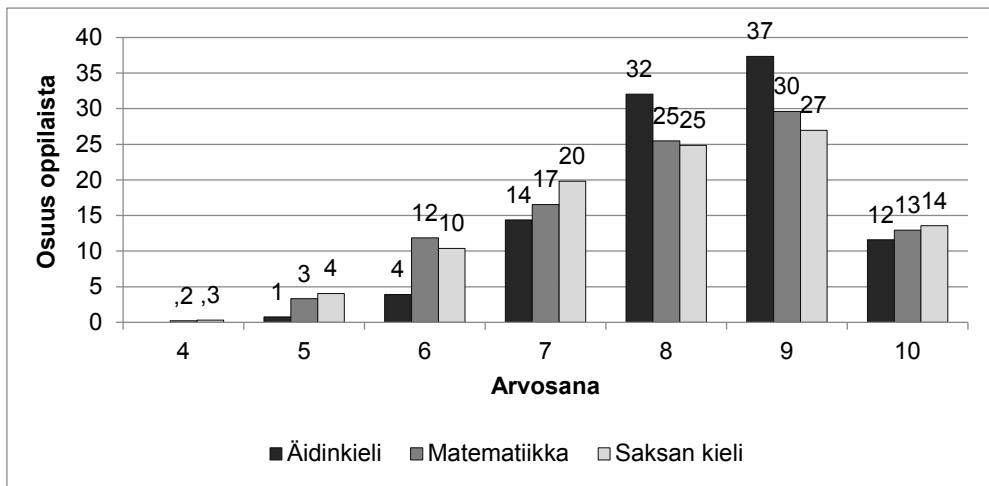
Jatko-opintosuunnitelmikseen 78 % (n=1 037) oppilaista ilmoitti ensisijaisesti lukioon pyrkimisen, ja runsas viidennes (21 %, n=283) aikoi hakeutua ammatilliseen koulutukseen.

Taulukko 32. Oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat B-saksan aineistossa

Jatko-opintosuunnitelma	Lukumäärä	Osuus oppilaista (%)
Pyrin ensisijaisesti lukioon.	1 037	78,0
Pyrin ensisijaisesti ammatilliseen koulutukseen.	283	21,3
Hankin lisävalmiuksia jatko-opintoihin (esim. lisäopetus,	8	0,6
Aion mennä töihin tai pitää vapaavuoden.	2	0,2
Yhteensä	1 330	100,0

Tyttöjen ja poikien jatko-opintoihin hakeutumisessa oli sekä tilastollisesti ($p < 0,05$) että käytännöllisesti merkitsevä ero. Noin neljä tyttöä viidestä (80,3 %) ja kolme poikaa neljästä (75,7 %) aikoi jatkaa opintojaan lukiossa. Tyttöjen mielenkiinto lukio-opintoihin oli suurempaa, ja vastaavasti pojat hakeutuivat suhteellisesti enemmän ammatilliseen koulutukseen. Lukioon suuntaavien osuus oli kuitenkin B-saksan oppilaiden keskuudessa selkeästi korkeampi kuin koko ikäluokassa.

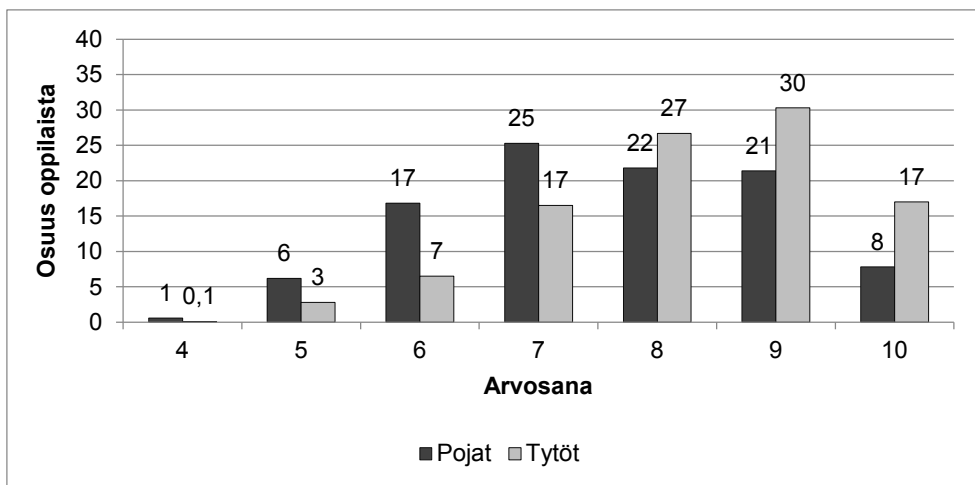
Otosoppilaiden äidinkielen, matematiikan ja saksan arvosanat ilmenevät kuvioista 64. Merkille pantavaa on, että otosoppilaiden enemmistöllä oli kaikissa kolmessa aineessa vähintään hyvä arvosana. Saksan kielen arvosanojen keskiarvo oli 8 ja jakauma voimakkaasti vasemmalle vino eli otosoppilaat eivät edusta normaalijakauman mukaista perusjoukkoa.



Kuvio 64. B-saksan oppilaiden äidinkielen, matematiikan ja saksan arvosanojen jakauma

Sukupuolten välistä vertailua silmällä pitäen todettakoon vielä, että tyttöjen ja poikien saksan kielen arvosanojen keskiarvojen ero oli tilastollisesti merkitsevä ja käytännössä kohtalainen ($p < 0,001$, $d = 0,52$). Pojilla saksan kielen arvosanojen keskiarvo oli 7,6 (hajonta 1,4) ja tytöillä 8,3 (hajonta 1,4).

Kuten kuviosta 65 havaitaan, lähes puolella tytöistä (47 %) oli kiitettävä tai erinomainen arvosana. Pojista alle kolmanneksella (29 %) oli näin korkea arvosana.



Kuvio 65. B-saksan oppilaiden saksan arvosanjakauma sukupuolittain

Saksan kielen läksyihin kolme oppilasta neljästä kulutti aikaa korkeintaan puoli tuntia. Yli puoli tuntia läksyjensä parissa puuhaili 14 %, ja 10 % ilmoitti, ettei tehnyt läksyjään lainkaan.

Otosoppilaista runsas kolmannes oli Etelä-Suomen aluehallintoviraston alueelta, noin neljännes Länsi- ja Sisä-Suomesta, vajaa viidennes Lounais-Suomesta. Muiden alueiden oppilaiden osuus oli selkeästi pienempi (taulukko 33).

Taulukko 33. B-saksan otosoppilaat alueittain

Alue	Lukumäärä	Prosenttiosuus
Etelä-Suomi	479	35,5
Lounais-Suomi	232	17,2
Itä-Suomi	150	11,1
Länsi- ja Sisä-Suomi	320	23,7
Pohjois-Suomi	112	8,3
Lappi	56	4,2
Yhteensä	1 349	100,0

Alueiden välisissä vertailuissa Pohjois-Suomen ja Lappia käsiteltiin yhtenä alueena.

Kuntatyypeittäin tarkastellen B-saksan otosoppilaista 38 % asui kaupunkimaisissa kunnissa, 37 % maaseutumaisissa ja noin neljännes (25,6 %) taajaan asutuissa kunnissa.

Opettajat ja heidän taustatietonsa

Saksan B-oppimäärän opettajakyselyyn vastasi 108 koulusta 108 opettajaa, joista 12 oli miehiä.

Opettajien keski-ikä oli 45 vuotta (mediaani 45 vuotta, keskihajonta 10 vuotta). Neljännes heistä oli korkeintaan 38-vuotiaita ja neljännes vähintään 55-vuotiaita. Vastanneista opettajista 82 % opetti suomenkielisissä kouluista ja 18 % ruotsinkielisissä kouluissa. Opettajakyselyyn saatiin yksi vastaus jokaisesta otoskoulusta.

Suomea äidinkielenään puhui 85 % (n = 92) opettajista, ruotsia 13 % (n= 14) ja jotain muuta kieltä yksi opettaja. Suurin osa vastaajista (76 %) oli toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa, noin joka kymmenes (12 %) oli määräaikaisessa työsuhteessa ja 11 % toimi päätoimisena tuntiopettajana.

Valtaosalla (94 %) oli kielenopettajan kelpoisuus. Puolet opettajista (51 %) oli suorittanut saksan kielen syventävät opinnot, 42 % aineopinnot ja 2 %) perusopinnot. Ylempi korkeakoulututkinto oli 86 prosentilla ja 12 % opettajista oli suorittanut alemman korkeakoulututkinnon. Yli 16 vuoden opetuskokemus oli 40 prosentilla vastaajista. Rungas viidennes saksanopettajista (21 %) oli työskennellyt yli 10 vuotta perusopetuksessa, vajaa viidennes (19 %) 6–10 vuotta ja viidennes (20 %) alle viisi vuotta (taulukko 34).

Taulukko 34. B-saksan opettajien työkokemus

Työkokemuksen pituus	Opettajien lukumäärä	Prosenttiosuus
alle vuosi	4	3,7
1–5 vuotta	18	16,7
6–10 vuotta	20	18,5
11–15 vuotta	23	21,3
16 vuotta tai enemmän	43	39,8
Yhteensä	108	100,0

Opettajat olivat opettaneet arviointiin osallistuville oppilaille tyypillisimmin (48 % vastaajista) kaksi kurssia saksaa 9. luokan aikana. Opettajien työyhteisöissä toimi keskimäärin neljä perusopetuksen kielenopettajaa, enimmillään yhdeksän opettajaa.

Enemmistö opettajista (89 %) ei opettanut muita kieliaineita kuin saksaa. Saksan opetus perusopetuksessa muodosti yleisimmin (69 %) vain alle neljänneksen opettajan opetusvelvollisuudesta. Ilmeisesti pääosa opettajien tunneista sijoittui lukioon.

Opettajista 34 % oli asunut saksankielisessä ympäristössä 2–6 kuukautta ja joka kymmenes yli kaksi vuotta. Vajaa kolmannes (32 %) oli asunut kielialueella puolesta vuodesta kahteen vuoteen ja noin joka kymmenes (8 %) alle kaksi kuukautta.

Opettajien **arviot omasta kielitaidostaan** osataidoittain jakautuivat seuraavasti: Kuullun ja luetun ymmärtämistaitonsa arvioi vähintään C1.1 -tasoiseksi yli 40 % opettajista, luetun hieman useampi kuin kuullun. Liki kolmannes (32 %) arvioi kirjoittavansa saksaa C1-tasoisesti, mutta tämän tasoiseen puhumiseen arveli yltävänsä vain 26 % opettajista.

Tyypillisin opettajien itsearvioima taso luetun ymmärtämistä lukuun ottamatta oli B2.2. Vain noin joka kymmenes opettaja arvioi kuullun ymmärtämisen ja kirjoittamisen taitonsa korkeintaan B1-tasoiseksi, ja 15 % arveli puhuvansa saksaa vain tällä tasolla. Luetun ymmärtämisessä B1-tasolle arvioi jäävänsä vain 5 %.

Opettajien **kokemukset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta** jakautuivat siten, että 80 % opettajista ei ollut opettanut lainkaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita tai tehnyt niin vain harvoin. 13 % oli opettanut heitä joskus ja 7 % usein tai lähes aina.

Rehtorit ja heidän taustatietonsa

Saksan B-oppimäärän rehtorikyselyyn saatiin 49 vastausta 108 koulusta (palautusosuus 45 %). Rehtoreista 22 (44,9 %) oli naisia ja 27 (55,1 %) miehiä. Valtaosa (77,8 %) oli iältään vähintään 45-vuotiaita. Vajaa kymmenes (8,2 %) vastanneista rehtoreista oli toiminut nykyisessä koulussaan alle vuoden, noin kolmannes (32,7 %) 1–5 vuotta ja loput kauemmin. Tässä yhteydessä ei raportoida rehtorikohtaisia tekijöitä erityisesti, vaan osaa rehtorikyselyn vastauksista käytetään kuvaamaan koulua opiskeluympäristönä myöhemmissä luvuissa.

3.1.2 Saksan B-oppimäärän arviointitehtävät

Oppilaiden ymmärtämistaitoja arvioitiin kuullun ja luetun ymmärtämistehtävillä, tuottamistaitoja kirjoittamis- ja puhumistehtävillä. Sanaston ja rakenteiden hallinta ilmeni näistä tehtävistä eikä sitä mitattu erikseen, vaan se sisältyi viestinnällisiin osataitotehtäviin.

Kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien valinnassa kiinnitettiin huomiota siihen, että tekstien aihepiirit olisivat opetussuunnitelman perusteiden mukaisia, molemmille sukupuolille sopivia ja yhdeksäsluokkalaisia kiinnostavia.

Kuullun ymmärtäminen

Saksan B-oppimäärän ymmärtämistaitojen hyvän osaamisen tavoitetaso on A1.2.–A1.3. eli kehittyvä tai toimiva alkeiskielitaito, joka molemmilla tasoilla edellyttää normaalia hitaammin ja yleiskielellä esitettyjen yksinkertaisten lausumien (lauseiden, kysymysten, kehotusten, henkilökohtaisten ohjeiden ja pyyntöjen) ymmärtämistä välittömän tilanneyhteyden tuella.

Tehtävätyyppinä käytettiin monivalintatehtäviä ja avokysymyksiä. Molempia tehtävätyyppisiä oli kunkin osataidon tehtävistä noin puolet. Avotehtävissä oppilas kirjoitti koulun opetuskielellä esitettyihin kysymyksiin lyhyen vastauksen opetuskielellä. Monivalintatehtävissä oppilaan tuli valita kolmesta vastausvaihtoehdosta lukemansa tai kuulemansa perusteella paras vaihtoehto. Vaihtoehdot olivat suomen- tai ruotsinkielisiä koulun opetuskielestä riippuen.

B-saksan kuullun ymmärtämisen arviointi koostui kymmenestä tehtävästä, joihin sisältyi yhteensä 25 tehtäväosiota. Kuullun ymmärtämistehtävien kokonaiskesto oli noin 37 minuuttia. Kaikki muut tehtävät paitsi tehtävä 5 kuultiin kahteen

kertaan. Taulukossa 35 esitellään B-saksan kuullun ymmärtämistehtävien aiheet opetussuunnitelman mukaisiin teemoihin ryhmiteltyinä. Siinä mainitaan lisäksi tekstityyppi, osioiden lukumäärä ja tehtävätyyppi, kuuntelukertojen lukumäärä ja tehtävän enimmäispistemäärä.

Taulukko 35. B-saksan kuullun ymmärtämistehtävien teema, tekstityyppi, tehtävätyyppi, kuuntelukertojen lukumäärä ja tehtävän enimmäispistemäärä (MV= monivalinta, Avo= avoin kysymys koulun opetuskielellä)

Tehtävän numero	Teema	Tekstityyppi	osioiden lukumäärä ja tehtävätyyppi	kuuntelukerrat	enimmäispistemäärä
1 Kuulutus rautatie- asemalla	matkustaminen, julkiset palvelut	erittelevä, kertova	2 MV	2	2
2 Radiomainos	tiedotusvälineet (osio 1) matkustaminen (osio 2)	ohjaileva	2 MV	2	2
3 Uutinen media- tutkimuksesta	arkielämä, tiedotusväli- neet, harrastukset	kertova, erittelevä	3 MV	2	3
4 Rap-artistin haastattelu	vapaa-aika, musiikki	kertova, kuvaileva	3 MV	1	3
5 Arkikeskusteluja	lähiympäristö, palvelut	kuvaileva, kantaottava	2 MV	1	2
6 Elokuvailta	vapaa-aika, harrastukset: elokuvat	kuvaileva, kantaottava	2 Avo	2	2
7 Humoristisia tilanteita	arkielämä	kertova, kantaottava	2 Avo	2	3
8 Haastatteluja harrastuksista	lähiympäristö: harras- tukset	kertova	3 Avo	2	4
9 Nuorisotapaaminen	lähiympäristö: harras- tukset	kantaotta- va, kertova	3 Avo	2	5
10 Max Prosan haastattelu	vapaa-aika; harrastukset, musiikki	kertova kuvaileva	3 Avo	2	3
					29

Tehtävien laadintavaiheessa laatijat määrittivät kullekin tehtävälle ja osiolle vaikeustason Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) sisältyvän taitotasosteikon avulla. Tavoitetaso B-saksassa on ymmärtämistaidoissa (kuullun ja luetun ymmärtäminen) välillä A1.2.– A1.3, joten suurin osa osioista laadittiin näille taitotasolle.

Taulukkoon 36 on koottu osioiden jakautuminen eri taitotasolle sekä tehtävien laatijoiden antaman arvion mukaisesti että taitotasolle asettamisen jälkeen. Avotehtävissä yhden ja kahden pisteen osiot on sijoitettu peräkkäisille taitotasolle, koska kokonaan oikean kahden pisteen vastauksen tuottaminen vaatii parempaa kielitaitoa kuin vain osittain oikean yhden pisteen vastauksen.

Lihavoidut osiot 11 ja 12 olivat ns. ankkuritehtäviä joko vuonna 2002 suoritettuun A-saksan arviointiin, koska saksan B-oppimäärää ei ole aiemmin kansallisella tasolla arvioitu. Monivalintaosiot 3 ja 4 ja avokysymykset 15 ja 16 taas olivat yhteisiä vuonna 2013 käytetyille saksan A- ja B-oppimäärän tehtäväsarjoille, ja niiden perusteella verrataan oppimäärien tuloksia toisiinsa.

Vuonna 2002 taitotasoarviointi ei ollut vielä käytössä, joten silloisten osioiden arvioinnin tekivät saksan kielen asiantuntijat keväällä 2013. Hyvän osaamisen taitotaso on taulukossa tummennettu. Toteutuneen tason sarakkeesta puuttuvat neljä osiota (monivalintaosiot 1, 8 ja 9, avokysymys 14) karsiutuivat lopullisesta tilastoanalyysistä heikkojen tilastollisten ominaisuuksiensa vuoksi (ks. luku 2.5.2).

Taulukko 36. B-saksan kuullun ymmärtämistehtäväosioiden suunnitellut ja toteutuneet taitotasot

Suunniteltu taso	Osiot	Osioiden lukumäärä	Toteutunut taso	Osioiden lukumäärä
≤A1.1	mv1, avo17	2	avo18:1,avo21:1,avo21:2	3
A1.2	mv2, avo13, avo14 , avo21:1	4	mv5	1
A1.3	mv4, mv9, mv12 , avo16:1, avo18:1, avo20:1, avo21:2, avo23	8	mv6, avo17	2
A2.1	mv3, mv5, mv6, mv8, mv10, mv11 , avo15, avo19, avo16:2, avo18:2, avo20:2, avo25	12	mv4, mv11 , avo20:1, mv12 , avo25, avo18:2, avo22, mv2	8
A2.2	mv7, avo22, avo24	3	mv10, avo20:2, avo24, avo23, mv7, avo13, avo16:1	7
B1.1			mv3, avo16:2, avo19, avo15	4
		29		25

Esimerkki hyvän osaamisen tavoitetasoille sijoittuvista monivalintaosioista (mv5:A1.2, mv6:A1.3), joiden tasoarvio on vahvistettu standard setting -menetelmällä:

TEHTÄVÄ 3. Uutinen mediatutkimuksesta

*Kuulet uutisen **kaksi kertaa**: ensin kokonaan, sitten kolmessa osassa. Ympyröi toisen kuuntehun jälkeen mielestäsi paras vaihtoehto (A, B tai C).*

Lue kysymys 5 vastausvaihtoehtoinen.

Tauko 15 sek

Kuuntele.

Während der Schulpause im Netz chatten oder Fotos verschicken - das Smartphone ist aus dem Alltag vieler Jugendlicher nicht mehr wegzudenken. Jeder Vierte hat heute ein solches Computer-Handy. Das geht aus einer Jugend und Media-Studie hervor.

[Kilähdus]

Vastaa kysymykseen 5 ja lue kysymys 6 vastausvaihtoehtoinen.

5. Kuinka monella nuorella on älypuhelin?

- a) joka neljännellä
- b) joka kolmannella
- c) joka toisella

Oikea vastaus A

TEHTÄVÄ 3. Uutinen mediatutkimuksesta

Tauko 20 sek

Kuuntele.

89 Prozent der befragten Jugendlichen sind täglich oder mehrmals in der Woche online, mehr als zwei Stunden pro Tag. Das Internet verwenden die Jugendlichen vor allem zur Kommunikation insbesondere in sozialen Netzwerken. Die populärste Plattform ist Facebook. SchülerVZ liegt weit hinten. [Kiladus]

Vastaa kysymykseen 6.

6. Mitä 89 prosenttia nuorista tekee tutkimuksen mukaan?

- a) käyttää SchülerVZ-sivustoa joka viikko
- b) viettää päivittäin monta tuntia verkossa
- c) viettää päivittäin aikaa Facebookissa

Oikea vastaus B

Tehtävien ratkaiseminen edellyttää tasokuvausten mukaisesti yksinkertaisen, selkeästi äännetyn puheen ymmärtämistä. Aihe liittyy läheisesti nuorten elämään ja kysyttävä tieto ilmaistaan perussanastoa (lukusanat ja ajanilmaukset) käyttäen.

Luetun ymmärtäminen

Saksan B-oppimäärän ymmärtämistaitojen tavoitetaso on myös A1.2–A1.3. Molemmilla tasoilla ymmärretään hyvin lyhyitä, arkisia ja yksinkertaisia viestejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin. Tämän tasoisella kielitaidolla viesteistä pystytään löytämään yksittäinen, suoraan mainittu tieto, mutta lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta ja vaatii useamman lukukerran.

B-saksan luetun ymmärtämisen arviointi koostui kahdeksasta tehtävästä ja 24 osiosta. Oppilailla oli 35 minuuttia aikaa lukea tekstit ja tehdä niihin liittyvät tehtävät. Tehtävätyyppinä käytettiin monivalintatehtäviä, avoimia kysymyksiä sekä tekstissä alleviivatun kohdan tulkitsemista koulun opetuskielellä. Monivalintaosioiden väittämät ja avokysymykset oli annettu koulun opetuskielellä. Myös avovastausten kieli oli koulujen opetuskieli. Luetun ymmärtämisen viimeinen tehtävä (Ministeri) sisälsi kolme osiota, jossa oppilaan tuli kääntää alleviivattu kohta tekstissä koulun opetuskielelle. Tehtävävihkossa oli lauseen alku valmiina koulun opetuskielellä. (Taulukko 37.)

Taulukko 37. B-saksan luetun ymmärtämistehtävien teema, tekstityyppi, tehtävätyyppi ja tehtävän enimmäispistemäärä (MV= monivalinta, Avo= avoin kysymys koulun opetuskielillä)

Tehtävän numero	Teema	Tekstityyppi	Tehtävätyyppi	Enimmäispistemäärä
1 Verkkokeskustelu	arkielämä, vapaa-aika	kuvaileva, ohjaileva	3 MV	3
2 Turistikortti	vapaa-ajan vietto; julkiset palvelut	erittelevä ohjaileva	3 MV	3
3 Artikkeli nuoresta musiikki-lahjakuudesta	työ, kulttuuri: musiikki, vapaa-aika	kertova, erittelevä	3 MV	3
4 Tietoa perunasta	kulttuuri; koulu	erittelevä, kuvaileva, ohjaileva	3 MV	3
5 Elokvamainoksia	harrastukset: elokuvat	kuvaileva	2 Avo	3
6 Kysymyksiä ja vastauksia verkkopalstalla	vapaa-ajan vietto: musiikki, lähiympäristö: ystävät	kuvaileva, kertova, ohjaileva	3 Avo	5
7 Sami Hyypiän haastattelu	vapaa-ajan vietto: urheilu	kuvaileva, kertova	3 Avo	5
8 Ministeri	arkielämä: perhe, työ	kertova, erittelevä	3 Avo	6
				31

Tehtävien laadintavaiheessa laatijat määrittivät osioille vaikeustason Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2004) sisältyvän taitotasosteikon avulla. Tavoitetaso luetun ymmärtämisessä on B2-oppimäärissä A1.2–A1.3, joten suurin osa tehtäväosioista suunniteltiin näille taitotasolle.

Taulukkoon 38 on koottu B-saksan luetun ymmärtämistehtävien jakautuminen taitotasolle sekä tehtävien laatijoiden antaman arvion mukaisesti että taitotasolle asettamisen jälkeen. Tavoitetasot on tummennettu. Avotehtävissä yhden ja kahden pisteen osiot on sijoitettu peräkkäisille taitotasolle, koska kokonaan oikean kahden pisteen vastauksen katsottiin vaativan parempaa kielitaitoa kuin osittain oikean yhden pisteen vastauksen. Monivalintaosiot 10,11 ja 12 ja avokysymykset 19, 20 ja 21 olivat yhteisiä vuonna 2013 käytetyille saksan A- ja B-oppimäärän tehtäväsarjoille, ja niiden perusteella verrataan oppimäärien tu-

loksia toisiinsa. Ankkuriosioita aikaisempiin arviointeihin ei sisältynyt saksan B-oppimäärän luetun ymmärtämisen arviointiin. Toteutuneen tason sarakkeesta puuttuvat osiot (monivalintaosiot 8 ja 12, avokysymykset 13, 16 ja 17) karsiutui-
vat lopullisesta tehtäväsarjasta heikkojen tilastollisen ominaisuuksiensa vuoksi
(ks. luku 1.3.6).

Taulukko 38. B-saksan luetun ymmärtämistehtäväosioiden suunnitellut ja toteutuneet taitotasot

Suunniteltu taso	Osiot	Osioiden lukumäärä	Toteutunut taso	Osioiden lukumäärä
A1.1				
A1.2	avo16, avo22:1	2		
≤A1.2			mv1, mv4	2
A1.3	mv1, mv2, mv8, mv9, avo13, avo15, avo17, avo22:2, avo23:1, avo24:1,	10	avo24:2, mv2, mv6, mv11	4
A2.1	mv3, mv4, mv5, mv6, mv7, avo14:1, avo18:1, avo23:2, avo24:2	9	avo14:1, mv5, mv9, avo18:1	4
A2.2	mv10, mv12, avo14:2, avo18:2	4	mv7, avo22:2, mv10, avo23:2	4
B1.1	mv11, avo20:1, avo21:1	3	avo21:1, avo22:1, avo18:2, avo24:1, avo15, mv3, avo23:1, avo14:2, avo20:1	9
B1.2	avo19, avo20:2, avo21:2	3	avo20:2, avo21:2	2
B2.1≤			avo19	1
		31		26

Esimerkki hyvän osaamisen alemmalle tavoitetasolle A1.2 sijoittuvasta monivaihtausasiosta (mv1) (tasoarvio vahvistettu standard setting -menettelyllä):

TEHTÄVÄ 1. Verkkokeskustelu

Lue teksti ja kysymykset.

Ympyröi sitten tekstiä parhaiten vastaava vaihtoehto (A, B tai C).

Hallo Michael,
ich feier' meinen Geburtstag am 26.3. (ich werde ja 15!) und würde mich freuen, wenn du ungefähr um 16 Uhr bei mir sein könntest. Wir werden Kuchen (selbstgemacht!!) essen und anschließend Fußball spielen gehen. Gib mir bitte Bescheid, ob du kommst und ob du jemanden mitbringst. Otto

Klar komme ich! Wo spielen wir Fußball? Wer kommt sonst noch? Michael

Wir gehen ins Rosenthal. Matthias, Martin, Jonas, Stefan und Johannes kommen auch. Willst du noch jemanden mitbringen? Otto

Vielleicht könnte auch Markus mitkommen, wenn wir Fußball spielen. Was wünschst du denn zum Geburtstag? Mutter sagt, ich muss etwas kaufen, was du wirklich brauchst... (und nicht etwas wie zum letzten Mal). M Klar, vielleicht einen

Fußball, wenn du willst...O

Ok, wir sehen uns bald! M

1. Mihin Otto kutsuu Michaelin?

- a) katsomaan jalkapalloa
- b) syntymäpäiväjuhliin
- c) nyyttikesteihin

Oikea vastaus B

Tehtävän ratkaiseminen edellyttää tasokuvauksen mukaisesti yksittäisen tiedon paikantamista hyvin lyhyestä tekstistä.

Esimerkki hyvän osaamisen ylemmälle tavoitetasolle A1.3 sijoittuvasta kahden pisteen vastauksesta avokysymykseen 24 (tasoarvio vahvistettu standard setting -menettelyllä):

TEHTÄVÄ 8. Ministeri

Lue teksti.

*Käännä sitten alleviivatut kohdat suomeksi.
Interview mit der Ministerin Kristina Schröder*

- Was macht Ihnen Spaß an Ihrem Beruf? Und was nicht?

- Mir macht Spaß, dass ich mit Menschen zu tun habe - mit Kindern und Jugendlichen, aber auch mit älteren Menschen. Viele Gesetze und Projekte, die mein Ministerium auf den Weg bringt, dienen dazu, den Menschen zu helfen. Was macht mir nicht so viel Spaß? Manche Tage sind sehr hektisch mit Terminen von früh morgens bis spät abends. Da bleibt oft wenig Zeit für das Privatleben.

- Was machen Sie in Ihrer Freizeit?

- Meine Freizeit verbringe ich mit meiner Familie. Zurzeit nutze ich jede freie Sekunde, um mit meiner Tochter Lotte zusammen zu sein. Früher war ich auch häufiger Joggen, das schaffe ich aber leider nicht mehr.

Lähde: www.kinder-ministerium.de

24. Meine Freizeit verbringe ich mit meiner Familie.

2 p. Vietän/kulutan vapaa-aikani perheeni kanssa.

Vapaa-aikani kuuluu/menee/käytän perheen parissa.

Vapaa-ajan annan perheelleni.

Käännettävä kohta sisälsi tasotavoitteelle tyypillisesti rutiinitapahtumien ilmaisuun keskeisintä sanastoa ja yksinkertaista kielioppia (esim. ensimmäisen persoonan verbitaivutus ja perussijamuodot).

Puhetehtävät

Puhetehtävät tehtiin pareittain, ja suorituksista tallennettiin kuva ja ääni. Ne suoritettiin enintään 8 oppilasparia jokaisesta otoskoulusta. Yhdeltä oppilasparilta kului tehtäviin noin 15 minuuttia, minkä lisäksi oppilailla oli 15 minuuttia valmistautumisaikaa.

Saksan B-oppimäärän tuottamistaidoissa tavoitetaso on A1.1–A1.2 eli alkeiskielitaito, jolla tyypillisesti tuotetaan hyvin yksinkertaisia kysymyksiä ja vastauksia puhelumateriaalin tuella tai kerrotaan lyhyesti hyvin tutuista asioista. Puheessa käytetään hyvin suppeaa perussanastoa ja peruskieliopin aineksia, joiden ohella ulkoa opetellut fraasit ja ilmaisut saattavat olla hyvinkin sujuvia. Vapaata puhetta sen sijaan leimaavat monenlaiset kielivirheet.

B-saksan suullisen taidon arvioinnissa käytettiin kolmea eri tehtävätyyppiä: kerrontaa, simuloituja arkitilanteita ja vapaampaa keskustelutehtävää. **Kerronta-tehtävässä** oppilaan tuli tehdä itsestään esittelyvideo oppilaan kotiin tulevalle vaihto-oppilaalle. Tehtävähkossa oli annettu koulun opetuskielillä vihjeitä esittelyyn sisällytettävistä asioista. Näitä olivat omien henkilötietojen antaminen ja perheenjäsenien ja lähiympäristön kuvailu. Lisäksi oppilaan tuli kertoa, mitä hän tekee kesällä. Tämä monologitehtävä oli yhteinen kaikissa kielissä ja oppimäärässä, ja laatijoiden mukaan siitä selviytymiseen hyvin tarvitaan taitotasoa A1.3. kyseisessä kielessä. Kolme muuta puhetehtävää olivat parikeskusteluja. **Arkitilanteita** oli B-saksassa kolme, ja ne suoritettiin tehtävähkossa koulun opetuskielillä annetun keskustelurungon avulla. Tehtävien aiheet olivat voinnista keskustelu (suunniteltu taso A1.2), kahvilassa tilaaminen (suunniteltu taso A1.3) ja elokuvalipun osto (suunniteltu taso A1.3–A2.1). Molemmat oppilaat näkivät keskustelun aikana toistensa vuorosanavihjeet.

Opettajat arvioivat puhe-suoritukset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden taitotasosteikolla annettujen ohjeiden ja malliarviointien tuella. Jos oppilas ei puhunut yhtään sanaa kohdekielellä, annettiin tasoarvioksi alle A1.1. Ylin mahdollinen tasoarvio oli B2.1 tai sen yli. Kukin tehtävä raportoidaan ensin yksitellen perustuen kaikkien oppilaiden tuloksiin, jotka olivat sen suorittaneet.

Kirjoitustehtävät

Saksan B-oppimäärän kirjoittamisessa tavoitetaso on sama kuin puhumisessa eli A1.1.–A1.2. Näillä tasoilla hallitaan kielen kirjainjärjestelmä ja osataan viestiä välittömiä tarpeita lyhyin ilmaisin. Alemmalla tavoitetasolla kirjoitetaan lähinnä erillisiä sanoja ja sanontoja, ylempällä hyvin yksinkertaisia päälauseita.

Kirjoittamisen arvioinnissa käytettiin pitkää ja lyhyttä tehtävää. Lyhyessä kirjoitustehtävässä oppilaan tuli kirjoittaa Facebook-päivitys saksaksi, pitkässä taas esiteltiin oma lempipaikkakunta saksankieliseen nuorten verkkolehteen. Verk-

kolehtitekstin tuottamistehtävä oli yhteinen molemmille saksan oppimäärille. Lyhyen tekstin sanamäärän tuli olla 30–60 sanaa ja pitkän 60–120 sanaa. Kirjoitustehtävien suoritus aika oli 30 minuuttia, ja vastaukset kirjoitettiin suoraan koepaperiin. Lyhyen tehtävän suunniteltu taitotaso oli A1.2 ja pitkän A1.3.

3.2 Saksan kielen B-oppimäärän oppimistulokset ja niihin liittyvät tekijät

Tässä luvussa esitellään, miten oppimistulokset on saavutettu kielitaidossa, oppimista edistävissä käytänteissä ja käsityksissä. Lisäksi tarkastellaan näiden kolmen tavoitealueen keskinäisiä yhteyksiä ja rinnastetaan oppimistuloksia oppilaan taustatekijöihin (esim. sukupuoli, vanhempien koulutustausta) ja oppimisympäristön piirteisiin (esim. koulun sijaintialue ja opetuskäytänteet).

3.2.1 Kielitaito: kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen

Enemmistö (97 %) saavutti **kuullun ymmärtämisessä** vähintään ylempään tavoitetasoon A1.3, ja 78 % ylitti sen vähintään yhdellä tasolla. Opetussuunnitelman tavoitteet saavutettiin näin ollen **erinomaisesti**, mikä merkitsee, että oppilaiden enemmistö pystyi ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelua itselleen välittömän tärkeistä aiheista tavallisimmissa arkitilanteissa.

Luetun ymmärtämistaidossa vähintään ylempään tavoitetasoon A1.3. ylisi 92 % oppilaista, ja sen ylitti yhdellä tai useammalla tasoaskelmalla 80 % oppilaista eli tasotavoitteet saavutettiin **erinomaisesti**. Suurin osuus oppilaista (41 %) sijoittui tasolle A2.1, jolla oppilas ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstien pääajatuksia.

Puhumisen tavoitteet täyttyivät myös **erinomaisesti**. Suurin osa oppilaista sijoittui taitotasolle A1.3, jolla puhuja osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään ja selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista.

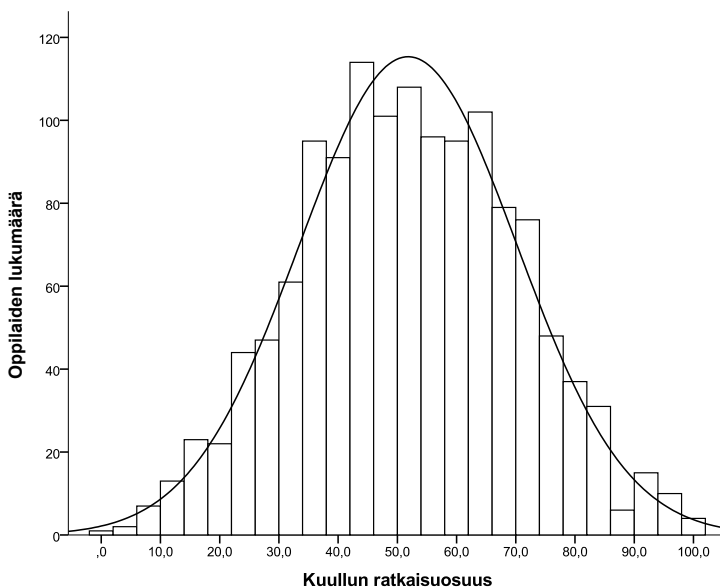
Kirjoittamisen taitotasotavoitteet saavutettiin kaiken kaikkiaan **hyvin**: 47 % sijoittui tavoitetasoille, ja 47 % ylitti ylempään tavoitetasoon A1.2. Oppilaista 6 % ei saavuttanut opetussuunnitelman perusteissa asetettua alempaakaan tavoitetasoa. Tyypillisin taitotaso oli A1.2, jolla osataan viestiä välittömiä tarpeita kirjoittaen muutamia lyhyitä lauseita itsestään ja lähipiiristään.

3.2.1.1 Kielitaitotavoitteiden toteutuminen B-saksan oppimäärässä

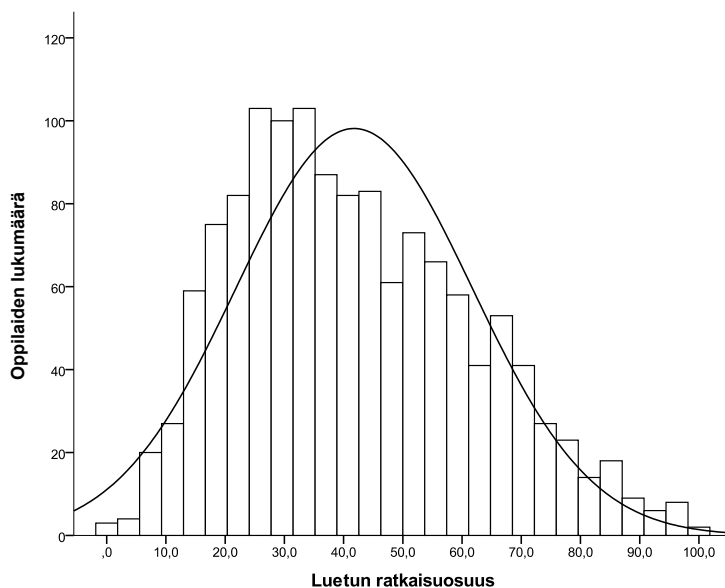
Ymmärtämistäidot ratkaisuosuksina

Perinteisesti oppimistuloksia on raportoitu ratkaisuosuksina, ja tässäkin esitetään niitä jonkin verran, vaikka pääasiallinen tarkastelutapa perustuu taitotasoihin. B-saksan kuullun ymmärtämistehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 52 % (mediaani 52 %, hajonta 18,4 prosenttiyksikköä) ja luetun ymmärtämistehtävien 42 % (mediaani 41 %, hajonta 20 prosenttiyksikköä).

Kuten kuvioista 66 ja 67 havaitaan, kuullun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuden jakauma oli huomattavasti symmetrisempi kuin luetun ymmärtämistehtävien. Luetun ymmärtämistehtävät osoittautuivat ratkaisuosuuden perusteella vaikeammiksi oppilaille kuin kuullun ymmärtämistehtävät. Luetun ymmärtämisen ratkaisuosuuden jakauma on voimakkaasti oikealle vino eli enemmistö oppilaista kykeni ratkaisemaan vain alle puolet tehtävistä. Kuullun ymmärtämisessä heikoin neljäs ylsi 28 %:n ratkaisuosuuteen, luetun ymmärtämisessä vain 19 %:iin. Paras neljäs oppilaista ratkaisi 64 % kuullun ymmärtämisen tehtävistä mutta vain 56 % luetun ymmärtämisen tehtävistä.

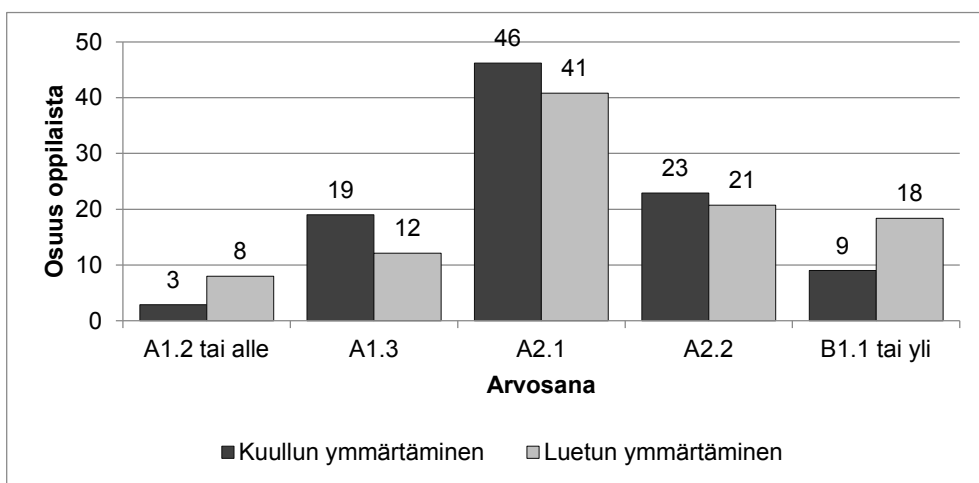


Kuvio 66. B-saksan kuullun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuus



Kuvio 67. B-saksan luetun ymmärtämisen ratkaisuosuus

Ratkaisuosuudet eivät kerro mitään tehtävien laadusta tai vaikeustasosta. Siksi raportoinnissa keskitytään taitotasoperustaiseen kuvailuun, jonka tulos ymmärtämistaitojen osalta näkyy kuviosta 68.



Kuvio 68. B-saksan ymmärtämistaidoissa saavutetut taitotasot

Enemmistö (97 %) saavutti kuullun ymmärtämisen tehtävissä vähintään ylempään tavoitetasoon A1.3, ja 78 % ylitti sen vähintään yhdellä tasolla. Opetussuunnitelman tavoitteet saavutettiin näin ollen **erinomaisesti**. Suurin osa oppilaista (46 %) sijoittui tasolle A2.1, mikä merkitsee, että he ymmärtävät yksinkertaista puhetta tai pystyvät seuraamaan keskustelua itselleen välittömän tärkeistä aiheista ja ymmärtävät niiden ydinsisällön. Ymmärtäminen edellyttää kuitenkin normaalia puhenopeutta ja selkeää yleiskieltä sekä useita toistoja. Kolmannes oppilaista ylitti tavoitetasot kahdella tasoaskelmalla, jolloin he ymmärtävät tarpeeksi pystyäkseen toimittamaan konkreetit arkielämän rutiininsa saksan kielellä, kunhan heille puhutaan selkeää yleispuhekieltä normaalia hitaammalla nopeudella. 3 % oppilaista jäi tasolle A1.2 tai sen alle. Tehtävien lukumäärä näillä tasoilla oli standard setting -menettelyn jälkeen niin pieni, ettei alemman tason saavuttajia kyetty luotettavasti erottelemaan sen alittajista. Heidän osuutensa on joka tapauksessa erittäin vähäinen ja vastaa korkeintaan 40 oppilasta koko otoksen 1 328 oppilaasta.

Luetun ymmärtämistaidossa vähintään ylempään tavoitetasoon A1.3. ylsi 92 % oppilaista, ja sen ylitti yhdellä tai useammalla tasoaskelmalla 80 % oppilaista. Tämä osoitti myös luetun ymmärtämisen tasotavoitteet saavutetuiksi **erinomaisesti**. Suurin osuus oppilaista (41 %) sijoittui tasolle A2.1, jolla oppilas ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä (yksityiskirjeitä, pikku-uutisia, arkisimpia käyttöohjeita). Hän ymmärtää myös tekstin pääajatuksukset ja joitakin yksityiskohtia parin kappaleen pituisesta tekstistä. Lisäksi hän osaa paikantaa ja verrata yksittäisiä tietoja ja pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn kontekstin avulla, joskin lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hidasta. 40 % oppilaista ylitti tavoitetasot vähintään kahdella tasoaskelmalla, mikä merkitsee, että he pystyvät ymmärtämään monenlaisia muutaman kappaleen pituisia, tuttuja asioita käsitteleviä tekstejä ja ymmärtävät niiden pääajatuksukset ja keskeiset yksityiskohdat.

12 % oppilaista jäi tasolle A1.2 tai sen alle. Tehtävien lukumäärä näillä tasoilla oli standard setting-menettelyn jälkeen niin pieni, ettei alemman tason saavuttajia kyetty luotettavasti erottelemaan sen alittajista. Heidän osuutensa vastaa korkeintaan 153 oppilasta koko otoksen 1 328 oppilaasta.

Puhuminen taitotasoina

B-saksan puhetehtävien suorittajia oli 1 080, ja heidän saksan kielen todistusarvosanojensa jakauma oli lähes identtinen kaikkien arviointiin osallistuneiden oppilaiden saksan kielen arvosanajakauman kanssa. Puhetehtäviin ei siis valikoitunut muista vastaajista poikkeava joukko oppilaita. Puuttuvan tiedon osuus vaihteli puhetehtävittäin, ja kokonaistaitotasoon on huomioitu kaikki ne oppilaat, jotka suorittivat vähintään kaksi tehtävää.

Puhetehtävistä ensimmäinen oli monologinen kerrontatehtävä, jossa oppilaan piti esitellä itseään ja lähipiiriään kuvitteelliselle vaihto-oppilaalle, joka oli tulossa asumaan oppilaan kotiin. Muut tehtävät simuloivat arkitilanteita (vointi, kahvilassa asioiminen ja elokuvalippun osto).

Taulukkoon 39 on koottu puhumistehtävien ratkaisusuudet eri taitotasolla tehtävittäin sekä vähintään kaksi tehtävää suorittaneiden oppilaiden tulosten keskimääräisenä taitotasona. Tavoitetasot A.1.1–A1.2 on tummennettu.

Taulukko 39. B-saksan puhetehtävissä saavutetut taitotasot prosentteina

Saavutettu taitotaso	Kerronta 1: Esittely (n=1 076)	Arkitilanne 2: Vointi (n=1 066)	Arkitilanne 3: Kahvilassa (n=1 068)	Arkitilanne 4: Elokuvalippu (n=1 060)	Puhetehtävät yhteensä (n=1 080)
Alle A1.1	1,7	6,1	5,1	8,5	3,1
A1.1	8,4	15,0	11,8	17,7	10,6
A1.2	15,8	20,8	18,6	22,1	20,9
A1.3	24,3	22,0	23,6	22,1	25,8
A2.1	21,1	16,2	18,2	14,5	18,2
A2.2	16,8	12,2	13,9	8,5	13,4
B1.1	8,6	5,9	6,4	4,6	5,6
B1.2	2,5	1,1	1,9	1,4	1,8
B2.1 tai yli	0,8	0,6	0,6	0,6	0,6
Tavoitetasoille sijoittuneet	24,2	35,8	30,4	39,8	31,5
Alemman tavoitetaso- tason alittaneet	1,7	6,1	5,1	8,5	3,1
Ylemmän tavoite- tason ylittäneet	74,1	58	64,6	51,7	65,4
Tavoitetasot saavutettiin	erinomaisesti	erinomaisesti	erinomaisesti	erinomaisesti	erinomaisesti

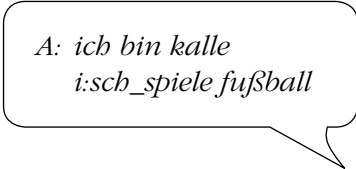
Kerrontatehtävästä suoriuduttiin parhaiten, kaiken kaikkiaan jopa erinomaisesti, koska ylemmänkin tavoitetaso A1.2 ylitti kolme neljänestä (74 %) oppilaista. Vastaavasti alemman tavoitetaso A1.1. alittajia eli tyydyttävästi tai heikosti suoriutuneita oli vain vajaa 2 %. Tavoitetasojen saavuttamisen näkökulmasta parhaiten hallittu arkitilanne oli kahvilassa asiointi, josta 95 % suoriutui ainakin alemman tavoitetaso mukaisesti tuottamalla vakiintuneita ilmauksia ja käyttämällä ymmärrettävästi muutamaa keskeisintä perussanaa ja -fraasia. Vain noin 5 % oppilaista ei yltänyt tässä tehtävässä alemmallekaan tavoitetasolle.

Kaiken kaikkiaan 32 % oppilasta sijoittui tavoitetasoille ja ylemmänkin tavoite-tason ylitti 65 % oppilaista (taulukko 39). Puhumisen tavoitteet täyttyivät arvi-oinnin perusteella **erinomaisesti**. Suurin osuus oppilaista sijoittui taitotasolle A1.3, joka merkitsee, että puhuja osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään ja selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista saksan kielellä. Tätä seuraavilla A2-tasoilla tilanteiden kirjo laajenee ja kieliaines täsmentyy. A2-tasoille ylty vajaa kolmannes (32 %) oppilaista. Alemman tavoite-tason alittajia oli vain kolme prosenttia.

Seuraavassa annetaan muutamia esimerkkejä eritasoisista puhesuorituksista, jotka on merkitty muistiin käyttäen liitteessä 6 esitettyjä litterointikonventioita (<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>).

Näyte 1: Esittelyvideo

Heikko (A1.1)

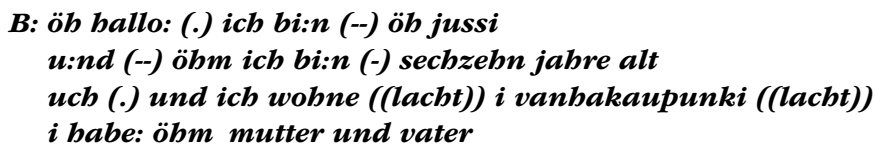


A: *ich bin kalle
i:sch_spiele fußball*

Puhuja kykeni minimaaliseen esittäytymiseen, mutta suurin osa viestintätehtä-västä jäi suorittamatta. Tuotoksessa oli ainakin yksi tunnistettava sana kohde-kieltä, jolloin ohjeissa kehoitettiin antamaan tasoarvioksi alle A1.1.

Näyte 2: Esittelyvideo

Hyvä/ ylempi tavoitetaso (A1.2)



B: *öh hallo: (.) ich bi:n (-) öh jussi
u:nd (-) öhm ich bi:n (-) sechzehn jahre alt
uch (.) und ich wohne ((lacht)) i vanhakaupunki ((lacht))
i habe: öhm_mutter und vater*

Puhuja osasi viestiä joitakin henkilökohtaisia perustietoja käyttäen hyvin suppeaa perussanastoa, vaikka puheessa oli taukoja ja muita katkoksia.

Näyte 3: Esittelyvideo

Erinomainen (A2.1)

**B: ich bin ida:
ich bin (.) 15 jahre alt
ich wohne <i +Schwed> vesijärvi
und öh (.) ich habe bruder und mutter und vater in meine
familie
öh (-) meine mutter ist vierzig und (.) vater ist vierzig und
meine bruder ist zwanzig
ich gehe in sommer in (.) aus ruka
öh (-) meine hobbys ist tanzen und musik**

Puhuja osasi kuvata lähipiiriään muutamin lyhyin lausein käyttäen perussanastoa ja keskeisimpiä rakenteita, joskin varsin virheellisesti. Hän tuotti sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa oli monia taukoja.

Näyte 4: Vointi

Hyvä/ tavoitetaso (A1.2) Oppilas B

**A: hallo woher kommst du (-)
schule
A: mm (--) was ist (-) wrong
A: ja: <stanna i hem +Schwed>
A: ja: auf wiedersehen**

**B: hallo
B: öh ich gehe nicht zu skule
(.) heute
ich habe (.) feber
B: öh ich habe feber
B: ja (-) öh danke ich <stan-
na i hem +Schwed>
öh spreche meinen (.) aus
(.) haus (.) geben
B: tshüss**

Puhuja osasi viestiä välittömän tarpeen käyttäen hyvin suppeaa perussanastoa, tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskieliopin aineksia.

Näyte 5: Kahvilassa

Hyvä/ tavoitetaso (A1.2) Oppilas B

A: hallo (--)
+Fin> wa (---) willst du ha:be
A: öh wir haben nicht brötchen
mit käse und schinken
A: ja (--)
öb (--)
kann ich (---)
<maksaa +Fin>
A: öh dreizehn euro auf wieder-
sehen

**B: öh (.) ich habe (---) cola und
brötchen mit käse und sch_
schinken**
**B: öh (--)
willst du habe crois-
sant**
B: das macht öh dreizehn euro
B: auf wiedersehen

Puhuja osasi viestiä suppeasti välittömän ostotarpeen arkisessa vuoropuhelussa tukeutuen perussanastoon ja -kielioppiin sekä sopiviin tilannesidonnaisiin ilmaisiin.

Näyte 6: Elokuvalippu

Erinomainen (A2.1) Oppilas A

A: hallo: öh (--)
haben sie: ki-
nokarten öh die leiden des
jungen güntbers
A: ähm (--)
achtzehn (.) uhr
ich möchte zwei: kinokarten
bitte
A: öhm hinten öhm und links
öb (-)
öb wie viel kostet es
A: danke: tschüss

B: hallo
**B: ja: achtzehn oder (.) halb eins-
undzwanzig**
**B: welche reichen (-) mm hinter
oder voder (-) rechts oder links**
**B: öhm zweimal kinokarten kos-
tet siebenun_undzwanzig euro**
**okay ähm (-) kann ich mit der
äh karte äh bezahlen**
**B: ja (-) danke
guten abend**

Puhuja selviytyi tavallisesta palvelutilanteesta lyhyin lausein käyttäen keskeistä perussanastoa ja -rakenteita.

Kirjoittaminen

Kirjoittamista mitattiin kahdella tehtävällä, joissa saavutetut taitotasot ilmenevät taulukosta 40.

Taulukko 40. B-saksan kirjoitustehtävissä saavutetut taitotasot prosentteina

Saavutettu taitotaso	Lyhyt kirjoitustehtävä: Facebook-päivitys (n=1 301)	Pitkä kirjoitustehtävä: Lempipaikka (n=1 239)	Kirjoitustehtävät yhteensä (n=1 307)
Alle A1.1	7,1	11,1	6,0
A1.1	18,4	20,4	17,9
A1.2	31,3	27,1	28,8
A1.3	20,1	21,3	22,7
A2.1	14,1	12,8	15,4
A2.2	6	4,5	6,0
B1.1	2,4	1,9	2,4
B1.2	0,2	0,6	0,5
B2.1 tai yli	0,3	0,2	0,3
Tavoitetasoille sijoittuneet	49,7	47,5	46,7
Alemman tavoite- tason alittaneet	7,1	11,1	6
Ylemmän tavoite- tason ylittäneet	43,1	41,3	47,3
Tavoitetasot saavu- tettiin	hyvin	hyvin	hyvin

Pitkä tehtävä oli tarkoitettu vaativammaksi kuin lyhyt, ja sellaiseksi se osoittautuikin, joskin ero oli varsin pieni.

Taulukosta 40 ilmenee, että kirjoittamisen taitotasotavoitteet saavutettiin kaiken kaikkiaan **hyvin**: Enemmistö eli 94 % oppilaista ylsi vähintään alemmalle tavoitetasolle A1.1, 47 % sijoittui tavoitetasoille, ja 47 % ylitti ylemmän tavoitetason A1.2. Oppilaista 6 % ei saavuttanut opetussuunnitelman perusteissa asetettua alempaakaan tavoitetasoa.

Seuraavat esimerkit havainnollistavat oppilaiden kirjoitustehtävissä tuottamaa kieltä.

Näyte 1: Facebook-päivitys

Hyvä/ tavoitetaso (A1.2)

Ich bin gut. Ich habe mit meine Freundin gesessen und bin mit dem. In der summer Ich will schwimme und chill mit meine Freundin.

Oppilas osasi kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja käyttäen perussanoja ja -sanontoja ja hyvin yksinkertaisia päälauseita, vaikkakin tuotoksessa esiintyi paljon kaikenlaisia virheitä.

Näyte 2: Facebook-päivitys

Erinomainen (A2.1)

Mir geht's gut. Ich habe Klavier gespielt, geschwimmen und geschlaft. Ich vermisse alle meine Freunden. Aber im Sommer ich will zu Deutschland kommen. Dann wir sehen kann. Aber ich weiß nicht wann ich komme.

Oppilas osasi kirjoittaa lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen itsestään ja omasta elämänpiiristään käyttäen konkreettista perussanastoa ja perusaikamuotoja.

Näyte 3: Lempipaikka (Mein Lieblingstort)

Heikko (A1.1)

Mein Lieblingstort ist Kotipaikka. Kotipaikka ist eine city in Finnland. Ich wohne in Kotipaikka.

Kirjoittaja osasi merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa käyttäen tuttuja sanoja ja fraaseja.

Näyte 4: Lempipaikka (Mein Lieblingsort)

Hyvä/ tavoitetaso (A1.2)

Mein Lieblingsort sind Lähikontu. Es ist eine kleine Stadt in Finnland. Wir haben nicht so gut seher aber wir haben eine exotisk wetter. Im Sommer es ist 25 degree und im Winter minus 25 degree.

Kirjoittaja osasi tuottaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään käyttäen perussanoja ja sanontoja ja liittämällä ne päälauseiksi ja virkkeiksi.

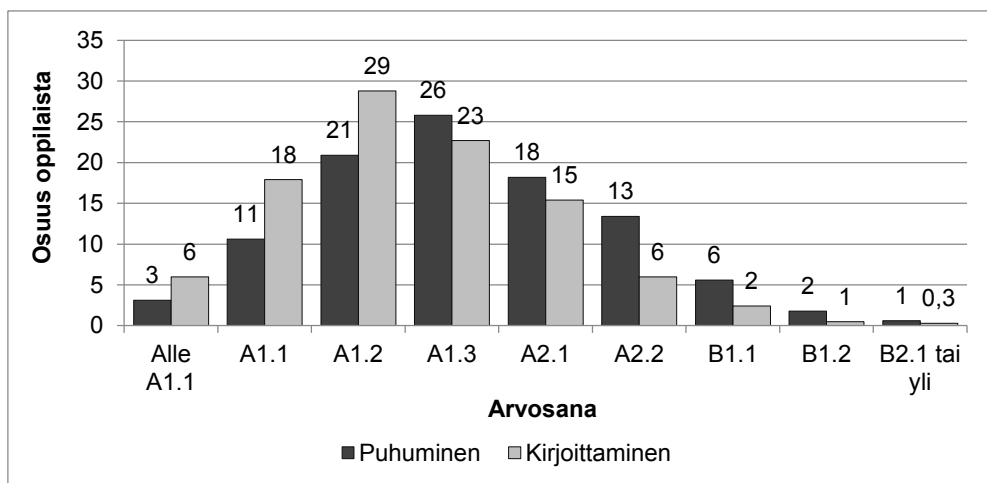
Näyte 5: Lempipaikka (Mein Lieblingsort)

Erinomainen (A2.1)

*Hallo! Mein Lieblingsplatze in Finnland ist natürlich Sisäjärvi. Da ist so schön Natur, viele Menschen und viele meine Freunden. Ich treffe meine Freunden in Rapuranta, schwimmen in blau Wasser und reite mit meine Freundin Milla. Die Wetter ist kalt in Winter, aber Sommer ist heiß. Die beste essen sie in Rapuranta. Da ist ein schön Restaurant. Das sie müssen sehen! Ich weiß nicht viele machen in Sisäjärvi, aber du kann selbst etwas machen. Du hast Augen! Die beste Souneviere findest du zum Centrum.
Liebe, ein Mädchen aus Finnland*

Oppilas osasi kirjoittaa kuvauksen tutusta aiheesta käyttäen konkreettista sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisin sidossanoin (ja, mutta) muodostettuja rinnasteisia lauseita. Hän kirjoitti yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta virheitä esiintyy myös perusasioissa kuten verbintaivutuksessa ja prepositioiden käytössä.

Kuvio 69 havainnollistaa oppilaiden saavuttamat taitotasot B-saksan puhumisen ja kirjoittamisen tehtävissä. Opetussuunnitelman perusteissa molempien taitojen tavoitetasot ovat samat, mutta tämän arvioinnin perusteella otosoppilaat puhuivat saksaa keskimäärin paremmin kuin kirjoittivat. Tulos myötäilee hyvin B2-oppimäärän opetussuunnitelman perusteita, joiden mukaan opetuksen pitäisikin painottua puheviestintään (Opetushallitus 2004, 143).



Kuvio 69. B-saksan tuottamistaidoissa saavutetut taitotasot

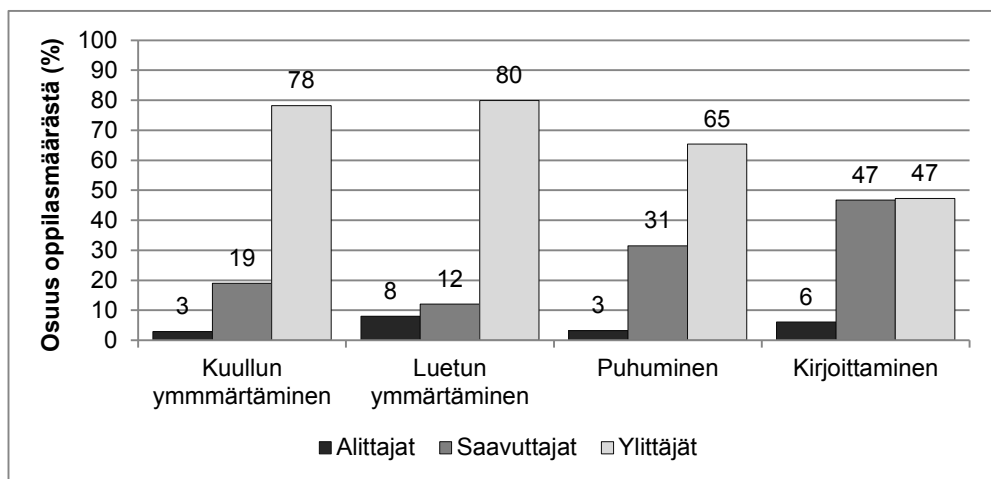
Kirjoittamisessa yleisimmin saavutettu taitotaso oli ylempi tavoitetaso A1.2, ja enemmistö oppilaista sijoittui matalammille tasoille kuin puhumisessa. Puhumisen tyypillisin taso oli erinomaista osaamista tarkoittava A1.3, ja puhumisen taito oli myös tätä ylempillä tasoilla selvästi kirjoittamista vahvempaa.

Jos verrataan eri osataitojen tuloksia opetussuunnitelman perusteiden tavoitekuvauksiin (Opetushallitus 2004, 143–144), kaikkien tavoitteiden voidaan katsoa toteutuneen **vähintään hyvin**, koska enemmistö oppilaista saavutti hyvän osaamisen ylempään tavoitetason (taulukko 41). Tavoitetasolle sijoituttiin tyypillisimmin kirjoittamisessa (47 %). Tavoitteet ylitettiin kuullun ja luetun ymmärtämisessä ja puhumisessa, joissa yli 60 % ylitti korkeammankin tavoitetason vähintään yhdellä askelmalla. Ylittäjien osuus oli suurin luetun ymmärtämisessä ja pienin kirjoittamisessa. Alempikin tavoitetaso jäi saavuttamatta useimmin luetun ymmärtämisessä ja harvimminkin kuullun ymmärtämisessä.

Taulukko 41. B-saksan otosoppilaiden sijoittuminen taitotasolle osataidoittain prosentteina

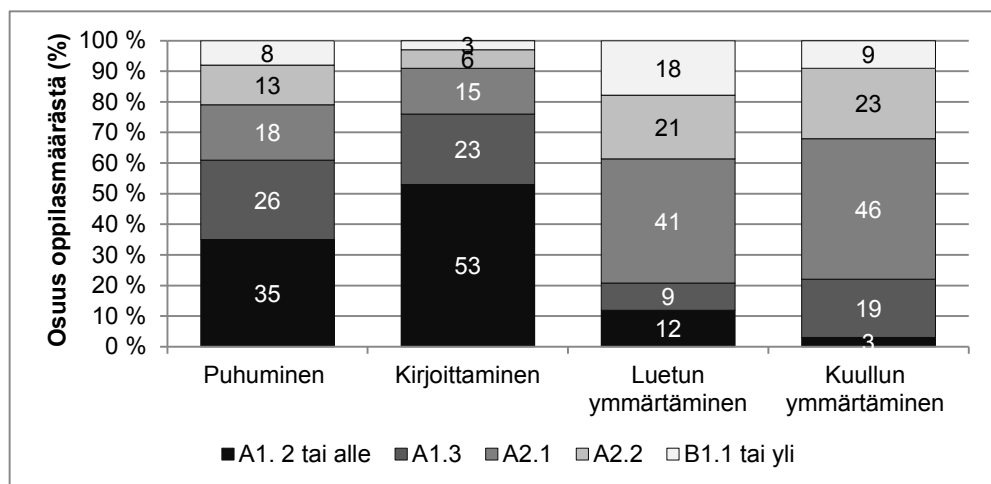
Taitotaso	Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
	(n=1 328)	(n=1 326)	(n=1 080)	(n=1 307)
Alle A1.1			3,1	6
A1.1 tai alle				
A1.1			10,6	17,9
A1.2 tai alle	2,9	8,0		
A1.2			20,9	28,8
A1.3	19	12,1	25,8	22,7
A2.1	46,2	40,8	18,2	15,4
A2.2	22,9	20,7	13,4	6
B1.1			5,6	2,4
B1.1. tai yli	9	18,4		
B1.2			1,8	0,5
B2.1 tai yli			0,6	0,3
Tavoitetasot saavutaneita (hyviä)	19	12,1	31,5	46,7
Tavoitetasot alittaneita (tyydyttäviä)	2,9	8,0	3,1	6
Tavoitetasot ylittäneitä (erinomaisia)	78,1	79,9	65,4	47,3
Tavoitteet saavutettu	erinomaisesti	erinomaisesti	erinomaisesti	hyvin

Kuvio 70 havainnollistaa, miten kunkin osataidon tavoitetasot saavutettiin. Eniten tavoitetasojen alittajia oli luetun ymmärtämisessä ja vähiten kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa. Tavoitetasoille asetettiin tyypillisimmin kirjoittamisessa, ja useimmin ylittyivät luetun ja kuullun ymmärtämisen tavoitetasot.



Kuvio 70. B-saksan tavoitetasojen alittajien, saavuttajien ja ylittäjien osuudet osataidoittain

Kuvio 71 havainnollistaa eri osataidoissa saavutetut taitotasot. Kaikkien osataitojen tavoitetasot sijoituivat eurooppalaiselle alkeiskielitaidon tasolle A1. Ne saavutettiin kaikissa osataidoissa **vähintään hyvin**, kuullun ja luetun ymmärtämisessä ja puhumisessa jopa erinomaisesti. Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeita ja lyhyttä kerrontaa edustaville tasoille A2.1 ja A2.2 (eurooppalainen taso A2) tai aina arkielämässä selviytymistä edustaville eurooppalaisille B-tasolle ylsi kuullun ja luetun ymmärtämisessä lähes 80 % oppilaista. Puhumisessa eurooppalaisen A2-tason tavoitti tai ylitti lähes kaksi kolmannesta oppilaista ja kirjoittamisessa hieman vajaa puolet.



Kuvio 71. B-saksan otosoppilaiden saavuttamat taitotasot osataidoittain

Osataitojen väliset korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä 0,59–0,75 eli osataidot selittivät 35–56 % toistensa vaihtelusta (taulukko 42). Suurin korrelaatio havaittiin kuullun ja luetun ymmärtämisen välillä ($r = 0,75$; $p < 0,001$, selitysaste 56 %). Asiatyhteys on tilastollisesti merkitsevä ja myös käytännössä korkea. Myös muut korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$; selitysasteet 35–46 %). Myös kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen välinen asiatyhteys oli käytännössä korkea, ja loput korrelaatiot käytännössä kohtalaisia.

Kummankin ymmärtämistaidon ja tuottamistaidon keskinäiset yhteydet olivat voimakkaat, mikä on sinänsä johdonmukaista, mutta vastaa ehkä paremmin perinteisen kouluopetuksen jäsenyyksiä kuin arkista kielenkäyttöä. Olisihan esimerkiksi arkisissa puhetilanteissa ensisijaisesti ymmärrettävä kuulemansa. Kuitenkin puhetehtävissä menestymisellä oli tässä arvioinnissa enemmän yhteyttä kirjoittamiseen kuin kuullun ymmärtämiseen.

Taulukko 42. *B-saksan osataitojen keskinäiset korrelaatiot*

	Kuullun ratkaisuosuus	Luetun ratkaisuosuus	Puhumisen keskiarvo
Luetun ratkaisuosuus	0,75		
Puhumisen keskiarvo	0,60	0,59	
Kirjoittamisen keskiarvo	0,62	0,68	0,65

3.2.1.2 Oppilaiden taustatekijöiden yhteydet kielitaitoon

Tytöt menestyivät poikia paremmin kuullun ja luetun ymmärtämisessä. Vaikka molemmat sukupuolet saavuttivat kuullun ymmärtämisen tavoitetasot erinomaisesti, tytöt ylittivät ne poikia useammin. Myös tyttöjen keskimääräinen ratkaisuosuus molempia ymmärtämistaitoja mitanneissa tehtävissä oli korkeampi kuin poikien.

Vanhempien koulutustaustan mukaisia eroja tavoitetasojen saavuttamisessa esiintyi ylioppilasvanhempien lasten hyväksi kaikissa osataidoissa. Myös ymmärtämistaitojen ratkaisuosuudet olivat sitä korkeammat, mitä korkeampi koulutus vanhemmilla oli.

Äidinkielen mukaisessa vertailussa ruotsinkieliset suoriutuivat paremmin kuin suomenkieliset kaikissa osataidoissa. Erot ruotsinkielisten hyväksi olivat suurimmat luetun ymmärtämisessä ja puhumisessa.

Lukioon aikovat saavuttivat paremmat tulokset kaikissa osataidoissa kuin ammatilliseen koulutukseen suuntautuneet oppilaat.

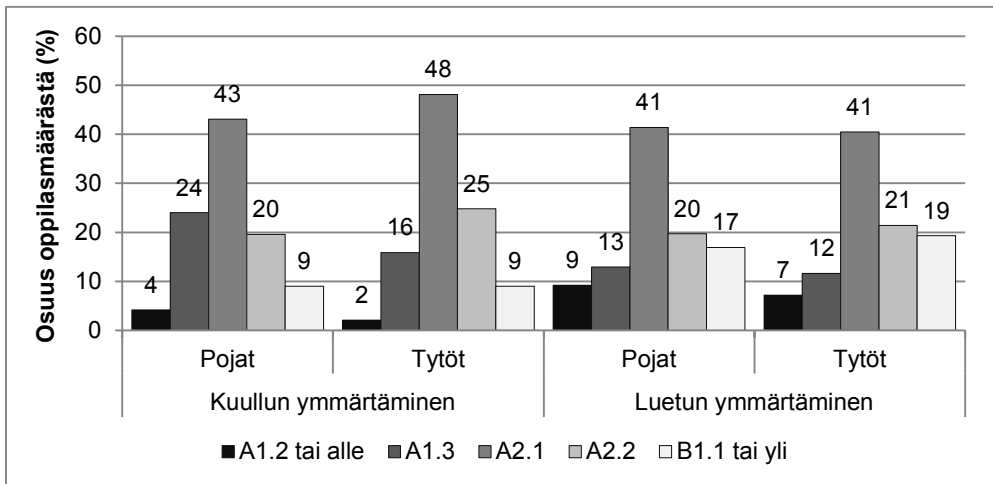
Ne oppilaat, joilla oli parempi arvosana saksan kielessä, saavuttivat paremmat tulokset kuin heikomman arvosanan haltijat.

Ajan käyttäminen läksyihin puoleen tuntiin saakka paransi kaikkia kielitaidon osaitaitoja.

Sukupuoli ja kielitaito

Sekä tytöt että pojat saavuttivat **kuullun ymmärtämisen** tavoitetasot **erinomaisesti** eli ylittivät ne vähintään yhdellä tasoaskelmalla (kuvio 72). Tyttöjen menestys oli vakuuttavampaa kuin poikien, ja ero osoittautui myös tilastollisesti merkitseväksi ($p < 0,001$). Kuten kuvioista havaitaan, runsas neljännes (28 %) pojista ylsi kuullun ymmärtämisessä korkeintaan taitotasolle A1.3, tytöillä vastaava osuus oli 18 %. Ylempien taitotasoluokkien saavuttamisessa ei ollut merkitseviä eroja.

Myös **luetun ymmärtämisen** tavoitetasot ylittyivät reippaasti sekä tyttöjen että poikien ryhmässä, ja molemmat suoriutuivat **erinomaisesti**. Ylimmissä tasoluokissa tyttöjä oli hieman enemmän, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä.



Kuvio 72. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot sukupuolittain

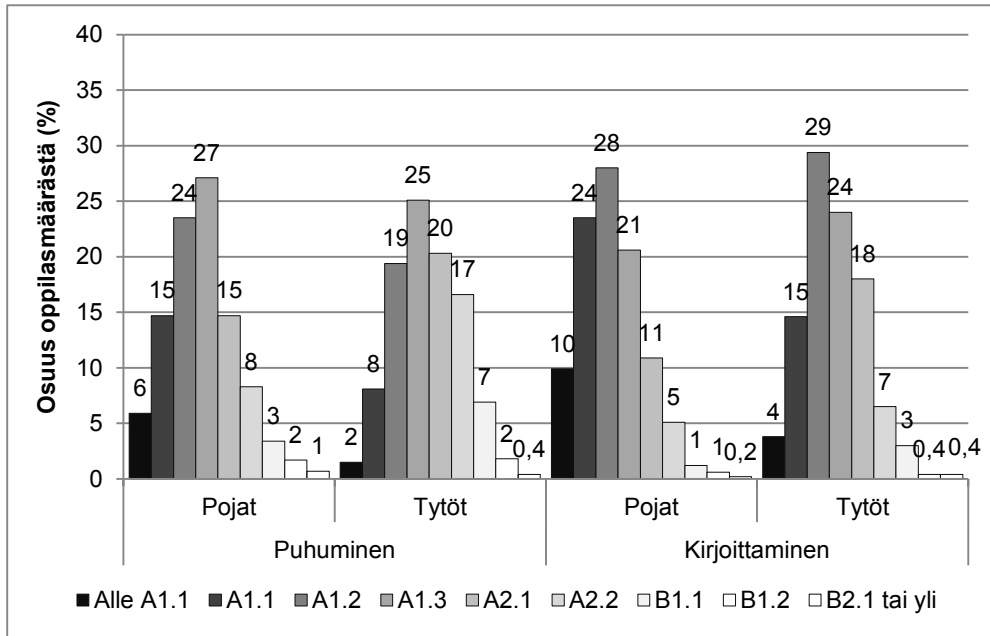
Ratkaisuosuuksiin perustuvassa tarkastelussa tyttöjen ja poikien väliset erot nousivat tilastollisesti merkitseviksi molemmissa ymmärtämistaidoissa. Taulukosta 43 ilmenee, että tytöt pärjäsivät keskimäärin paremmin kuin pojat. Sekä kuullun että luetun ymmärtämistehtävissä tyttöjen ratkaisuosuus oli runsaat neljä prosenttiyksikköä korkeampi kuin poikien. Poikien osaamisen hajonta oli suurempi kuin tytöillä kuullun ymmärtämisessä, kun taas luetun ymmärtämistaito jakautui suunnilleen samoin molemmissa ryhmissä. Käytännössä sukupuolten välinen ero oli pieni.

Taulukko 43. Tyttöjen ja poikien ratkaisuosuudet B-saksan ymmärtämistehtävissä sukupuolittain

	Kuullun ratkaisuosuus		Luetun ratkaisuosuus	
	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt
Keskiarvo	49,1	53,5	39,2	43,4
Keskihajonta	19,08	17,74	19,81	19,95
Mediaani	48,0	52,0	37,0	40,7
	p < 0,001; d = 0,24		p < 0,001; d = 0,22	

Sekä tytöt että pojat saavuttivat **puhumisen** tavoitetasot **erinomaisesti** eli enemmistö ylitti ne vähintään yhdellä tasoaskelmalla. Eroa oli kuitenkin sijoittumisessa alemmille ja ylemmille tasoille. Noin joka viides poika (20,6 %) ylsi korkeintaan taitotasolle A1.1, tytöistä näin heikosti suoriutui vain alle 10 %. Ylemmillä tasoilla tyttöjä taas oli enemmän kuin poikia.

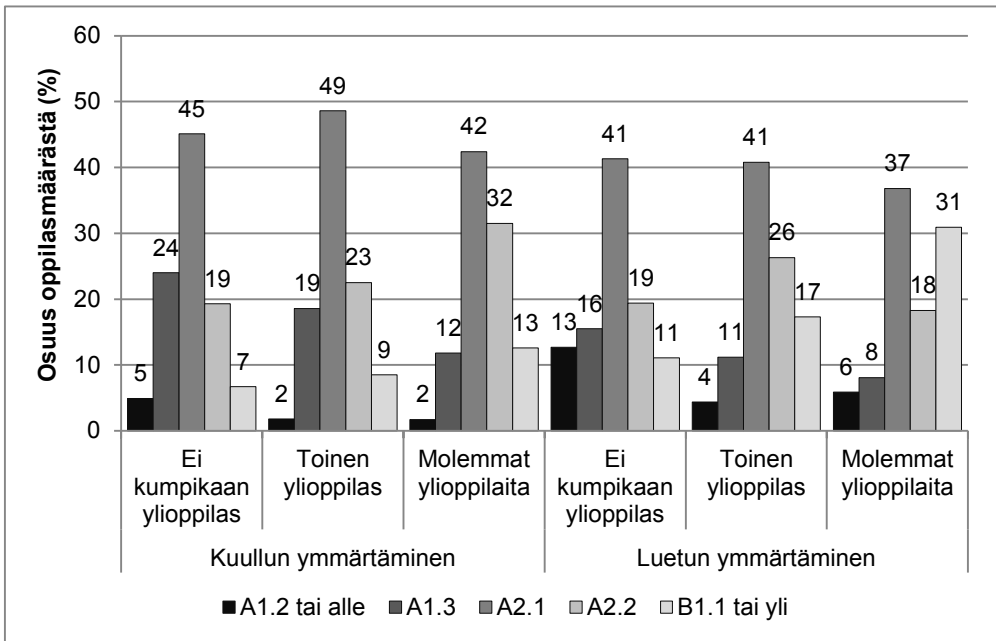
Tytöt saavuttivat **kirjoittamisen** tavoitetasot erinomaisesti eli enemmistö (71,1 %) heistä ylitti ne vähintään yhdellä tasoaskelmalla. Pojat saavuttivat ne **hyvin** eli enemmistö pääsi tavoitetasoille, muttei niiden yli. Joka kolmas (33,4 %) pojista ylsi korkeintaan taitotasolle A1.1, tytöistä alimmille tasoille jäi vain vajaa viidennes (18,4 %). Poikien ja tyttöjen väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) niin puhumisessa kuin kirjoittamisessakin (kuvio 73).



Kuvio 73. B-saksan puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot sukupuolittain

Vanhempien koulutustausta ja oppilaiden kielitaito

Taitotasoinen tarkasteltuna kaikki oppilaat saavuttivat **kuullun ja luetun ymmärtämisen** tavoitetasot **erinomaisesti** vanhempien koulutustaustasta riippumatta (kuvio 74). Eroa oli kuitenkin siinä, miten ei-ylioppilaiden ja ylioppilaiden vanhempien lapset sijoituivat alimmille ja ylimmille tasoille. Niistä oppilaista, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, ylsi hieman vajaa kolmannes (29 %) sekä kuullun että luetun ymmärtämisessä korkeintaan taitotasolle A1.3. Koulutetumpien vanhempien lapsista alimmille tasoille sijoittui huomattavasti pienempi osuus. Jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, hieman vajaa puolet (kuullun ymmärtäminen: 44,1 %; luetun ymmärtäminen: 49,2 %) oppilaista ylsi vähintään taitotasolle A2.2. Myös taitotasoinen tarkasteltuna vanhempien koulutustason yhteys oppilaan kuullun ja luetun ymmärtämistaitoon oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).



Kuvio 74. B-saksan kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä saavutetut taitotasot vanhempien koulutustaustan mukaan

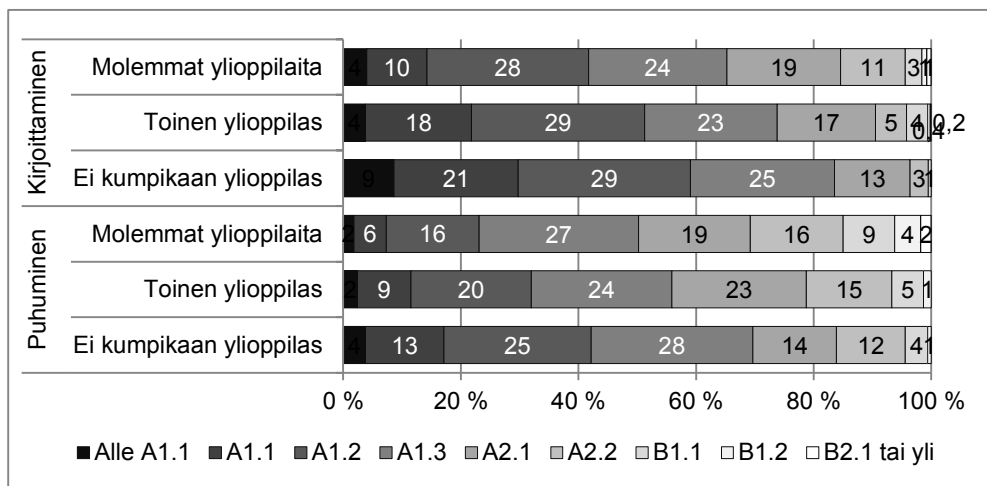
Vanhempien koulutustaustaa ja oppilaan **kuullun ymmärtämistehtävien** ratkaisuosuutta tarkasteltaessa voidaan todeta, että ratkaisuosuus oli sitä korkeampi, mitä pitemmälle koulutettuja vanhemmat olivat. Jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, keskimääräinen ratkaisuosuus oli 48 %. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, oppilas ratkaisi kuullun tehtävistä keskimäärin 53 %, ja jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, oppilaan keskimääräinen ratkaisuosuus oli 57 %. Ratkaisuosuus kasvoi siis tasaisesti vanhempien koulutuksen myötä, ja asiayhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Tosin käytännössä ero oli pieni ($\eta^2 < 0,05$).

Vanhempien koulutustaustan yhteys **luetun ymmärtämistaitoon** oli sekin tilastollisesti merkitsevä, joskin käytännössä pieni ($p < 0,001$; $\eta^2 = 0,05$). Oppilaat, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, menestyivät heikommin kuin ne, joiden vanhemmista vähintään toinen oli ylioppilas.

Puhumisen tavoitetasot saavutettiin **erinomaisesti** vanhempien koulutustaustasta riippumatta, mutta ylioppilasvanhempien lapset menestyivät vankemmin. Niistä oppilaista, joiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, ylsi 15 % puhumisessa B-taitotasolle. Jos kumpikaan vanhemmista ei ollut ylioppilas, oli vastaava osuus alle 5 % ja jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, osuus oli 7 %.

Niistä oppilaista, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, ylsi 17 % korkeintaan taitotasolle A1.1. Jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, osuus oli 7 %.

Kirjoittamisen tavoitetasot saavutettiin **erinomaisesti**, jos molemmat vanhemmat tai toinen heistä oli ylioppilas (kuvio 75). Ei-ylioppilasvanhempien lapset saavuttivat tavoitetasot **hyvin**. Kirjoittamisessa B-taitotasolle yltyminen oli harvinaista vanhempien koulutustaustasta riippumatta. Tilastollisesti merkitsevä ero kirjoittamisesta syntyi siitä, että hieman vajaa kolmannes (29,7 %) niistä oppilaista, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, ylsi korkeintaan taitotasolle A1.1. Jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, vastaava osuus oli noin puolet tästä (14,2 %). Vanhempien koulutustaustan yhteys myös puhumisen ja kirjoittamisen taitoihin oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).



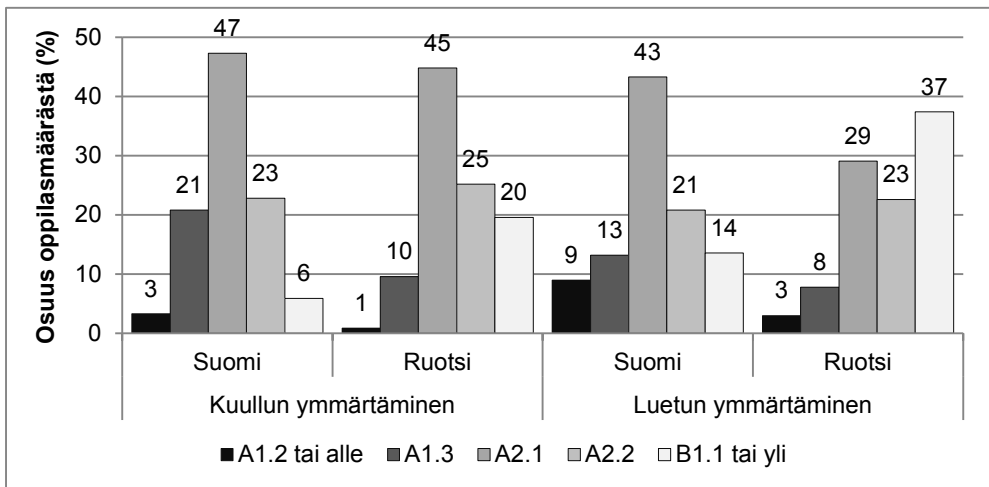
Kuvio 75. B-saksan puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot vanhempien koulutustaustan mukaan

Äidinkieli ja kielitaito

Otosoppilaista 1 059 oli suomenkielisiä ja 230 ruotsinkielisiä, ja äidinkielen perustuva vertailu tehdään näiden kahden suurimman ryhmän tulosten pohjalta.

Kuullun ja luetun ymmärtämistaidon tavoitetasot saavutettiin kaiken kaikkiaan **erinomaisesti** sekä suomea että ruotsi äidinkielenään puhuvien ryhmässä (kuvio 76). Tämä merkitsee, että enemmistö oppilaista ylitti ylemmän tavoitetason vähintään yhdellä askelmalla. Kummankin kieliryhmän tyypillisin kuullun ymmärtämisen taso oli A2.1, joka tarkoittaa, että oppilas pystyy ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelua aiheista, jotka ovat hänelle välittömän tärkeitä, mikäli puhutaan yleiskieltä selkeästi ja normaalilla nopeudella. Selkein ero kuullun ymmärtämisessä syntyi siitä, että joka viides (19,6 %) ruotsia

äidinkielenään puhuvista sijoittui taitotasolle B1.1 tai yli. Suomea äidinkielenään puhuvilla vastaava osuus oli kuusi prosenttia. Luetussa ero oli vielä selkeämpi. Enemmän kuin yksi oppilas kolmesta (37,4 %), jonka äidinkieli oli ruotsi, sijoittui taitotasolle B1.1 tai yli. Suomea äidinkielenään puhuvilla tämä osuus oli 14 %.



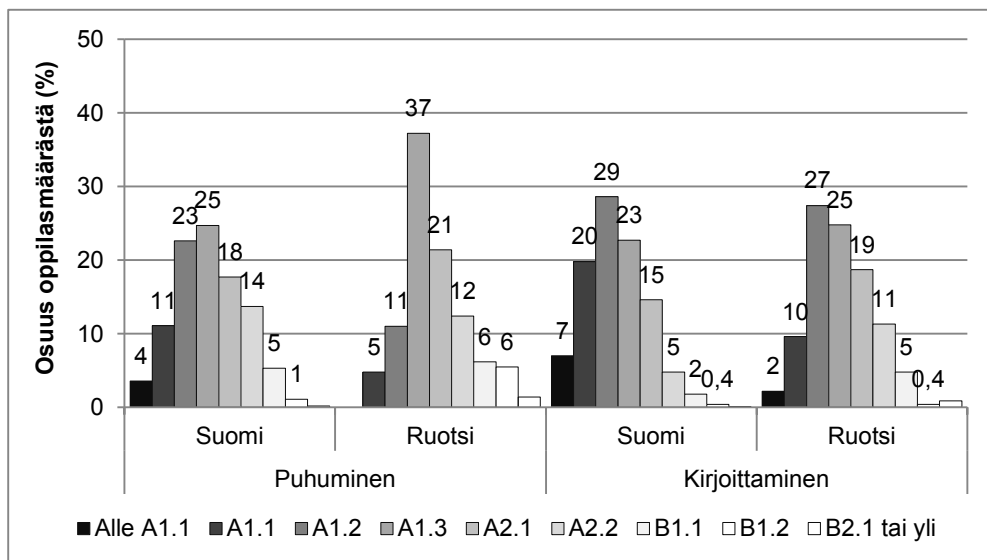
Kuvio 76. B-saksan kuullun ja luetun ymmärtämistaidon tasot äidinkielen mukaan

Luetun ymmärtämisessä äidinkieleltään suomalaisten tyypillisin taso oli myös A2.1 (kuvio 76), mikä merkitsee kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältävien tekstien pääajatusten ja joidenkin yksityiskohtien ymmärtämistä. Äidinkieleltään ruotsalaiset taas sijoittuivat tyypillisimmin tasolle B1.1 tai yli, jolloin pystytään lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta. Ruotsin ja saksan kielisukulaisuus auttaneet ruotsinkielisiä oppilaita erityisesti luetun ymmärtämisessä, jossa teksti on näkyvillä ja ajan kanssa pohdittavissa. Suomen- ja ruotsinkielisten taitotasoerot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$).

Myös ratkaisuosuuksiin perustuva tarkastelu vahvisti äidinkielenään ruotsia puhuvien ylivertauisuuden saksan ymmärtämistaidoissa. **Kuullun ymmärtämisessä** ruotsia puhuvien tulos oli keskimäärin yhdeksän prosenttiyksikköä korkeampi ja **luetun ymmärtämisessä** noin 15 prosenttiyksikköä korkeampi kuin suomea äidinkielenään puhuvilla. Osaamisen hajonta oli suurempi luetun kuin kuullun ymmärtämisessä, ja suurinta hajonta oli ruotsinkielisten taidossa ymmärtää lukemaansa. Käytännössä kieliryhmien ero oli suuruudeltaan kuullussa kohtalainen ($d = 0,52$) ja luetun osalta suuri ($d = 0,81$). Sekä kuullun ymmärtämisessä että luetun ymmärtämisessä erot olivat tilastollisesti merkitseviä ruotsia äidinkielenään puhuvien hyväksi ($p < 0,001$).

Ruotsia äidinkielenään puhuvat selviytyivät myös puhumisessa ja kirjoittamisessa suomea äidinkielenään puhuvia paremmin. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).

Puhumisen taitotasotavoitteet saavutettiin suomenkielisten parissa **hyvin** (enemmistö saavutti tavoitetasot ylittämättä niitä) ja ruotsinkielisten ryhmässä **erinomaisesti** (enemmistö 83 % ylitti tavoitetasot vähintään yhdellä askelmalla). Tyypillisin molempien kieliryhmien saavuttama taitotaso oli A1.3, mikä merkitsee, että oppilas osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään ja selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista keskeisen sanaston ja perustason lauserakenteiden tuella.



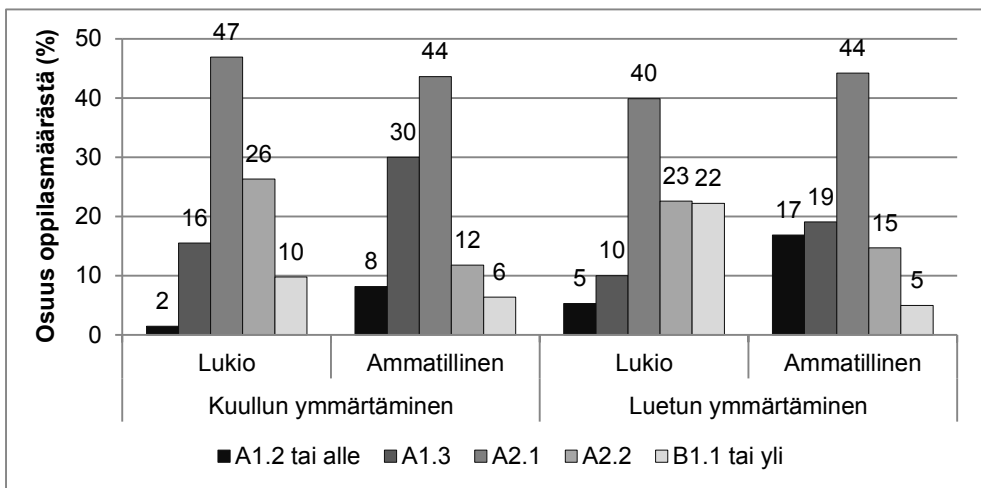
Kuvio 77. B-saksan puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot äidinkielen mukaan

Kirjoittamisen taitotasotavoitteet saavutettiin ruotsinkielisten parissa **erinomaisesti** (enemmistö 62 % ylitti ne vähintään yhdellä askelmalla) ja suomenkielisten parissa **hyvin** (enemmistö saavutti ne, mutta ei ylittänyt). Suomea äidinkielenään puhuvista useampi kuin joka neljäs (26,8 %) jäi taitotasolle A1.1 tai sen alle. Ruotsia äidinkielenään puhuvilla tämä osuus oli vain 12 %. Molempien kieliryhmien tyypillisimmin saavuttama kirjoitustaidon taso oli A1.2, mikä merkitsee käytännössä, että puhuja osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Kieliryhmien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ruotsinkielisten hyväksi. (Kuvio 77.)

Jatko-opintosuunnitelmat ja kielitaito

Sekä lukioon että ammatilliseen koulutukseen aikovat oppilaat saavuttivat **kuullun ja luetun ymmärtämisen** tavoitetasot A1.2–A1.3 **erinomaisesti** eli enemmistö ylitti ylemmän tavoitetason vähintään yhdellä askelmalla. Kuten kuviosta 78 havaitaan, jatko-opintosuuntautumisen mukaisia eroja oli kuitenkin alemmille ja ylemmille tasoille sijoittuneiden oppilaiden suhteellisissa osuuksissa lukioon aikovien eduksi. Ammatillisiin opintoihin aikovista runsas kolmannes (38,2 %) ylsi kuullun taidoissa korkeintaan taitotasolle A1.3, lukioon aikovilla osuus oli selkeästi alle puolet tästä (17 %). Lukioon pyrkivistä runsas neljännes (26,3 %) sijoittui taitotasolle A2.2, ammatilliseen aikovista noin 12 %.

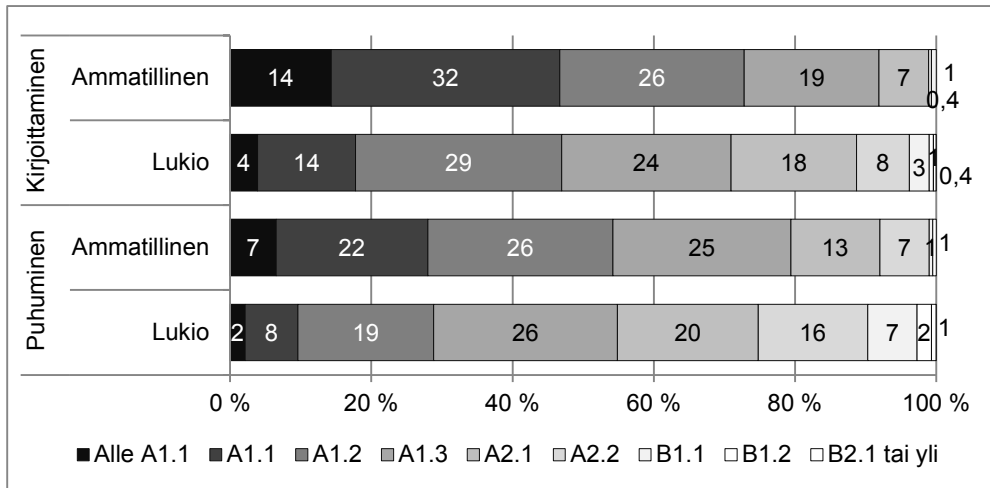
Myös luetun ymmärtämisessä runsas kolmannes (36 %) ammatillisiin opintoihin suuntaavista oppilaista ylsi korkeintaan taitotasolle A1.3, lukioon aikovista tällä tasolle jäi noin 15 % oppilaista. Lukioon suuntaavista runsas viidennes (22,2 %) ylsi B-taitotasolle, ammatillisiin opintoihin tähtäävistä vai yksi kahdestakymmenestä (5 %). Erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) molemmissa ymmärtämistaidoissa.



Kuvio 78. B-saksan kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävissä saavutetut taitotasot jatko-opintosuunnitelmien mukaan

Myös lukioon aikovien ratkaisuosuudet olivat molemmissa ymmärtämistaidoissa noin 13 prosenttiyksikköä korkeammat kuin ammatilliseen koulutukseen haakeutuvilla. Nämä erot olivat tilastollisesti merkitseviä ja käytännössä kohtalaisia (kuullun ymmärtämisessä $p < 0,001$; $d = 0,69$ ja luetun ymmärtämisessä $p < 0,001$; $d = 0,78$).

Taidossa **puhua** saksaa lukioon pyrkivät saavuttivat tavoitetasot A1.1–A1.2 **erinomaisesti** ja ammatillisesti suuntautuneet **hyvin** (kuvio 79). Runsas neljännes (28 %) ammatillisiin opintoihin suuntaavista oppilaista ylsi puhumisessa korkeintaan taitotasolle A1.1, lukioon pyrkivistä noin yksi kymmenestä (9,6 %). Lukioon tähtäävistä oppilaista niin ikään noin yksi kymmenestä (9,7 %) ylti puhumisessa B-taitotasolle, ammatillisiin suuntaavista ainoastaan 1 % eli noin kaksi oppilasta.



Kuvio 79. B-saksan puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot jatko-opintosuunnitelmien mukaan

Kirjoittamisen tavoitetasoille A1.1–A1.2 lukioon suuntautuneet pääsivät **erinomaisesti**, mutta ammatillisesti suuntautuneet **hyvin** (kuvio 79). Myös kirjoittamisessa ammatillisiin opintoihin suuntaavista suuri osa jäi alhaisille taitotasolle. Lähes puolet (46,7 %) ylsi korkeintaan taitotasolle A1.1. Lukioon aikovilla tämä osuus oli vähemmän kuin yksi viidestä (17,8 %). B-taitotasolle yltäminen oli kirjoittamisessa harvinaista. Ammatillisiin opintoihin aikovista oppilaista ainoastaan kaksi (0,7 %) ylsi B-tasolle ja lukioon suuntaavistakin vain noin 4 %. Sekä puhumisen että kirjoittamisen taitoerot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) lukioon pyrkivien eduksi ($p < 0,001$).

Saksan kielen arvosana ja kielitaito

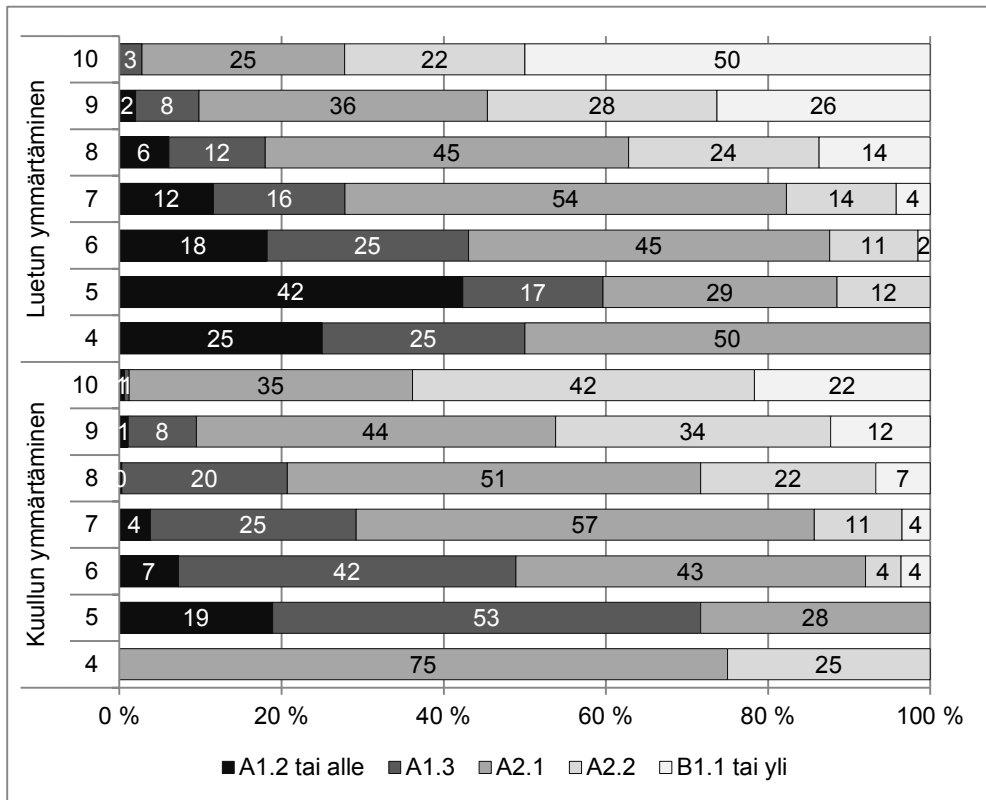
Saksan kielen kouluarvosanan korrelaatio eri osa-alueisiin vaihteli välillä 0,57–0,66, mikä merkitsee, että tekijät selittävät toistensa vaihtelusta 32–44 % (taulukko 44). Korkein korrelaatio oli arvosanan ja kirjoittamisen taidon välillä ($r = 0,66$, $p < 0,001$; selitysaste = 44 %). Myös muiden osataitojen korrelaatiot kouluarvosanaan ($0,57 < r < 0,60$) olivat tilastollisesti merkitseviä mutta käytännön suuruudeltaan kohtalaisia (selitysaste 32–36 %). Vaikuttaa siltä, että arvosanassa painottui kirjallinen tuottaminen.

Taulukko 44. B-saksan arvosanan korrelaatio arviointituloksiin eri osataidoissa

Osataito	Korrelaatiokerroin	Selitysaste (%)
Kuullun ymmärtäminen (ratkaisuosuus)	0,57	32
Luetun ymmärtäminen (ratkaisuosuus)	0,60	36
Puhuminen (ka-taso)	0,59	35
Kirjoittaminen (ka-taso)	0,66	44

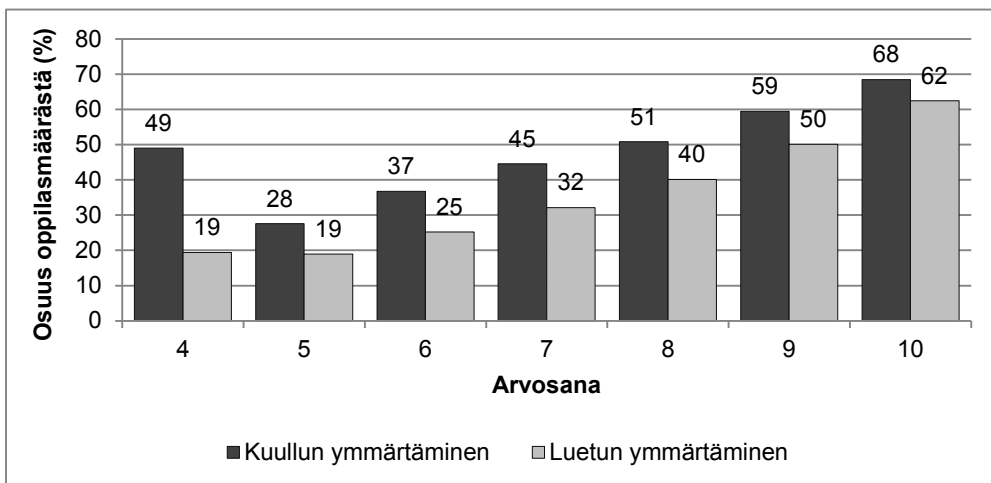
Kuullun ymmärtämisessä saavutetuilla taitotasolla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys saksan arvosanaan eli paremman arvosanan haltijat saavuttivat korkeamman taitotason. Arvosanan viisi saaneista oppilaista enemmän kuin kaksi kolmesta (71,7 %) ja arvosanan kuusi oppilaista noin puolet (48,9 %) ylsi kuullun ymmärtämisessä korkeintaan taitotasolle A1.3. Arvosanan yhdeksän saaneista oppilaista tälle tasolle jäi hieman vajaa yksi oppilas kymmenestä (9,5 %) ja arvosanan kymmenen haltijoista vain noin yksi sadasta (1,2 %). Arvosanan kymmenen saaneista oppilaista noin kaksi kolmesta (63,9 %) ylsi vähintään taitotasolle A2.2 ja B-taitotasollekin runsas viidennes (21,7 %). Arvosanan yhdeksän saaneista oppilaista B-tasolle ylsi 12 % oppilaista ja arvosanan kahdeksan oppilaista noin 7 %.

Myös **luetun ymmärtämisessä** saavutetuilla taitotasolla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys saksan arvosanaan. Luetun ymmärtämisessä lähes neljä viidestä (72,2 %) erinomaisen arvosanan kymmenen saaneesta oppilaasta ylsi vähintään taitotasolle A2.2 ja B-tasolle peräti puolet (50 %). Myös erinomaisen arvosanan saaneista yhdeksän oppilaista selkeästi yli puolet (54,6 %) ylsi vähintään taitotasolle A2.2 ja runsas neljäsosa (26,3 %) B-taitotasolle. Arvosanan viisi oppilaista vajaa puolet (42,3 %) ja arvosanan kuusi oppilaista hieman vajaa viidennes saaneista (18,2 %) jäi taitotasolle A1.2 tai sen alle. (Kuvio 80.)



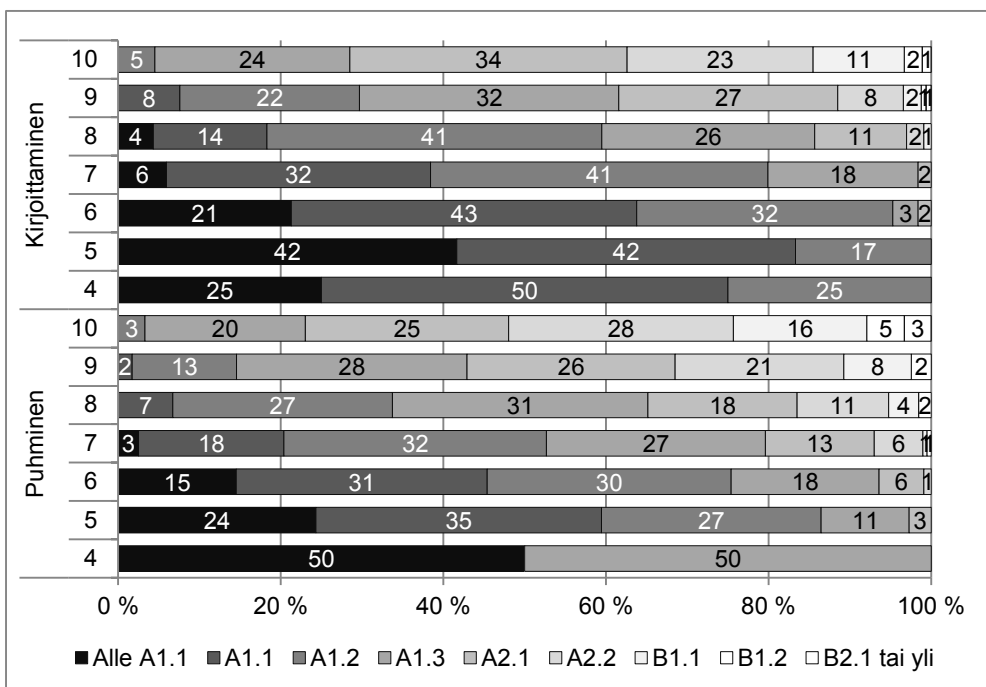
Kuvio 80. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot arvosanoittain

Saksan kielen kouluarvosanan yhteyttä kuullun ja luetun tehtävissä saavutettuihin ratkaisuosuuksiin ilmentää kuvio 81. Ratkaisuosuudet kasvoivat kouluarvosanan myötä, ja tämä yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ja käytännössäkin suuri ($p < 0,001$; $\eta^2 > 0,33$). Kuvion tulkinnassa on huomioitava, että arvosanan neljä haltijoita oli hyvin vähän. Arvosanan ja ratkaisuosuuden yhteys sekä kuullun että luetun ymmärtämiseen oli niin lineaarinen, että lähes kaikki parittaiset arvosanojen väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä.



Kuvio 81. B-saksan kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuudet arvosanoittain

Arviointitehtävissä saavutetun taitotason ja kouluarvosanan välinen yhteys säilyi myös tuottamistaidoissa (kuvio 82).



Kuvio 82. B-saksan tuottamistaitojen tasot arvosanoittain

Saksan kielen kouluarvosanan yhteys niin puhumiseen kuin kirjoittamiseen oli myös tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Arvosanoja erottelevat heikomman ja korkeimman ääripään tasosijoitukset, joita tarkasteltaessa on selvästi havaittavissa alimpien tasoluokkien osuuden pieneneminen ja ylimpien osuuden kasvu, kun arvosana nousee. Tavoitetasoja huomattavasti korkeampien B-taitotasojen saavuttaminen **puhumisessa** edellytti arvosanaa kahdeksan. Tosin tämän arvosanan saaneista vain noin yksi kahdestakymmenestä (5,2 %) ylsi B-tasolle. Arvosanan yhdeksän oppilaista hieman runsas yksi kymmenestä (11 %) ylsi B-taitotasolle, mutta ainoastaan yksi oppilas korkeimmalle tasolle B2.1 tai yli. Arvosanan kymmenen saaneista oppilaista lähes joka neljäs (24,3 %) pääsi B-taitotasolle. Korkeintaan taitotasolle A1.1. ylsi arvosanan viisi haltijoista selkeästi yli puolet (59,4 %) ja arvosanan kuusi saaneista lähes puolet (45,4 %).

Kirjoittamisessa alempaan tavoitetasoon pääsi puolet ja ylempään kolme neljänestä jo nelosen arvosanakseen saaneista oppilaista. Heistä kukaan ei kuitenkaan ylittänyt tavoitetasoja kuten ei myöskään viitosen arvosanakseen saaneista oppilaista, jotka suoriutuivat kirjoittamisessa itse asiassa nelosen oppilaita heikommin. Arvosanan viisi saaneista 42 % alitti tavoitetasot, mutta nelosen saaneista vain neljännes. Kuten puhumisessakin, ylemmille B-tasolle pääsy kirjoittamisessa onnistui merkittävässä määrin vasta kiitettävän ja erinomaisen arvosanan haltijoilta.

Taulukko 45 tiivistää edellä kerrotun ja osoittaa, että saksan B-oppimäärän arvosanat eivät erotelleet oppilaita kovinkaan tehokkaasti. Jo arvosanan viisi saaneet oppilaat saavuttivat kaikkien osataitojen tavoitetasot ja kuullun ja luetun ymmärtämisessä ne ylittyivät jo arvosanaluokassa kuusi. Arvosanan 8 saaneet ylittivät tavoitetasot puhumisessa, mutta vasta kiitettävän ja erinomaisen arvosanan saaneet kirjoittamisessa. Heikon erottelun syynä lienee sekä kahden tavoitetason tuoma moniselitteisyys että arviointitehtävien vähäinen määrä kaikkein alimmilla taitotasolla.

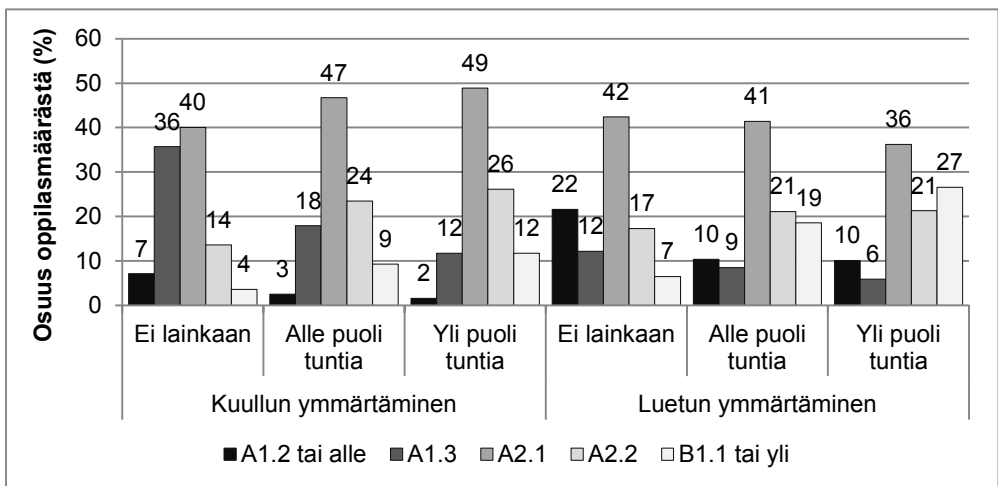
Taulukko 45. B-saksan tavoitetasojen saavuttaminen eri osataidoissa arvosanaluokittain

Arvosana	Kuultu	Luettu	Puhuminen	Kirjoittaminen
5	Tavoite A1.2-A1.3	Tavoite A1.2-A1.3	Tavoite A1.1-A1.2	Tavoite A1.1-A1.2
6	Yli	Yli		
7				
8				
9			Yli	
10				Yli

Saksan kielen läksyihin käytetty aika ja kielitaito

Mahdollisimman pitkän ajan kuluttaminen tehtävien parissa ei tietenkään ole itseisarvoinen oppimistavoite, mutta koska ajankäytöllä on aiemmissa arvioinneissa (ks. esim. Summanen 2014) havaittu olevan yhteyksiä oppimistuloksiin, se sisällytettiin myös tähän arviointiin yhtenä oppilaan taustatekijänä.

Läksyjen tekemisellä tai oikeammin niiden tekemättömyydellä oli tilastollisesti merkitsevä asiayhteys kaikkiin osataitoihin ($p < 0,001$), kuten kuviosta 83 havaitaan. Kuullun (42,8 %) ja luetun ymmärtämistaidossa runsas kolmannes (33,8 %) niistä oppilaista, jotka eivät käyttäneet lainkaan aikaa läksyjen tekoon, ylsi korkeintaan taitotasolle A1.3. Läksyjään tekevillä vastaava osuus oli 16–19 %.



Kuvio 83. B-saksan läksyihin käytetty aika ja ymmärtämistaitojen tasot

Puhumisessa ja kirjoittamisessa asiayhteys oli hyvin samankaltainen. Puhumisessa runsas kolmannes (34,4 %) ja kirjoittamisessa vielä suurempi osuus (44,1 %) niistä oppilaista, jotka eivät tehneet läksyjään lainkaan, jäi taitotasolle A1.1 tai sen alle. Läksyjään tekevillä tämä osuus oli vain 17–21 %.

3.2.1.3 B-saksan oppimisympäristön piirteitä ja niiden yhteyksiä kielitaitoon

Alueellisesti parhaat tulokset saavutettiin vaihtelevasti eri puolilla maata, keskimäärin parhaiten Pohjois-Suomessa ja Lapissa.

Kuntatyypeistä parhaiten menestyivät kuullun ymmärtämisessä taajaan asuttujen kuntien oppilaat ja luetun ymmärtämisessä kaupunkimaisten kuntien oppilaat.

Koulun opetuskielen mukaisessa tarkastelussa kuullun ja luetun ymmärtämisen tavoitetasot saavutettiin erinomaisesti molemmissa kieliryhmissä, mutta ruotsinkieliset menestyivät suomenkielisiä paremmin. Kuullun ymmärtämisen keskimääräinen ratkaisusuosus oli ruotsinkielisissä kouluissa 60 % ja suomenkielisissä 50 %. Osaamisen hajonta oli hieman suurempi suomenkielisissä kouluissa. Molemmat kieliryhmät saavuttivat kuullun tavoitetasot hyvin. Luetun ymmärtämisen ratkaisusuosus oli ruotsinkielisissä kouluissa 59 % ja suomenkielisissä 50 %. Osaamisen hajonta oli suurempaa suomenkielisissä kouluissa. Puhumisen tavoitteet saavutettiin erinomaisesti sekä suomen- että ruotsinkielisissä kouluissa, ja tyypillisin taitotaso oli molemmissa A1.3. Osaamisen hajonta oli suurempaa ruotsinkielisissä kouluissa. Kirjoittamisen tasotavoitteet saavutettiin suomenkielisissä kouluissa hyvin ja ruotsinkielisissä erinomaisesti.

Opettajien **suosituin opetuskäytänteiden ryhmä** oli omaehtoinen kielioppi- ja sanastoharjoittelu, jossa oli myös eniten vaihtelua vastaajien kesken. Harvinaisinta taas oli suullinen tuntiharjoittelu ja tieto- ja viestintäteknologia. Käytänneryhmittäin suosituimpia työtapoja olivat saksan puhuminen opetustilanteissa ja oppilaiden kannustaminen saksan käyttöön koulun ulkopuolella, tiedonhaku internetistä, kielioppiharjoittelu tietokoneella suulliset pariharjoitukset oppikirjasta ja sanastoharjoittelu tekemällä omia lauseita suullisesti. Oppilaan oman työn suunnittelu ja vertaispalautte olivat harvinaisia kuten myös autenttisten materiaalien käyttö, suulliset kotitehtävät ja puhe-suoritusten tallennus. Jos opettaja suosi opetuksessa autenttista ja autonomista kielenkäyttöä, oppilaiden ymmärtämistäidot ja puhuminen olivat parempia.

Opettajat perustivat kurssiarvosanat ensisijaisesti kirjallisiin kokeisiin ja toissijaisesti työskentelyyn ja kolmanneksi opiskeluasenteeseen ja suulliseen ja autenttiseen kielenkäyttöön. Jos opettaja perusti arvosanan suurelta osin työskentelyyn ja asenteeseen, oppilaat puhuivat muita paremmin saksaa. Oppilaiden parempi taito kirjoittaa saksaa liittyi puolestaan autenttiseen ja autonomiseen kielenkäyttöön sekä kielioppi- ja sanastoharjoitteluun.

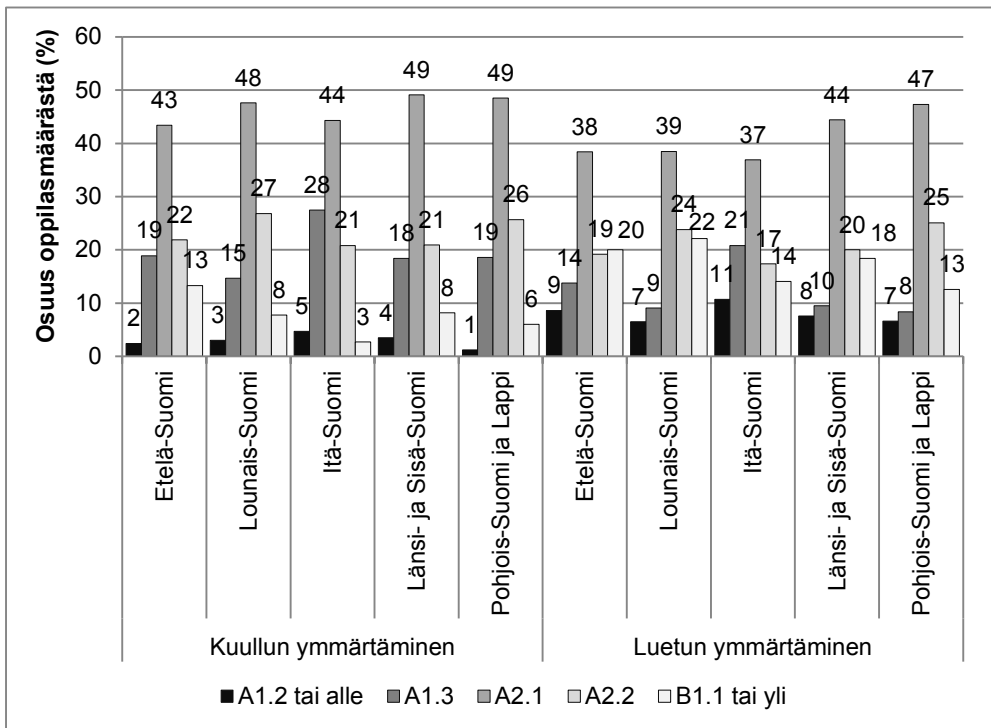
Opetussuunnitelman perusteiden mainitsemista **tavoitesisällöistä** opettajat kokivat tärkeimmiksi kielelliset taidot, seuraavaksi työskentely- ja vuorovaikutustaidot ja kolmanneksi yleiset aihekokonaisuudet ja ilmaisurohkeuden. Oppilaat puhuivat saksaa paremmin, jos heidän opettajansa arvosti kielellisiä taitoja ja työskentely- ja vuorovaikutustaitoja. Oppilaan kirjoittamistaitoa tukivat puolestaan kielellisten taitojen ja työskentely- ja vuorovaikutustaitojen arvostaminen.

Opettajien ammatillisista käytänteistä suosituimmat olivat opetusmateriaalin hankkiminen internetistä ja ammatillisten julkaisujen seuraaminen. Kansainvälinen oppilas- ja opettajavaihto olivat harvinaisia.

Koulun sijaintialue ja kielitaito

AVI-alueiden välisiä tilastollisesti merkitseviä eroja saksan B2-oppimäärän hallinnassa ilmeni kuullun ymmärtämisestä ($p < 0,01$), luetun ymmärtämisessä ($p < 0,001$) ja puhumisessa ($p < 0,001$).

Kuullun ymmärtämisen tavoitetasot saavutettiin erinomaisesti kaikilla alueilla, mutta ylittäjiä oli suhteellisesti vähiten Itä-Suomessa. Kuullun ymmärtämisessä selkeästi yli kymmenesosa (13,3 %) oppilaista ylsi taitotasolle B1.1 tai yli, Itä-Suomessa vastaava osuus oli vain 3 %. Muilla alueilla B-tasolle ylittäneiden osuus vaihteli 6–8 %.



Kuvio 84. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot alueittain

Luetun ymmärtämisessä tavoitetasot saavutettiin kaiken kaikkiaan myös **erinomaisesti**, mutta vankimmin Lounais-Suomessa ja Pohjois-Suomessa ja Lapissa, joissa molemmissa tavoitetasojen ylittäjiä oli 85 % oppilaista. Noin kolmannes (31,5 %) Itä-Suomen oppilaista ylsi korkeintaan ylemmälle tavoitetasolle A1.3, muilla alueilla tämä osuus vaihteli 15–22 % (kuvio 84).

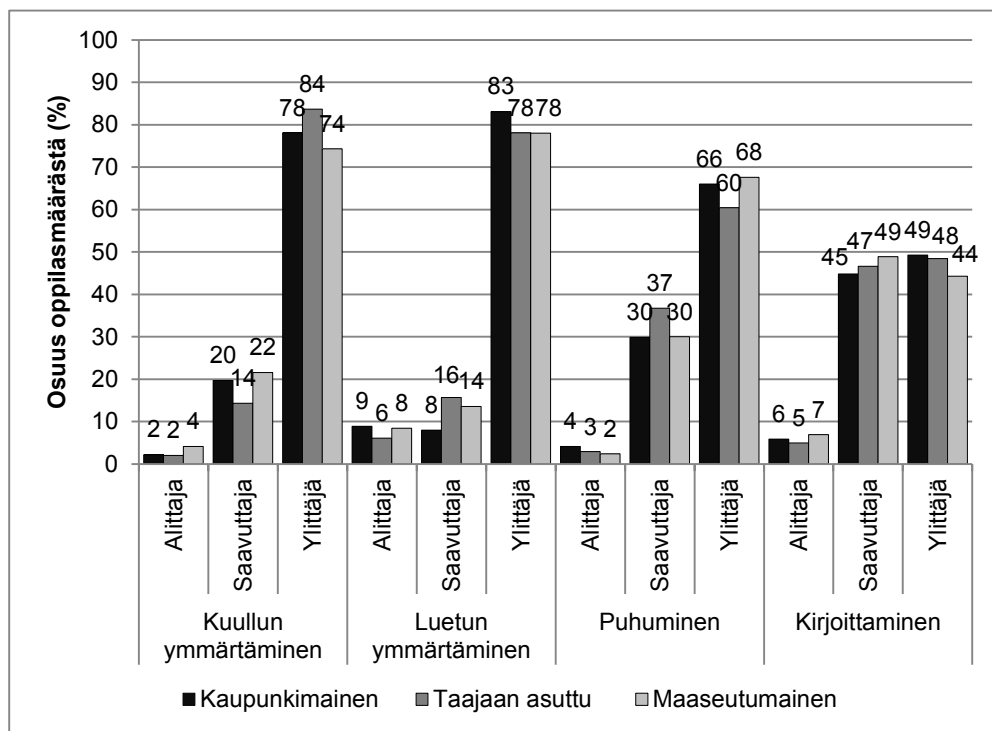
Puhumisen tavoitteisiin ylettiin kaiken kaikkiaan **hyvin**, mutta vankimmin Etelä-Suomessa sekä jälleen Pohjois-Suomessa ja Lapissa. Selkeimmät erot il-

menivät taitotasolla B1.1 ja B1.2. Pohjois-Suomen ja Lapin oppilaista noin joka kymmenes (10,3 %) sijoittui taitotasolle B1.1, muiden alueiden oppilaista 3–6 %. B1.1 tasolle pääsi noin 5 % Etelä-Suomen oppilaista, muiden alueiden oppilaista 0–2 %.

Kuntatyyppi ja kielitaito

Kuntatyyppin luokittelussa sovellettiin tilastollista kuntaryhmitystä, joka määrittelee kuntien alueelliset tunnusmerkit seuraavasti:

- Kunta on **kaupunkimainen**, jos vähintään 90 % väestöstä asuu taajamissa tai suurimmassa taajamassa on vähintään 15 000 asukasta.
- Kunta on **taajaan asuttu**, jos vähintään 60 %, mutta alle 90 % väestöstä asuu taajamissa. Lisäksi vaaditaan, että kunnan suurimmassa taajamassa on vähintään 4 000 asukasta, mutta kuitenkin alle 15 000 asukasta.
- Kunta on **maaseutumainen**, jos alle 60 % väestöstä asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 15 000 asukasta. Maaseutumaisia ovat myös ne kunnat, joissa taajamissa asuu yli 60 %, mutta kuitenkin alle 90 % väestöstä, ja suurimman taajaman väkiluku on alle 4 000 asukasta. (Tilastokeskus 2012.)



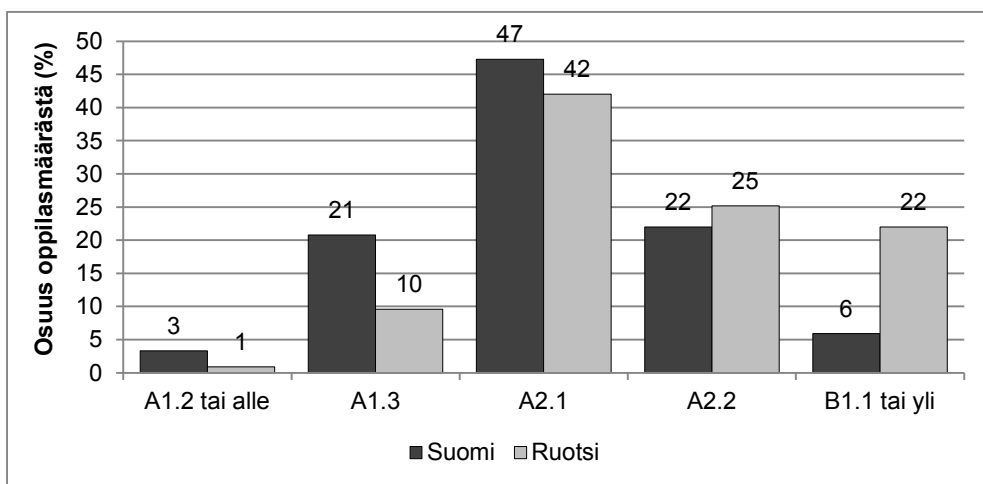
Kuvio 85. B-saksan osataitojen tasot kuntatyypeittäin

Eri osataitojen tavoitetasojen saavuttamista havainnollistaa kuvio 85. Kaikissa kuntatyypeissä kuullun ja luetun ymmärtämisen ja puhumisen tavoitetasot saavutettiin erinomaisesti eli enemmistö oppilaista ylitti ylemmänkin tavoitetason vähintään yhdellä tasoportaalla. Tilastollisesti merkitseviä eroja havaittiin kuullun ymmärtämisessä ($p < 0,05$) ja luetun ymmärtämisessä ($p < 0,01$). Kuullun ymmärtämisessä parhaiten menestyivät taajaan asuttujen kuntien oppilaat, luetun ymmärtämisessä puolestaan kaupunkimaisten kuntien oppilaat.

Koulun opetuskieli ja kielitaito

Arvioinnissa mukana olleista 108 koulusta 19 koulussa oli opetuskielenä ruotsi, ja yhteensä 1349 otosoppilaasta näissä opiskeli 271 oppilasta (20,1 %).

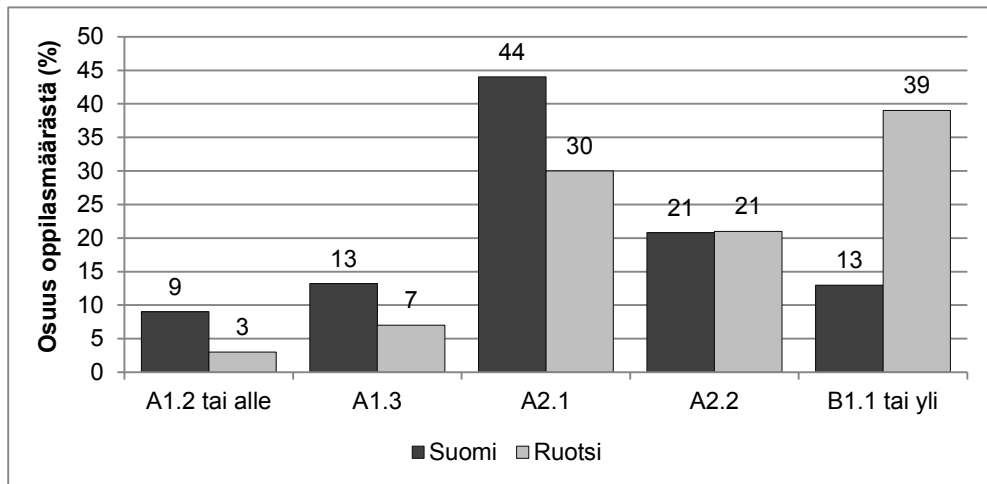
Kuullun ymmärtämisen tavoitetasot A1.2–A1.3 ylittyivät molemmissa kieliryhmissä vähintään yhdellä tasoaskelmalla eli osaaminen oli **erinomaista** (kuvio 86). Tyypillisin taitotaso suomenkielisissä kouluissa oli A2.1 ja ruotsinkielisissä B1.1. Alemmalle tavoitetasolle tai sen alle jäi 3 % suomenkielisten ja vain yksi prosentti ruotsinkielisten koulujen oppilaista. Ylemmälle tavoitetasolle sijoittui 21 % suomenkielisten ja 10 % ruotsinkielisten koulujen oppilaista.



Kuvio 86. B-saksan kuullun ymmärtämisen taitotasot koulun opetuskielen mukaan

Myös kuullun ymmärtämisen keskimääräinen ratkaisuosuus oli ruotsinkielisissä kouluissa opiskelevilla oppilailta 60 % ja suomenkielisissä 50 %. Ruotsinkielisten koulujen oppilaiden ratkaisuosuus oli keskimäärin 10 prosenttiyksikköä korkeampi kuin suomenkielisten koulujen oppilaiden. Osaamisen hajonta oli hieman suurempi suomenkielisten keskuudessa.

Koulutasolla kuullun ymmärtämisen keskimääräinen ratkaisuosuus oli ruotsinkielisissä kouluissa noin 59 % ja suomenkielisissä 50 %. Ruotsinkielisten koulujen ratkaisuosuus oli siis keskimäärin noin 9 prosenttiyksikköä korkeampi kuin suomenkielisten koulujen. Tämä ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) Osaamisen hajonta oli hieman suurempi suomenkielisten koulujen välillä kuin ruotsinkielisten koulujen välillä.



Kuvio 87. B-saksan luetun ymmärtämisen taitotasot koulun opetuskielen mukaan

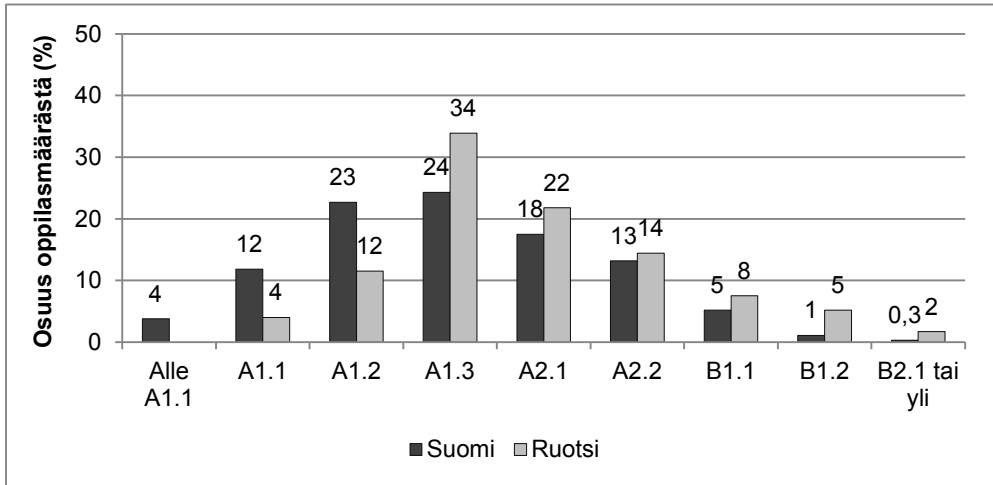
Luetun ymmärtämisen tavoitetasot A1.2–A1.3 saavutettiin **erinomaisesti** molemmilla kieliryhmissä eli enemmistö oppilaista ylitti ne vähintään yhdellä tasoaskelmalla (kuvio 87). Tyypillisin taitotaso suomenkielisissä kouluissa oli A2.1 ja ruotsinkielisissä B1.1. tai yli, jolle yliti peräti 39 % oppilaista. Alemmälle tavoitetasolle tai sen alle jäi 9 % suomenkielisten ja 3 % ruotsinkielisten koulujen oppilaista. Ylemmälle tavoitetasolle sijoittui 13 % suomenkielisten ja 7 % ruotsinkielisten koulujen oppilaista.

Koulun opetuskielen mukainen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ruotsinkielisten koulujen hyväksi.

Koulutasolla ruotsinkielisten koulujen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 15 prosenttiyksikköä korkeampi kuin suomenkielisten koulujen. Ero on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Luetun ymmärtämisessä koulujen välinen vaihtelu oli hieman suurempaa ruotsinkielisten koulujen välillä kuin suomenkielisten koulujen välillä.

Puhumisen taitotasot A1.1–A1.2 saavutettiin **erinomaisesti** molemmilla kieliryhmissä, sillä 61 % suomenkielisten ja 85 % ruotsinkielisten koulujen op-

pilaista ylitti tavoitetasot vähintään yhdellä tasoaskelmalla (kuvio 88). Tyypillisin molempien saavuttama puhumisen taitotaso oli A1.3, mutta ruotsinkielisten koulujen oppilaat saavuttivat useammin korkeampia taitotasoja, ja keskiarvon perusteella ruotsinkielisten koulujen etu suomenkielisiin kouluihin oli 0,8 taitotasoyksikköä. Ero erikielisten koulujen välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,01$). Puhumisessa koulujen välinen vaihtelu oli hieman suurempaa ruotsinkielisten kuin suomenkielisten koulujen välillä.

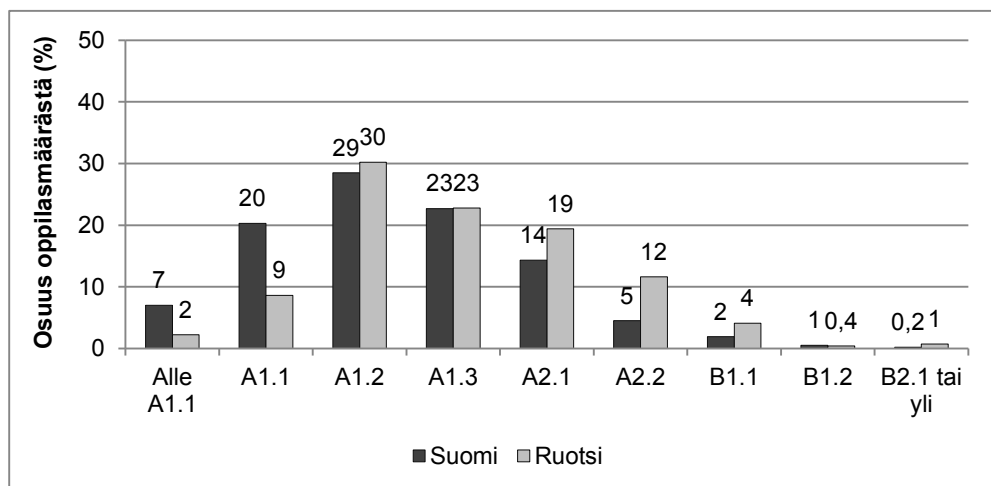


Kuvio 88. B-saksan puhumisen taitotasot koulun opetuskielen mukaan

Kirjoittamisen tasotavoitteet täyttyivät suomenkielisissä kouluissa **hyvin** ja ruotsinkielisissä **erinomaisesti**. Suomenkielisten koulujen oppilaista 49 % sijoitui tavoitetasoille, ja 44 % ylitti ne, kun taas enemmistö ruotsinkielisten koulujen oppilaista (59 %) lukeutui ylittäjiin. Molempien kieliryhmien tyypillisin taitotaso oli ylempi tavoitetaso A1.2, mutta ruotsinkielisten koulujen oppilaiden osuus sen ylittäjistä oli tilastollisesti merkitsevästi isompi kuin suomenkielisten.

Kirjoitustehtävien keskiarvon perusteella ruotsinkielisten koulujen etu suomenkielisiin kouluihin on 0,5 taitotasoyksikköä. Ero erikielisten koulujen välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,01$). Myös kirjoittamisessa koulujen välinen vaihtelu oli hieman suurempaa ruotsinkielisten koulujen välillä kuin suomenkielisten koulujen välillä (kuvio 89).

Kaiken kaikkiaan ruotsinkieliset koulut menestyivät keskimäärin suomenkielisiä paremmin, mutta hajonta oli ruotsinkielisten koulujen välillä hieman suurempaa kuin suomenkielisissä kouluissa. Koulun opetuskielen mukaista vertailua syvennetään erillisessä julkaisussa (Härmälä, Huhtanen, Silverström, Hildén, Rautopuro & Puukko 2014).



Kuvio 89. B-saksan kirjoittamisen taitotasot koulun opetuskielen mukaan

Opiskeluympäristön piirteitä ja yhteyksiä oppilaiden kielitaitoon

Rehtorien mukaan B-saksan otoskouluissa oli keskimäärin 6 maahanmuuttajataustaista oppilasta (vaihteluväli 0–85 oppilasta). Keskimääräinen B-saksan ryhmäkoko oli 13 oppilasta, ja se vaihteli viidestä oppilaasta kahteenkymmeneen neljään. Opiskelu tapahtui oman koulun oppilaiden kesken yli 89 %:ssa kouluista (n = 43). Kolme neljännestä kouluista (76 %) tarjosi jonkinlaista kielisiin liittyvää kerho- tai muuta vapaaehtoistoimintaa. Vajaa viidennes (18 %) rehtoreista ilmoitti, että oppilaat saavat joka vuosi käyttöönsä uudet kielten oppikirjat.

B2-kielten opiskelun näkökulmasta olennaista on, perustetaanko kouluun jonkin harvinaisemmin opiskellun kielen opetusryhmä. Ryhmän perustamisperusteista tärkeimpiä olivat rehtorien mielestä kielen paikallinen kysyntä, pätevän opettajan saatavuus ja oppilaiden monikielisyyden turvaaminen. Hieman harvemmin erittäin tärkeinä perusteina pidettiin kunnan rahatilannetta, työelämän tarpeita ja kielen sopivuutta kunnan kieliohjelmaan (vrt. Kyllönen & Saarinen 2010).

61 % rehtoreista ilmoitti, että heidän koulunsa oppilaat pääsevät tukiopetukseen kieliaineissa lähes aina heti vaikeuksien ilmaannuttua, ja 37 % rehtoreista ilmoitti oppilaiden pääsevän sinne useimmiten.

Koulunsa kieltenopettajien mahdollisuudesta oman alansa täydennyskoulutukseen ilman ansionmenetystä lähes kolme neljästä rehtorista (59 %) ilmoitti, että opettaja pääsee tällaiseen koulutukseen yhden tai kaksi kertaa lukuvuodessa, kolmannes (33 %) kolme kertaa tai useammin ja vajaa kymmenesosa (8 %)

ilmoitti opettajiensa pääsevän tällaiseen koulutukseen harvemmin kuin kerran lukuvuodessa.

52 % otoskouluista oli rehtorien mukaan osallistunut johonkin kielenopetuksen kehittämishankkeeseen vuoden 2005 jälkeen. 35 % ei vastannut tähän kysymyseen, ja 12 % ilmoitti, ettei koulu ole ollut mukana tällaisissa hankkeissa. Kansallisista kehittämishankkeista useimmin (10 kertaa) mainittiin Opetushallituksen toteuttama kansallinen Kielitivoli-hanke ja kansainvälinen Comenius-ohjelma (4 kertaa). Muu kielenopetuksen kehittäminen sisälsi esimerkiksi sähköistä yhteydenpitoa ja ystävyyskoulutoimintaa ulkomaisten koulujen kanssa. Rehtorien enemmistö (55 %) arveli kehittämishankkeilla olevan jonkin verran pysyvää vaikutusta.

Kotimaisia ystävyyskouluja tai muita yhteistyötahoja oli 41 prosentilla otoskouluista ja vakiintunutta kansainvälistä yhteistyötä esimerkiksi ystävyyskoulujen kanssa 39 prosentilla kouluista.

Opettajan opetus- ja arviointikäytännöt ja oppilaiden kielitaito

Saksanopettajien opetus- ja arviointikäytännöt kartoitettiin yhteensä 29 osiolla. Näistä 21 osiota oli sisällöltään samoja kuin oppilaskyselyssä, mutta näkökulma ja muotoilu oli sovitettu vastaajaryhmän mukaisesti. Tulokset on koottu taulukkoon 46, jossa kunkin ulottuvuuden yleisin käytänne on lihavoitu.

Opettajien ilmoittamista käytännöistä muodostui viisi pääulottuvuutta: autenttinen ja autonominen kielenkäyttö, suullinen tuntiharjoittelu ja tieto- ja viestintäteknologia, autonomiset työtavat ja omaehtoinen kielioppi- ja sanastoharjoittelu. Keskimäärin yleisintä oli omaehtoinen kielioppi- ja sanastoharjoittelu, jossa oli myös eniten vaihtelua vastaajien kesken. Harvinaisinta taas oli suullinen tuntiharjoittelu ja tieto- ja viestintäteknologia.

Autenttisen ja autonomisen kielenkäytön ryhmän suosituin käytänne oli opettajan kannustus saksan käyttöön koulun ulkopuolella (59 % usein tai lähes aina -vastauksia). Lähes yhtä yleistä oli, että opettaja itse puhui saksaa koko luokalle (57 % usein tai lähes aina -vastauksia).

Taulukko 46. B-saksan opettajien opetuskäytänteistä muodostuneet keskiarvomuuttujat

Kysymys 18: Opetuskäytänteet			
Autenttinen ja autonominen kielenkäyttö	Suullinen tuntiharjoittelu ja tieto- ja viestintäteknologia	Autonomiset työtavat	Omaehtoinen kielioppi- ja sanastoharjoittelu
<p>Käytän kohdekieltä koko luokalle</p> <p>Oppilaat suunnittelevat omaa työskentelyään</p> <p>Annan kotitehtäväksi suullisia harjoituksia</p> <p>Oppilaat keskustelevat syntyperäisen kielenpuhujan kanssa</p> <p>Keskustelen oppilaan kanssa hänen edistymisestään</p> <p>Oppilaat lukevat saksankielisiä lehtiä tai kirjoja</p> <p>Oppilaat pitävät suullisia esityksiä saksaksi</p> <p>Oppilaat lukevat toisilleen itse kirjoittamiaan juttuja</p> <p>Kannustan saksan kielen käyttöön koulun ulkopuolella</p> <p>Oppilaat keskustelevat vapaasti pareissa</p>	<p>Oppilaat pitävät suullisia esityksiä saksaksi</p> <p>Käytämme sähköistä oppimisalustaa</p> <p>Käytämme sosiaalista mediaa</p> <p>Kokoamme kielisalkkua ja/tai opiskelupäiväkirjaa</p> <p>Käytämme internetiä tiedonhakuun</p> <p>Oppilaat harjoittelevat kielioppia tietokoneella</p>	<p>Oppilaat tekevät oppikirjasta suullisia pari- ja ryhmäharjoituksia</p> <p>Oppilaat antavat toisilleen palautetta</p> <p>Kuuntelen ja annan palautetta parin kanssa keskustelusta</p> <p>Oppilaat harjoittelevat kielioppia tietokoneella</p> <p>Oppilaat arvioivat omaa osaamistaan</p> <p>Kokeissa vapaata kirjallista tuottamista</p>	<p>Oppilaat harjoittelevat kielioppia tekemällä omia lauseita</p> <p>Oppilaat harjoittelevat sanastoa tekemällä omia lauseita suullisesti</p>
<p>Alfa = 0,81 Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,29 ka = 2,6/5</p>	<p>Alfa = 0,73 Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,31 ka = 2,0/5</p>	<p>Alfa = 0,71 Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,31 ka = 3,2/5</p>	<p>Alfa = 0,72 Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,56 ka = 3,4/5</p>

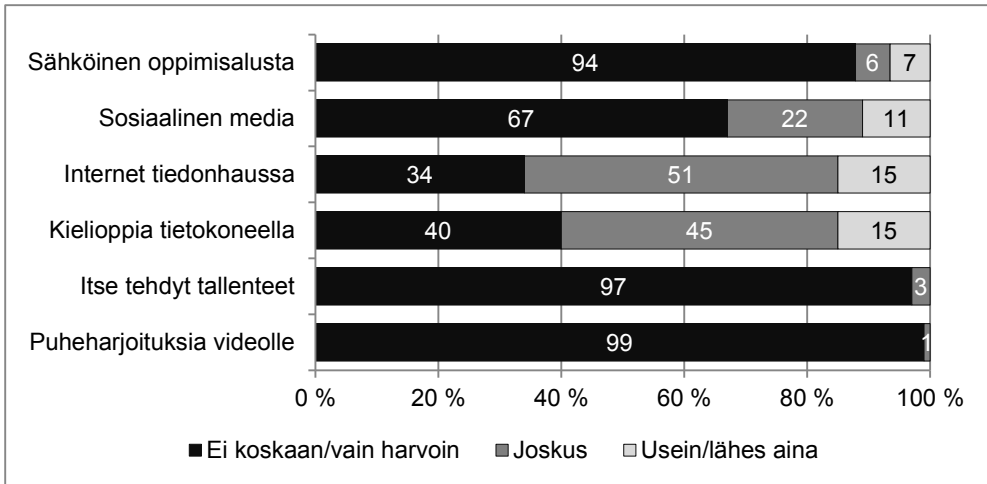
Käytänneryhmässä Suullinen tuntiharjoittelu ja tieto- ja viestintäteknologia kaikki muut työtavat olivat enimmäkseen harvinaisia lukuun ottamatta tiedonhakua internetistä ja kielioppiharjoittelua tietokoneella. Tiedonhaku internetistä oli näistä keskimäärin yleisempää (15 % usein tai lähes aina -vastauksia). Myös kielioppia ilmoitti oppilaittensa harjoittavan tietokoneella 15 % opettajista, mutta korkeintaan harvoin näin ilmoitti tapahtuvan 40 % opettajista. Internetin käyttöä koskien kielteisiä vastauksia oli vain 34 %.

Autonomisista työtavoista yleisimpiä olivat oppikirjan puheharjoitukset, joita 90 % opettajista ilmoitti teettävänsä usein tai lähes aina. Parikeskusteluista antoi palautetta 57 % opettajista niitä kuunneltuaan. Kolmanneksi tavallisin tämän ryhmän käytänte oli kokeisiin sisältyvä vapaa kirjallinen tuottaminen, jota 59 % harjoitti usein tai lähes aina.

Omaehtoisen kielioppi- ja sanastoharjoittelun saralla tavallisinta oli sanaston suullinen harjoittelu omin lausein (40 % usein tai aina -vastauksia). Ulottuvuuksien ulkopuolelle jääneiden väittämien aiheet olivat saksankielisten elokuvien ja laulujen katselu tai kuuntelu, puheharjoitusten videotallennus, oppilaiden omien tallenteiden katselu, kirjalliset harjoitukset kotitehtävinä, omavalinnaiset kotitehtävät, sanakokeet ja kirjalliset tuntikokeet. Puheharjoitusten videotallennusta teetti vain 7 % vastaajista oppilaillaan edes joskus, ja vielä pienempi osuus (3 %) ilmoitti hyödyntävänsä oppilaiden omia tallenteita oppitunneilla. Viidennes opettajista (21 %) ilmoitti antavansa oppilaiden valita kotitehtäviään edes joskus, loput vain harvoin tai ei koskaan. Sanakokeita, joissa oikea vastaus on yksittäinen sana, piti oppilailleen 57 % vastaajista usein tai lähes aina, kolmannes (32 %) joskus ja 12 % korkeintaan harvoin. Kirjallisia tuntikokeita 60 % opettajista piti korkeintaan harvoin ja kolmannes (31 %) joskus.

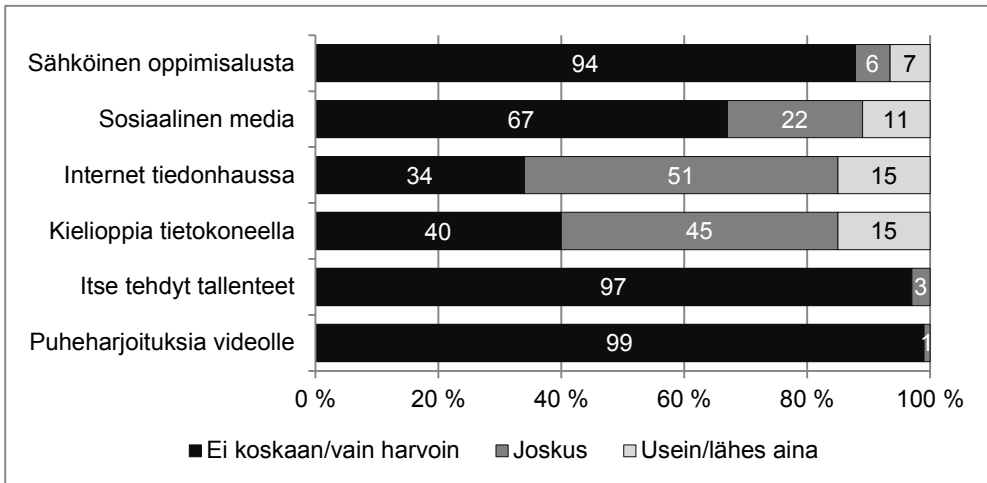
Seuraavaksi tarkastellaan opettajien vastauksia alkuperäisen teemoituksen suunnassa suhteessa opetussuunnitelman tavoitealueisiin.

Media- ja viestintätaidon tavoitteisiin luettava informaatioteknologisten välineiden hyödyntäminen saksan opetuksessa oli vähäistä (kuvio 90). Tiedonhaku internetistä oli opetuksessa tuttua suurimmalle osalle vastanneista opettajista. Runsaat puolet haki tietoa näin joskus ja 15 % usein tai lähes aina. Kieliopin harjoittelua tietokoneella teetti runsas 60 % opettajista ainakin joskus, ja sosiaalista mediaa hyödynsi kolmannes vastaajista. Lähes täysin vieraita saksanopettajille olivat puheharjoitusten tallennus videolle ja oppilaiden itse valmistamien tallenteiden opetuskäyttö, jotka nykyvälineillä lienevät jo useimpien koulujen teknisen resurssien rajoissa. Sähköisiä oppimisalustoja hyödynnettiin niin ikään erittäin niukasti.



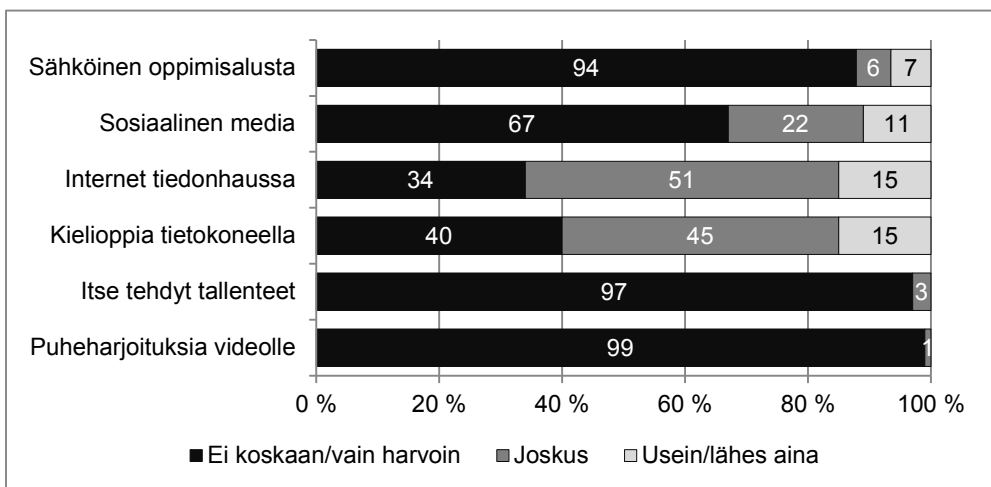
Kuvio 90. Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttö B-saksan opettajien vastauksissa

Sanaston ja kieliopin lähinnä harjoittelua kuvaaviin osioihin saaduista vastauksista päätellen **kieliaineksen soveltaminen oppilaan omiin merkitysyhteiksiin** oli melko tavallista. Sanaston suullista käyttöä omista ilmaisuihin 40 % opettajista harjoitettiin usein ja lähes puolet ainakin joskus. Kielioppiharjoittelua omien lauseiden suoraan usein 37 % opettajista ja yli puolet (54 %) ainakin joskus. Kirjallisia kotitehtäviä antoi 85 % saksanopettajista, mutta oppilaiden kirjallisia tuotoksia luetuttiin tunneilla usein tai lähes aina vain alle kymmenen prosenttia opettajista.



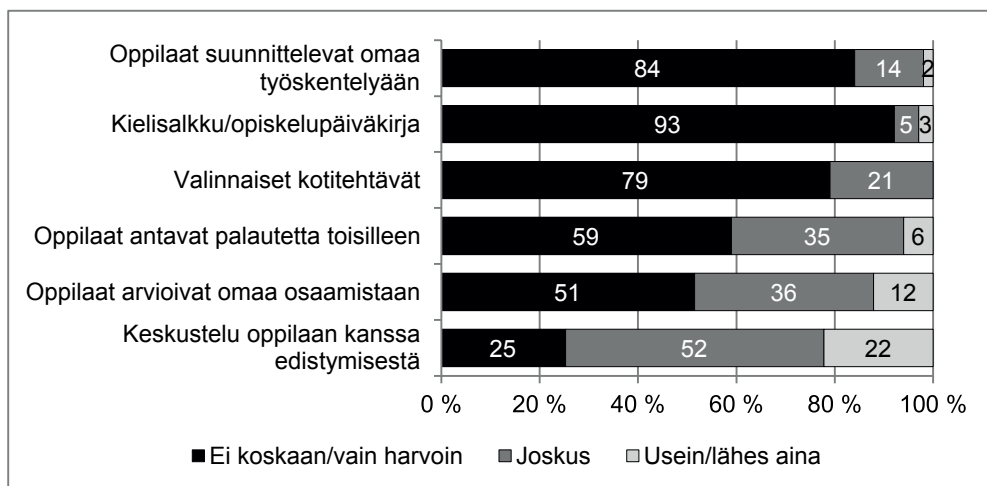
Kuvio 91. Kieliaineksen kirjallinen ja suullinen soveltaminen B-saksan opettajien vastauksissa

B2-oppimäärän **puheviestinnällistä painotusta** edustavaa saksan kielen suullista käyttöä oppitunneilla ilmentää kuvio 92. Ylivoimaisesti tavallisin suullisen kielen harjoittelutapa olivat oppikirjan suulliset pariharjoitukset, joita kaikki vastaajat teettivät ainakin joskus. Myös vapaampaa keskustelua pareissa teetti noin neljä opettajaa kymmenestä (39 %) usein tai lähes aina ja 45 % ainakin joskus. Yli puolet (57 %) opettajista puhui myös itse tunneilla saksaa koko luokalle usein tai lähes aina ja runsas kolmannes (35 %) ainakin joskus. Oppilaiden keskustelu syntyperäisen saksan puhujan kanssa oli mahdollista oppilaille, joita opetti 8 % vastanneista opettajista. Mahdollisuudet kutsua syntyperäisiä puhujia tunneille tai pitää heihin yhteyksiä vaihtelevat paikallisesti. Sen sijaan kaikille oppilaille on mahdollista antaa suullisia kotitehtäviä, joita kuitenkin vain 23 % opettajista antoi säännöllisesti ja yli puolet (52 %) ei koskaan. Oppilaiden suullista taitoa tukee myös se, että opettaja puhuu saksaa tunnilla. Näin ilmoittikin tekevänsä 57 % opettajista.



Kuvio 92. Saksan kielen suullinen käyttö B-saksan opettajien vastauksissa

Opiskelustrategisiin tavoitteisiin kuuluvaa oppilaan itseohjautuvuutta edistävästä opetuskäytännestä tavallisin oli oppilaan edistymistä koskeva keskustelu hänen kanssaan. 22 % opettajista kävi näitä keskusteluja usein tai lähes aina ja runsas puolet ainakin joskus (kuvio 93). Oppilaiden keskinäinen vertaispalaute sen sijaan oli edes jossain määrin tuttua vain 41 prosentille vastaajista. Hiukan useammin oppilas sai arvioida omaa osaamistaan, joskaan suurin osa (51 %) opettajista ei ollut tarjonnut tätä tilaisuutta oppilailleen lainkaan. Oppilaan oman työn suunnittelu ja oman opiskeluprosessin seuranta päiväkirjatyyppisesti oli äärimmäisen harvinaista. Opetussuunnitelman perusteissa mainitut opiskelustrategiset tavoitteet eivät opettajavastausten perusteella näytä saaneen opetuksessa paljonkaan huomiota.



Kuvio 93. Oppilaan itseohjautuvuutta edistävät käytännöt B-saksan opettajien vastauksissa

Kun verrattiin opettajien käytänteistä muodostettuja ulottuvuuksia toisiinsa, havaittiin, että ne opettajat, jotka harjoittivat oppilaitaan autenttiseen ja autonomiseen kielenkäyttöön, sovelsivat myös useammin autonomisia työtapoja ($r = 0,55$; $p < 0,001$; selitysaste 30 %). Autenttista ja autonomista kielenkäyttöä opetuksessaan suosivat opettajat teettivät myös muita useammin suullista tunti-harjoitteita ($r = 0,53$). Autonomisia työtapoja käyttävät opettajat sovelsivat myös useammin suullisen harjoittelua ja tieto- ja viestintäteknologiaa ($r = 0,53$). Korrelaatiot olivat käytännössä suuruusluokaltaan kohtalaisia.

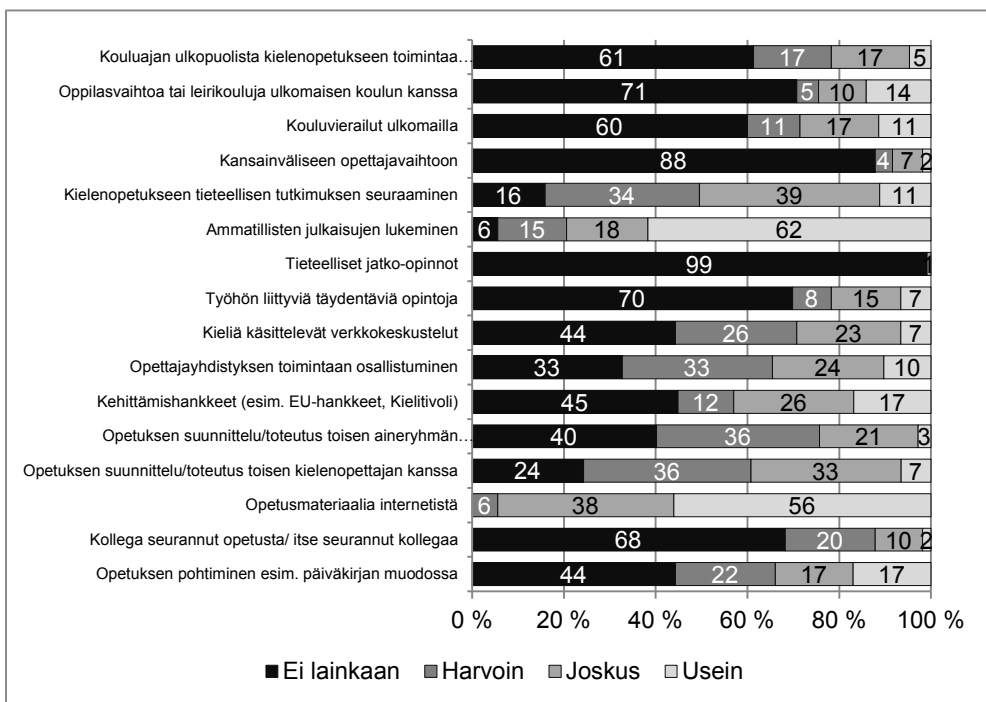
Autenttista ja autonomista kielenkäyttöä opetuksessa suosineiden opettajien oppilaat ymmärsivät muita paremmin kuulemaansa saksan kieltä ($p < 0,05$). Samoin kuullun ymmärtämisessä menestyivät paremmin niiden opettajien oppilaat, jotka olivat teettäneet omaehtoisia kielioppi- ja sanastoharjoituksia ($p < 0,05$). Samat opetuskäytännöt, autenttinen ja autonominen kielenkäyttö ($p < 0,05$) ja omaehtoinen kielioppi- ja sanastoharjoittelu ($p < 0,01$), liittyivät myös parempaan luetun ymmärtämistaitoon

Oppilaiden parempaan taitoon kirjoittaa saksaa liittyivät opettaja opetuskäytännöistä autenttinen ja autonominen kielenkäyttö ($p > 0,01$) ja omaehtoinen kielioppi- ja sanastoharjoittelu 0,16 (0,07); ($p < 0,01$).

Opettajan ammatillisen kehittymisen käytännöt

Myös opettajien ammatillisen kehittymisen käytänteitä selvitettiin, ja vastausten jakaumat ilmenevät kuvioista 94.

Opettajien suosimia ammatillisen kehittymisen käytänteitä olivat kyselyn mukaan ammatillisten julkaisujen seuraaminen (usein-vastausten osuus 62 %), opetusmateriaalin hankkiminen internetistä (usein-vastausten osuus 56 %). Seuraavaksi tavallisimpia, joskin huomattavasti edellisiä harvinaisempia olivat erilaisiin kehittämishankkeisiin osallistuminen ja oman opetuksen pohdinta esimerkiksi päiväkirjan muodossa (molemmissa 17 % usein-vastauksia). Yli kymmenesosa opettajista oli osallistunut kouluvierailuun ulkomailla ja seurannut kielenopetukseen liittyvää tutkimusta.



Kuvio 94. B-saksan opettajien ammatillinen kehittyminen viimeisimmän kolmen vuoden aikana

Toisaalta monet kysytyt käytänteet olivat erittäin harvinaisia tai vastaajille lähes tuntemattomia. 88 % B-saksan opettajista ei ollut koskaan osallistunut kansainväliseen opettajavaihtoon, 71 % ei ollut koskaan järjestänyt kansainvälistä oppilasvaihtoa tai leirikouluja. Lähes yhtä harvinaista (68 % ei lainkaan -vastauksia) oli kollegan opetuksen seuraaminen tai kollegan kutsuminen omalle tunnille. 70 % ei ollut harjoittanut mitään työhön liittyviä opintoja, tieteellisiä jatko-opintoja ei yksikään. Opettajayhdistyksen toimintaan ja kielenopetusta käsitteleviin verkkokeskusteluihin osallistuttiin jonkin verran. Toisinaan opetusta suunniteltiin yhdessä kollegan kanssa.

Opettajan käsitykset ja oppilaiden kielitaito

Opettajan **opetussuunnitelman sisältöjä koskevia käsityksiä** tiedusteltiin koulukasvatuksen yleisten aihekokonaisuuksien että oppiainekohtaisten tavoitteiden osalta tiedustelemalla, miten tärkeinä he pitivät eri tavoitesisältöjä omassa opetuksessaan. Saksanopettajien vastauksista muodostui kolme ulottuvuutta (taulukko 47), joita kaikkia pidettiin keskimäärin tärkeinä. Yleisten aihekokonaisuuksien ulottuvuudelle yhdistyivät kaikki muut aihekokonaisuudet (keskiarvo 3,4) paitsi viestintä- ja mediataito ja erilaisuuden kohtaaminen, jotka liittyivät työskentely- ja vuorovaikutustaitojen kokonaisuuteen (keskiarvo 3,9). Kielelliset taidot erottuivat selkeästi omaksi ulottuvuudekseen, jonka opettajat kokivat keskimäärin tärkeimmäksi tavoitealueeksi.

Taulukko 47. B-saksan opettajien käsitykset tavoitesisältöjen tärkeydestä faktoroituina

Aihekokonaisuudet ja ilmaisu- rohkeus	Kielelliset taidot	Työskentely- ja vuorovaikutus- taidot
Turvallisuus ja liikenne Ihminen ja teknologia Vastuu ympäristöstä, hyvinvoin- nista ja kestävästä kehityksestä Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys Kulttuuri-identiteetin kehittyminen Ihmisenä kasvaminen ilmaisurohkeus	Kieliopin hallinta Kirjoittaminen Suullinen esitys Sanaston hallinta Lukeminen	Suullinen vuorovaikutus Opiskelutaidot Viestintästrategiat Kulttuurintuntemus Viestintä ja mediataito Erilaisuuden kohtaaminen
Alfa = 0,91 Osioiden keskimääräinen korre- laatio = 0,58 ka = 3,4/5	Alfa = 0,68 Osioiden keskimääräinen korre- laatio = 0,31 ka = 4,0/5	Alfa = 0,83 Osioiden keskimääräinen korre- laatio = 0,45 ka = 3,9/5

Ulottuvuuksista eniten toisiinsa liittyivät yleiset aihekokonaisuudet ja ilmaisu-
rohkeus sekä työskentely- ja vuorovaikutustaidot ($r = 0,66$; $p < 0,001$; selitysaste
44 %).

Tavoitearvostuksista aihekokonaisuuksien ja ilmaisurohkeuden arvostaminen
liittyi oppilaiden parempaan taitoon ymmärtää lukemaansa ($p < 0,05$). Oppilaan
kirjoittamistaitoa tukivat kielellisten taitojen ($p < 0,01$) ja työskentely- ja vuoro-
vaikutustaitojen arvostaminen ($p < 0,05$).

B-saksan opettajien arviointikäsitukset

Opettajilta tiedusteltiin, miten tärkeinä he pitivät erilaisia oppilaalta saatuja näyttöjä kurssiarvosanaa antaessaan. Vastauksista muodostui kaksi pääulottuvuutta: työskentely ja asenne ja suullinen ja autenttinen kielenkäyttö (taulukko 48). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan arviointi pohjautuu oppiaineen hallintaan ja työskentelyyn (Opetushallitus 2004, 262). Opiskeluasenne sen sijaan ei ole virallinen arviointiperuste.

Taulukko 48. B-saksan opettajien arviointikäsitysten ulottuvuudet

Työskentely ja asenne	Suullinen ja autenttinen kielenkäyttö
Tuntityöskentely Kohdekielen käyttö tunneilla Kotitehtävien tekeminen Oppilaan opiskeluasenne	Oppilaan opiskeluasenne Kielisalkku tai muu kooste työskentelystä Oppilaan kielen harrastuneisuus koulun ulkopuolella Suulliset kokeet
Alfa = 0,71 Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,39 ka = 4,2/5	Alfa = 0,61 Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,58 ka = 3,0/5

Ulottuvuuksien välinen korrelaatiokerroin oli 0,54 ($p < 0,001$; selitysaste 29 %) eli suuruusluokaltaan kohtalainen. Kirjalliset kokeet eivät liittyneet edellisiin ulottuvuuksiin, mutta ne olivat keskimäärin yleisin arvosanaperuste ($ka = 4,3/5$).

Opettajan arviointikäsityksissä todettiin, että jos opettaja perusti arvosanan suu-
relta osin työskentelyyn ja asenteeseen, oppilaat puhuivat muita paremmin sak-
saa ($p < 0,05$). Näin tapahtui myös silloin, jos opettaja arvosti kielellisiä taitoja
($p < 0,001$) ja työskentely- ja vuorovaikutustaitoja ($p < 0,001$).

Opettajien käsityksiä opetussuunnitelman tavoitteita edistävästä ja vaikeuttavista tekijöistä

B-saksan opettajat mainitsivat tavoitteiden toteutusta edistävinä asioina seuraavat seikat (mainintojen lukumäärä suluissa):

- sopiva/pieni ryhmäkoko (23)
- motivoituneet oppilaat; positiivinen asenne (8)
- oppitunnit sijoittuvat aamuun (6)
- matka Saksaan (4)
- hyvä ryhmähenki (4)
- oppimateriaali/riittävyys/laatu (6)
- hyvät AV-välineet luokassa; tietokone käytössä; internet luokassa, sähköi-
nen materiaali (4).

Pienehkö ryhmäkoko ja myönteinen asenneilmasto ovat parhaimmillaan tyypillisiä valinnaiselle oppimäärälle. Tosin 16 opettajaa mainitsi tavoitteiden saavuttamista estävinä tekijöinä asenneongelmat, ja motivaation puutteen. Tuntien sijoittuminen ja jaksoitus kirvoittivat eniten kielteisiä kannanottoja. Koulupäivän tai viikon loppuun sijoittuva saksantunti on epäkiitollinen opetettava 28 opettajan mielestä. Kaksoistunteja kerran viikossa kritisoi 42 opettajaa, ja eri syistä johtuvia pitkiä taukoja oppituntien välillä harmitteli 32 vastaajaa. Kuusi opettajaa katsoi kaksoistuntien takia annettavan liikaa läksyjä taukojen ajaksi. Oppimateriaalin koki heikkotasoiseksi 14 opettajaa, ja muutamat kaipasivat lisää sähköistä ja kuvallista materiaalia etenkin maantuntemuksen avuksi. Ruotsinkieliset opettajat kokivat oppimateriaalinsa erityisen puutteelliseksi. Seitsemän opettajaa katsoi, etteivät nykynuoret enää ole riittävän pitkäjänteisiä opetellakseen sanastoa ja kielioppia, ja lähes yhtä moni kaipasi kansainvälisiä projekteja ja muita kontakteja syntyperäisten saksanpuhujien kanssa varsinkin suullisen kielitaidon tueksi.

Kuten muidenkin vuonna 2013 arvioitujen B2-oppimäärien opettajat, myös muutamat saksanopettajat mainitsivat, että mahdollisuus saada suoritusmerkintä arvosanan sijasta päättötodistukseen ei ole omiaan tukemaan tavoitteellista opiskelua.

3.2.2 Saksan kielen oppimista edistävät käytänteet ja niihin liittyvät tekijät

Oppilaiden opiskelukäytänteistä muodostetuista ulottuvuuksista omaehtoinen suullinen harjoittelu oli tyydyttävää tasoa, mutta oman työskentelyn suunnittelu ja arviointi, tieto- ja viestintäteknologian ja median hyödyntäminen ja saksan käyttö vapaa-ajalla olivat heikolla mallilla. Ulottuvuuksien yleisimmät opiskelukäytänteet olivat kokeisiin sisältyvä vapaa kirjallinen tuottaminen, oppikirjan suulliset pariharjoitukset ja opettajan saksan kielen käyttö tunneilla. Saksankieliset laulut ja elokuvat edustivat tieto- ja viestintäteknikkaa tunneilla ja vapaa-ajalla. Tavallisia olivat myös sanakoheet. Saksan kielen tehtävät tehtiin erittäin säännöllisesti.

3.2.2.1 Saksan kielen oppimista edistävät käytänteet kouluopiskelussa ja sen ulkopuolella

Opetussuunnitelman perusteissa mainittujen opiskelustrategisten tavoitteiden (Opetushallitus 2004, 12; 143–144) toteutumista kartoitettiin kysymällä oppilailta, millaisin toiminnoin he edistivät saksan oppimistaan koulussa ja sen ulkopuolella. Käytänteitä mitattiin viisiportaisella asteikolla: 1 = ei koskaan, 2 = vain harvoin, 3 = joskus, 4 = usein, 5 = lähes aina. Vapaaehtoisen harrastuneisuuden asteikko oli neliportainen ja kattoi vaihtoehdot 1 = ei koskaan, 2 = joskus, 3 = viikoittain ja 4 = päivittäin.

Taulukko 49. B-saksan oppimista edistävien opetus- ja opiskelukäytänteiden keskiarvomuuttajat

Autonomiset työtavat	Omaehtoinen suullinen harjoittelu	TVT ja media	Saksa vapaa-ajalla
<p>Arvioin omaa osaamistani.</p> <p>Annamme palautta toisen oppilaan saksan osaamisesta.</p> <p>Keskustelen opettajan kanssa edistymisestääni.</p> <p>Suunnittelen omaa työskentelyäni.</p> <p>Saamme itse valita, mitä kotitehtäviä teemme.</p> <p>Kokeissa on vapaata kirjallista tuottamista saksaksi.</p> <p>Opettaja kuuntelee ja antaa palautetta, kun keskustelemme parin kanssa saksaksi.</p> <p>Opettaja kannustaa käyttämään saksaa koulun ulkopuolella.</p>	<p>Harjoittelemme sanastoa tekemällä omia lauseita suullisesti.</p> <p>Harjoittelemme kielioppi- asiaa tekemällä omia lauseita.</p> <p>Teemme oppikirjasta suullisia pariharjoituksia.</p> <p>Opettaja puhuu saksaa koko luokalle.</p> <p>Pidämme suullisia esityksiä saksaksi.</p>	<p>Harjoittelemme kielioppia tietokoneella.</p> <p>Käytämme internetiä tiedonhakuun.</p> <p>Katsomme ja/tai kuuntelemme saksankielisiä elokuvia, lauluja tms.</p>	<p>Katselen saksankielisiä elokuvia tai videokatkelmia.</p> <p>Kuuntelen saksankielistä musiikkia.</p> <p>Seuraan saksankielisiä keskustelupalstoja.</p> <p>Osallistun saksankielisiin verkkokeskusteluihin.</p> <p>Luen saksankielisiä verkkolehtiä tai muita verkkotekstejä.</p> <p>Kirjoitan saksankielisiä tekstejä.</p> <p>Puhun saksaa esim. turistien kanssa.</p> <p>Käytän saksaa kave- reiden tai sukulaisten kanssa.</p>
<p>Alfa = 0,69 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,23 ka = 2,2/5</p>	<p>Alfa = 0,59 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,22 ka = 3,3/5</p>	<p>Alfa = 0,57 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,30 ka = 2,3/5</p>	<p>Alfa = 0,76 Osoiden keskimääräinen korrelaatio = 0,31 ka = 1,8/5</p>

Oppilaiden vastauksissa erottui viisi pääulottuvuutta: autonomiset työtavat, omaehtoinen suullinen harjoittelu, tieto- ja viestintäteknologia ja media ja saksan käyttö vapaa-ajalla (taulukko 49). Kunkin ulottuvuuden yleisin käytännö on lihavoitu. Ulottuvuuksien ulkopuolelle jääneet osiot liittyivät tehtävien teon säännöllisyyteen (ka = 4,0), sanakokeisiin (ka = 3,4) ja kirjallisiin läksykokeisiin (ka = 2,0).

Omaehtoinen suullinen harjoittelu oli **tyydyttävää** tasoa. Sen sijaan autonomisten työtapojen edustamat oman työskentelyn suunnittelun ja arvioinnin tavoitteet (Opetushallitus 2004, 143) täytyivät B-saksan aineistossa **heikosti**, sillä keskiarvo 2,2 viisiportaisella asteikolla ilmentää näiden käytänteiden harvinaisuutta kouluopiskelussa. Myös tieto- ja viestintäteknologian ja median hyödyntäminen toteutui opiskelussa keskiarvosuuttajan valossa **heikosti**, samoin saksan käyttö vapaa-ajalla (taulukko 49).

Autonomisiksi työtavoiksi nimetyt ulottuvuuden tavallisin käytännö oli kokeisiin sisältyvä vapaa kirjallinen tuottaminen. 40 % oppilaista ilmoitti sitä harjoitettavan usein tai lähes aina, noin kolmannes joskus tai korkeintaan harvoin. Seuraavaksi yleisintä oli opettajan kannustus saksan kielen käyttöön koulun ulkopuolella. 38 % oppilasta oli kokenut opettajan kannustusta usein tai aina ja noin kolmannes (32 %) ainakin joskus. Kannuksesta huolimatta itseohjautuvuuden kehittäminen konkreettisin työtavoin oli hyvin harvinaista. Enemmistö (49 %) oppilaista ilmoitti, ettei suunnittele omaa saksan opiskeluaan koskaan, 37 % suunnitteli sitä vain harvoin, 13 % joskus ja vain 2 % usein tai lähes aina. Kotitehtäviään oli saanut valita vain 0,4 % oppilaista edes joskus. Näistä tuloksista päätellen jo perusopetuksen alaluokkien opetussuunnitelmaperusteissa mainitut itsenäisen opiskelun perustoiminnot olivat varsin vieraita 9. vuosiluokan päättövaiheen oppilaille.

Omaa osaamistaan oli arvioinut vajaa kolmannes oppilaista (29 %) joskus, ja vain noin joka kymmenes (9 %) usein tai lähes aina – ja 29 % ei milloinkaan, mikä on huolestuttavaa opetussuunnitelman toteutumisen kannalta. Vielä vähäisempää oli oppilaiden keskinäinen vertaisarviointi: Lähes puolet vastaajista (47 %) ei koskaan ollut antanut palautetta toiselle oppilaalle tämän saksan kielen taidosta, ja kolmasosa (32 %) oli antanut sitä vain harvoin. Opettajan kanssa omasta edistymisestään keskusteli säännöllisesti vain kaksi prosenttia oppilaista, 86 % ei koskaan tai enintään harvoin. Opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut ihmisenä kasvamisen tavoitteet, joihin sisältyy ryhmän jäsenenä toimiminen ja kehittyminen, olivat vakiintunut osa saksan opiskelua noin viidelle prosentille oppilaista.

Omaehtoisen suullisen harjoittelun ulottuvuuden ilmentämä suullinen kielitaito on kuulunut kansallisen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin jo yli 40

vuotta periaatteessa tasaveroisena kielitaidon muiden osa-alueiden kanssa. Suullisen ja omatoimisen kielenkäytön ulottuvuuden yleisin käytännöksi oli oppikirjaan sisältyvien suullisten pariharjoitusten tekeminen. Neljä oppilasta viidestä (81 %) ilmoitti niiden kuuluvan saksantuntien työmuotoihin usein tai lähes aina. Vaikka suullisia pariharjoituksia tehtiin paljon, niiden videotalliointi oli äärimmäisen harvinaista: 90 % oppilaista ei ollut videoinut puheharjoituksia koskaan, 7 % harvoin ja 3 % korkeintaan joskus. Myös suullisia esityksiä 88 % ilmoitti pidettävän enintään joskus. Seuraavaksi tavallisin omaehtoisen suullisen harjoittelun ulottuvuudelle sijoittunut käytännöksi oli oppilaiden mukaan, että opettaja käytti saksaa oppitunneilla: 65 % oppilaista raportoi, että opettaja puhuu saksaa koko luokalle usein tai lähes aina. Neljännes (25 %) oppilaista mainitsi opettajan puhuvan saksaa joskus ja vain 10 % korkeintaan harvoin. Kohdekielen käyttö oppitunneilla tukee suullista taitoa, joten tulos on opetussuunnitelman mukainen.

Sanaston harjoittelua tekemällä omia lauseita suullisesti kolme neljäsosaa (75 %) ilmoitti tapahtuneen enintään joskus. Kieliopin harjoittelu omien lauseiden muodossa oli yleisempää: 46 % ilmoitti sitä tehtävän usein tai lähes aina. Vastauksista ei ilmene, onko tällainen kielioppiharjoittelu ollut suullista vai kirjallista.

Saksankielisen median ja tieto- ja viestintäteknisten sovellusten ulottuvuuden tavallisin käytännöksi oli saksankielisten elokuvien katselu tai laulujen kuuntelu, jota runsas neljännes oppilaista (27 %) kertoi tehtäväksi tunneilla usein, 47 % joskus ja neljännes (25 %) vain harvoin tai ei koskaan. Saksankielisten kirjojen ja lehtien käyttö oli vielä harvinaisempaa, sillä 58 % kertoi, ettei niitä ole käytetty koskaan, ja vain vajaa 2 % ilmoitti lehtiä ja kirjoja käytettävän opetuksessa usein tai lähes aina. Eurooppalaisen kielisalkun käyttö oli useimmille (88 %) täysin tuntematonta, ja vain 4 % oli käyttänyt sitä edes joskus. Myös tietokoneen ja internetin hyödyntäminen oli varsin harvinaista tuntityössä: selkeä enemmistö (67 %) käytti tietokonetta kieliopin harjoitteluun vain harvoin tai ei koskaan. Oppilaista 71 % ilmoitti, että internetistä ei haeta tietoa saksantunneilla koskaan tai sitä haetaan vain harvoin. Tulos myötäili eurooppalaista kielitaitokartoitusta, jonka mukaan informaatioteknologian käyttö suomalaisissa yläkouluissa on harvinaisempaa kuin EU:n alueella keskimäärin (Euroopan unioni 2013).

Saksan käyttöä koulun ulkopuolella kuvaavat osiot muodostivat asteikon, jonka reliabiliteettikerroin oli 0,76 ja osioiden välinen keskimääräinen korrelaatio 0,31. Asteikko oli neliportainen (1 = ei koskaan, 2 = joskus, 3 = viikoittain, 4 = päivittäin). Tämän ulottuvuuden keskiarvo oli viisiportaiselle asteikolle muunnettuna 1,8, joten saksan harrastus vapaa-ajalla toteutui heikosti.

Runsas kolmannes oppilaista (35 %) ei koskaan katsellut saksankielisiä elokuvia tai videoita, vajaa puolet (47 %) ei kuunnellut saksalaista musiikkia, 70 % ei seu-

rannut keskustelupalstoja, 87 % ei osallistunut saksankielisiin verkkokeskusteluihin ja 77 % luki saksankielisiä verkkotekstejä enintään joskus. Tässä yhteydessä joskus-kategoria merkitsee harvemmin kuin viikoittain. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 37) mainittu media- ja viestintätaidon yleinen kasvatustavoite oppia käyttämään näitä välineitä tiedonhankinnassa, -välittämisessä ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toteutui saksan kielessä heikosti sekä koulussa että sen ulkopuolella.

Saksankielisiä tekstejä (esim. tekstiviestejä tai runoja) kirjoitti koulun ulkopuolella vain 3 % oppilaista viikoittain tai päivittäin. Turistien tai muiden saksankielisten kanssa saksaa puhui vähintään viikoittain noin 1 % ja kavereiden tai sukulaisten kanssa 8 %). B-saksan oppimäärää opiskelevien kielitaito on vielä vaatimaton, eikä tuottavan kielenkäytön vähäisyys esimerkiksi keskustelupalstoilla ole yllättävää. Saksalaisen musiikin ja tekstitettyjen elokuvien seuraaminen olisi silti mahdollista nykyistä enemmän.

Viisi osiota jäi faktorirakenteen ulkopuolelle. Selkeä enemmistö (69 %) oppilaisista ilmoitti tekevänsä saksan kielen tehtävät säännöllisesti usein tai lähes aina, kolmannes (32 %) oppilaisista teki tehtävät joskus ja runsas kymmenesosa (12 %) vain harvoin tai ei koskaan. Tulos kuvasi osaltaan opetussuunnitelmassa mainittua (Opetushallitus 2004, 120) sinnikästä viestinnällistä harjoittelua, mikä toteutui arvioinnin perusteella hyvin. Sanakokeita, joissa vastauksina ovat yksittäiset sanat, 60 % oppilaisista ilmoitti tehtävän usein tai lähes aina. Runsas kolmannes (34 %) teki niitä joskus. Kirjalliset kokeet päivän läksystä olivat harvinaisempia: 71 % ilmoitti, ettei niitä järjestetty koskaan tai järjestettiin vain harvoin.

Opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet soveltaa koulussa opittua kielitaitoa omaehtoisesti toteutuivat tulosten perusteella kuitenkin keskimäärin heikosti, ja enemmistön saksan kielen käyttö vaikutti rajoittuneen kouluun ja oppitunneille. Oppilaiden ja opettajien antamia vastauksia samoihin käytännökysymyksiin rinnastetaan toisiinsa seuraavassa luvussa.

Eniten kohtalaisia yhteyksiä muihin käytänneulottuvuuksiin oli autonomisilla työtavoilla (omaehtoiseen suulliseen harjoitteluun, saksan käyttöön vapaa-ajalla ja tieto- ja viestintäteknologian ja median käyttöön opetuksessa). Muut käytänteiden keskinäiset yhteydet olivat käytännössä vain heikkoja.

3.2.2.2 Oppilaan taustatekijöiden yhteydet oppimista edistäviin käytänteisiin

Sukupuolittain vertaillen tytöt tekivät tehtävänsä useammin säännöllisesti kuin pojat.

Äidinkielen mukaisessa vertailussa suomenkieliset harjoittivat jonkin verran enemmän kaikkia opiskelukäytänteitä ja tekivät tehtävänsä useammin säännöllisesti kuin ruotsinkieliset.

Lukioon aikovat oppilaat tekivät tehtävänsä useammin säännöllisesti kuin ammatilliseen koulutukseen suuntautuneet, mutta muissa käytänteissä tätä eroa ei havaittu.

Myöskään **vanhempien koulutustaustan** mukaisia eroja ei esiintynyt B-saksan opiskelukäytänteissä.

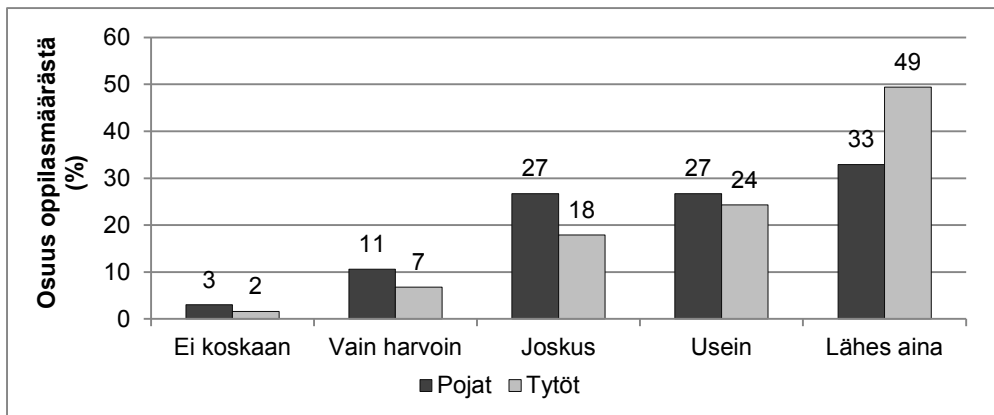
Ne, joilla oli korkeampi **arvosana** saksan kielessä, suorittivat tehtävänsä säännöllisemmin kuin heikomman arvosanan saaneet ja harjoittivat monipuolisempia opiskelukäytänteitä.

Opiskelukäytänteet monipuolistuivat myös **läksyihin käytetyn ajan** lisääntyessä.

Sukupuoli ja oppilaan käytänteet

B-saksan opiskelukäytänteet koulussa muodostivat neljä pääulottuvuutta: autonomiset työtavat, TVT ja media, omaehtoinen suullinen harjoittelu ja saksa vapaa-ajalla. Näillä ulottuvuuksilla tyttöjen ($ka = 2,3$) ja poikien ($ka = 2,2$) välinen oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$), mutta käytännössä erittäin pieni.

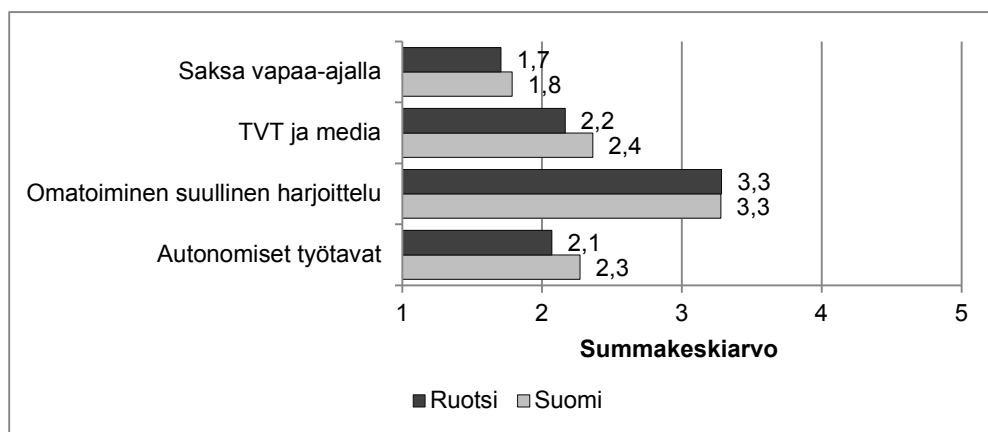
Sen sijaan tehtävien tekemisen säännöllisyydessä (kuvio 95) tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ($p < 0,001$). Tytöistä lähes puolet (49,4) % teki tehtävänsä lähes aina, pojista vain noin joka kolmas (32,9 %).



Kuvio 95. B-saksan tehtävien teon säännöllisyys sukupuolittain

Äidinkieli ja oppilaan käytänteet

Käytänneulottuvuuksien keskiarvojen valossa opiskelun monipuolisuus ja ajanmukaisuus toteutuivat heikosti tai tyydyttävästi saksan opiskelussa (keskiarvot 1,8–3,3 viisiportaisella asteikolla) (kuvio 96).



Kuvio 96. B-saksan oppimista edistävät käytänteet äidinkielen mukaan

Oppilaiden äidinkielen mukaiset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) ja käytännössä suuruusluokaltaan kohtalaisia ($d = 0,50$) sekä autonomisissa työskentelytavoissa että tieto- ja viestintäteknologian ja median käytössä. Suomenkieliset oppilaat harjoittivat näitä käytänteitä useammin kuin ruotsinkieliset.

Myös tehtävien tekemisen säännöllisyydessä oli tilastollisesti merkitsevä ero äidinkielen mukaan ($p < 0,01$). Suomen äidinkielenään puhuvista hieman vajaa puolet (45,6 %) teki tehtävänsä lähes aina, ruotsia puhuvista vain runsas kolmannes (34,3 %). Kielisukulaisuus tasoittanee ruotsinkielisten oppilaiden tietä saksan oppimisessa.

Kirjallisia kokeita päivän läksyistä ruotsinkieliset ilmoittivat pidettävän useammin kuin suomenkieliset.

Ruotsia äidinkielenään puhuvista 10 % oli sitä mielestä, että kirjallisia kokeita on lähes aina, suomenkielisistä näin koki vain 1 %.

Jatko-opiskelusuunnitelmat ja oppilaan käytänteet

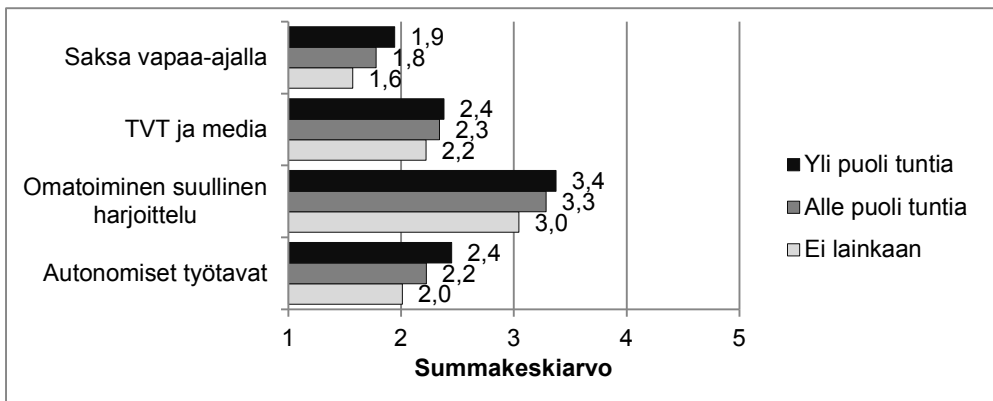
Oppilaan jatko-opiskelusuunnitelmilla ei havaittu yhteyksiä käytänneulottuvuuksiin, mutta kylläkin tehtävien tekemisen säännöllisyyteen ($p < 0,001$). Lukioon suuntautuvista oppilaista lähes puolet (47,8 %) teki tehtävänsä säännöllisesti lähes aina, ammatillisiin opintoihin aikovista vain runsas neljännes (27,9 %).

Saksan kielen arvosana ja oppilaan käytänteet

Tehtävien suorittamisen säännöllisyydellä oli voimakkain yhteys saksan arvosanaan ($r=0,50$; $p < 0,001$, selitysaste 25 %). Arvosanan korrelaatiot muihin käytänteisiin olivat heikkoja ($0,13 < r < 0,18$). Arvosanan 10 saaneista oppilaista enemmän kuin kolme neljästä (76,7 %) ja arvosanan 9 saaneista noin kaksi kolmasosaa (64,2 %) teki tehtävänsä lähes aina. Arvosanan kahdeksan oppilasta tehtävät teki säännöllisesti noin joka kolmas (35,3). Heikompia arvosanoja saaneiden tehtävien säännöllinen tekeminen oli huomattavasti harvinaisempaa. Ylimpien arvosanojen saamiseksi tehtävät oli pitänyt tehdä säännöllisesti.

Saksan kielen läksyihin käytetty aika ja oppilaiden käytänteet

Mitä kauemmin läksyihin käytettiin aikaa, sitä monipuolisempia käytänteitä harjoitettiin saksan kielen oppimiseksi. Yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), joskin käytännössä pieni ($0,02 < \eta^2 < 0,04$) yhteys kaikkiin muihin käytänneulottuvuuksiin paitsi tieto- ja viestintäteknologian ja median käyttöön (kuvio 97).



Kuvio 97. B-saksan oppimista edistävät käytänteet ja läksyihin käytetty aika

Läksyihin käytetyllä ajalla oli merkitsevä ($p < 0,001$) yhteys myös tehtävien tekemisen säännöllisyyteen, mikä onkin luonnollista. Yli puoli tuntia läksyjään tekevistä runsas kaksi kolmesta (65,8 %), korkeintaan puoli tuntia läksyjään tekevistä vajaa puolet (44,6 %) ja läksyjään tekemättömistä hyvin harva (2,9 %) teki tehtävänsä säännöllisesti lähes aina.

Läksyihin käytetty aika ja sanakokeiden tekeminen liittyivät toisiinsa siten, että mitä kauemmin läksyihin käytettiin aikaa, sitä useammin mainittiin myös pidettävän sanakokeita. Niistä jotka tekivät läksyjänsä yli puoli tuntia noin joka neljäs (23,7 %) oli sitä mieltä, että sanakokeita on lähes aina. Korkeintaan puoli tuntia läksyjään tekevistä oli tätä mieltä noin 15 % ja ei lainkaan läksyjään tekevistä 7 %.

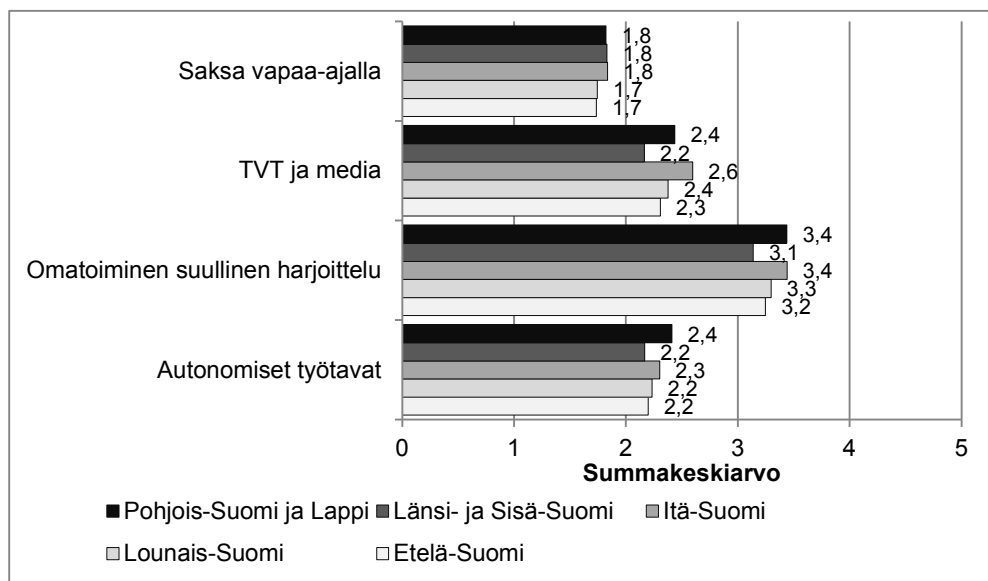
3.2.2.3 Oppimisympäristön piirteet ja oppilaan käytänteet

Alueelliset erot opiskelukäytänteiden monipuolisuudessa olivat kauttaaltaan pieniä, mutta jonkin verran muita enemmän useita käytänteitä harjoitettiin Pohjois-Suomen ja Lapin ja Itä-Suomen alueilla. Kuntatyyppien välisiä eroja ei B-saksassa havaittu.

Kun verrattiin toisiinsa opettajien ja oppilaiden vastauksia, havaittiin, että opettajat ilmoittivat eri toimintoja harjoitetun useammin kuin oppilaat.

Koulun sijaintialue ja oppilaan käytänteet

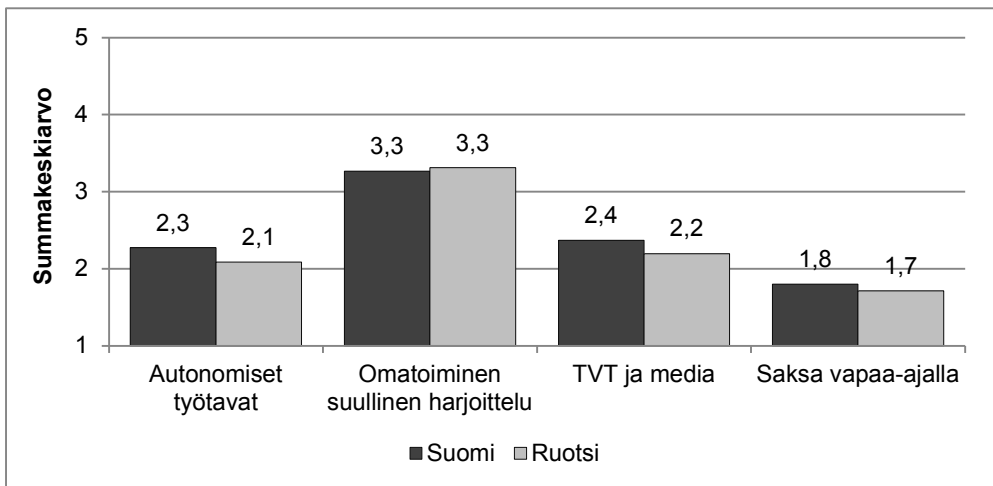
Alueiden väliset erot oppilaiden opiskelukäytänteissä olivat tilastollisesti merkitseviä ($0,05 < p < 0,001$) kaikkien ulottuvuuksien osalta. Monipuolisimmat käytänteet olivat Pohjois-Suomen ja Lapin ja Itä-Suomen alueilla, mutta kuten kuviosta 98 havaitaan, ero olivat käytännössä pieniä ($0,01 < \eta^2 < 0,04$). Tehtävien tekemisen säännöllisyydessä alueiden välillä ei ollut eroja.



Kuvio 98. B-saksan oppilaiden käytänteet alueittain

Koulun opetuskieli ja oppilaan käytänteet

Kuvio 99 havainnollistaa suomen- ja ruotsinkielisten koulujen erot oppilaiden käytänneulottuvuuksissa. Erot tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,01$) autonomisissa työtavoissa sekä tieto- ja viestintätekniikan ja median käytössä, mutta käytännössä pieniä.



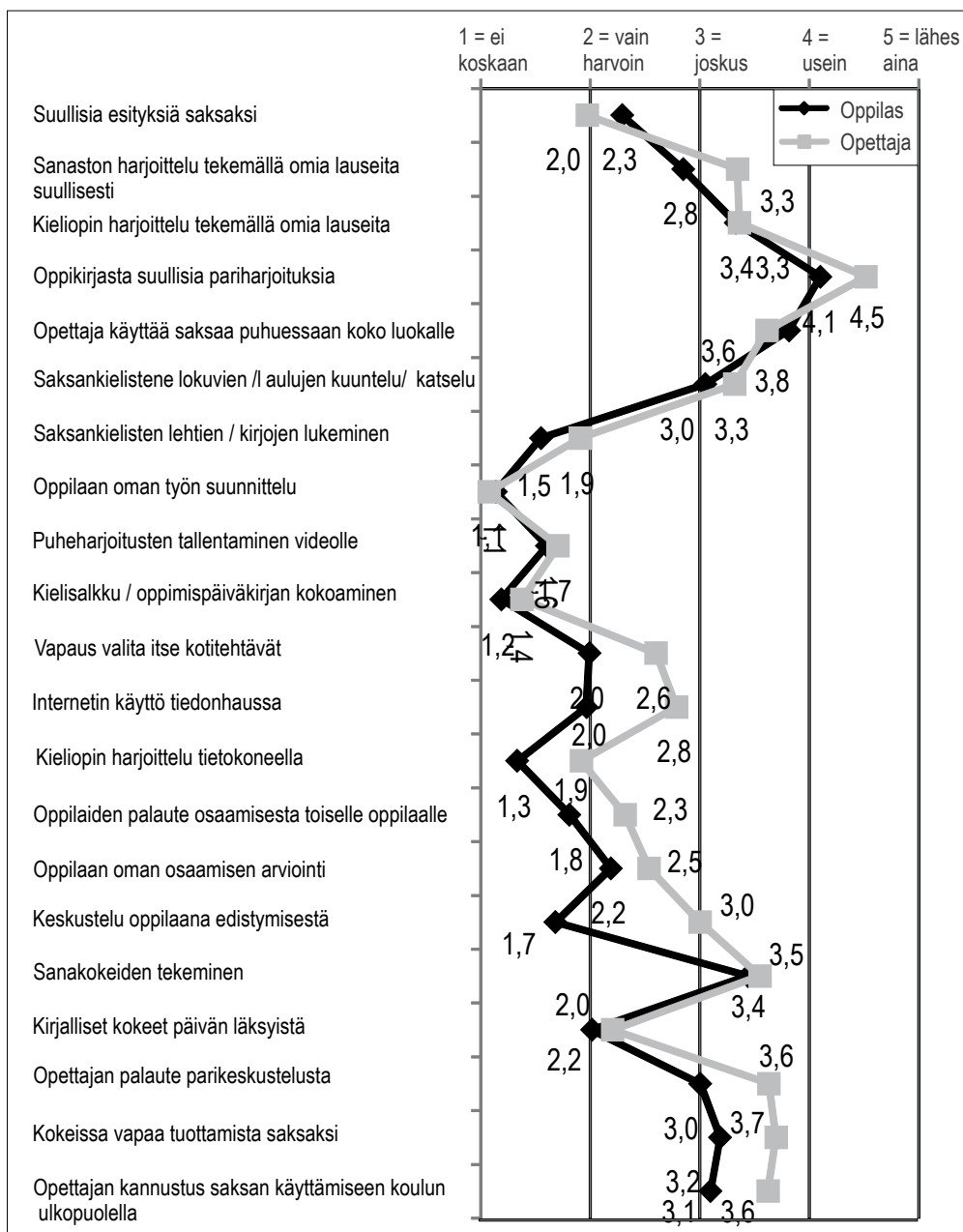
Kuvio 99. B-saksan oppilaiden käytänteet koulun opetuskielen mukaan

Ulottuvuuksien ulkopuolelle jääneistä osioista havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero ($p < 0,001$) kirjallisissa kokeissa päivän läksyistä. Ruotsinkielisten koulujen oppilaista 9 % oli sitä mieltä, että kirjallisia kokeita oli lähes aina, suomenkielisten koulujen oppilaista tätä mieltä oli alle puoli prosenttia (0,4 %) oppilaista.

Opettajien ja oppilaiden käytänteet vertailussa

Kuviossa 100 esitetään opettajien ja oppilaiden vastauksia kyselyille yhteisiin väittämiin (asteikolla 1 = ei lainkaan, 2 = vain harvoin, 3 = joskus, 4 = usein, 5 = lähes aina). Mukana ovat ne osiot, joissa oppilaiden ja opettajien vastaukset poikkesivat eniten toisistaan.

Yhteisten väittämien yleisnäkymä oli, että opettajat kokivat käyttäneensä kaikkia työtapoja jonkin verran useammin kuin oppilaat. Tämä selittynee sillä, että opettaja opettaa muitakin kuin tutkittuja oppilaita, joiden kohdalle opettajan useinkin harjoittama käytäntö osuu harvemmin kuin opettajan itsensä. Kuvaajien muoto on kuitenkin sama opettajilla ja oppilailla. Suurin ero (1,3 mittayksikköä) oppilaiden ja opettajien vastauksissa liittyi keskusteluun oppilaan edistymisestä hänen kanssaan. Muut erot (vähintään 0,5 mittayksikköä) koskivat vapautta valita omat kotitehtävät, internetin käyttöä tiedonhaussa, kieliopin harjoittelua tietokoneella, oppilaiden vertaispalautetta, opettajan palautetta parikeskustelusta, kokeisiin sisältyvää vapaata tuottamista ja opettajan kannustusta saksan käyttöön koulun ulkopuolella.



Kuvio 100. B-saksan oppilaiden ja opettajien käytänteitä

3.2.3 Oppilaiden käsitykset ja niihin liittyvät tekijät

Oppilaiden käsitykset saksan kielen helppoudesta olivat keskimäärin neutraalit, samoin oppiaineesta pitämistä kuvaavat käsitykset. Myönteisimmät käsitykset oppilailla oli saksan hyödyllisyydestä. Saksan kouluarvosanansa oppilaat katsoivat vastaavan keskimäärin hyvin omia taitojaan.

Oppilaiden käsitykset koulustaan laadukkaana opiskeluympäristönä olivat kaiken kaikkiaan myönteiset.

Tyttöjen käsitykset saksan kielestä olivat hieman myönteisemmät kuin poikien, ja he kokivat arvosanansa hiukan osuvammaksi. Ruotsia äidinkielenään puhuvat suhtautuivat saksaan suomenkielisiä myönteisemmin. Ruotsinkielisten koulujen oppilaat uskoivat osaavansa saksaa hieman paremmin kuin suomenkielisten koulujen oppilaat, ja he myös viihtyivät koulussa keskimäärin paremmin kuin suomenkielisten koulujen oppilaat.

Lukioon aikovien käsitykset olivat jonkin verran myönteisemmät kuin ammatilliseen koulutukseen aikovien. Ylioppilasvanhempien lasten käsitykset olivat myös hieman myönteisemmät kuin niiden oppilaiden, joiden vanhemmat eivät olleet ylioppilaita. Ne oppilaat, jotka käyttivät enemmän aikaa saksan läksyihin, pitivät saksasta muita enemmän. Myös kiitettävän ja erinomaisen arvosanan haltijat suhtautuivat saksaan kaikin puolin muita oppilaita myönteisemmin.

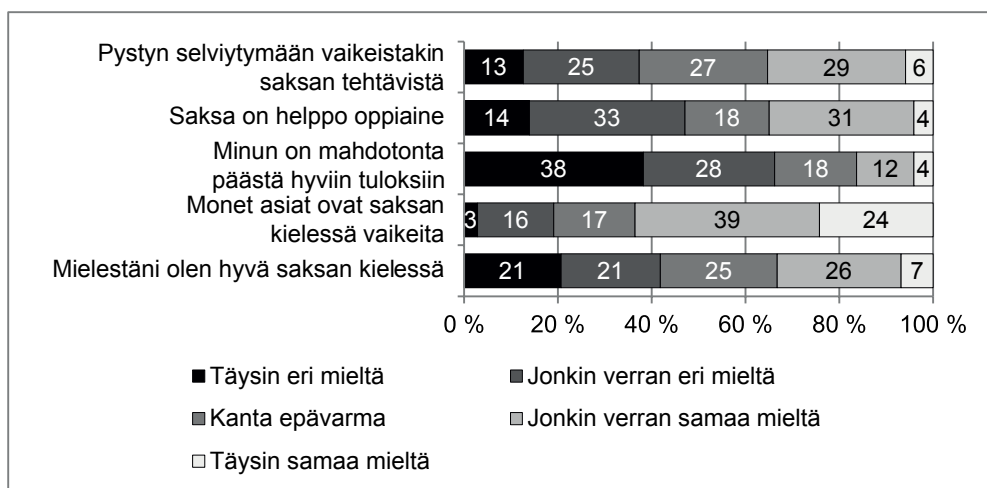
3.2.3.1 Saksan hyödyllisyys, käsitys omasta osaamisesta ja saksasta pitäminen

Omaan saksan kielen osaamiseen kohdistuvia käsityksiä oppilaat raportoivat vastauksillaan väittämiin saksan kielen helppoudesta, mahdollisuuksistaan päästä saksan opinnoissa hyvin tuloksiin, käsitystä menestymisestä saksan kielessä ja arvioita asioiden vaikeudesta saksan kielessä (taulukko 50).

Oppilaiden käsitykset omasta saksan osaamisestaan olivat keskimäärin **neutraalit** (keskiarvo 2,9). Oppilaista 47 % koki saksan itselleen helpoksi oppiaineeksi, 35 % taas oli väittämästä ainakin jonkin verran eri mieltä. 42 % oli omasta mielestään hyviä saksan kielessä, 33 % taas ei. 63 % oppilaista ilmoitti monien asioiden olevan saksassa vaikeita, mutta 19 % ei vaikeuksia juuri kokenut. Runsas kolmannes (35 %) uskoi selviytyvänsä vaikeistakin saksan tehtävistä, 38 % taas ei. 66 % uskoi mahdollisuuksiinsa päästä hyvin tuloksiin saksan kielessä. (Kuvio 101.)

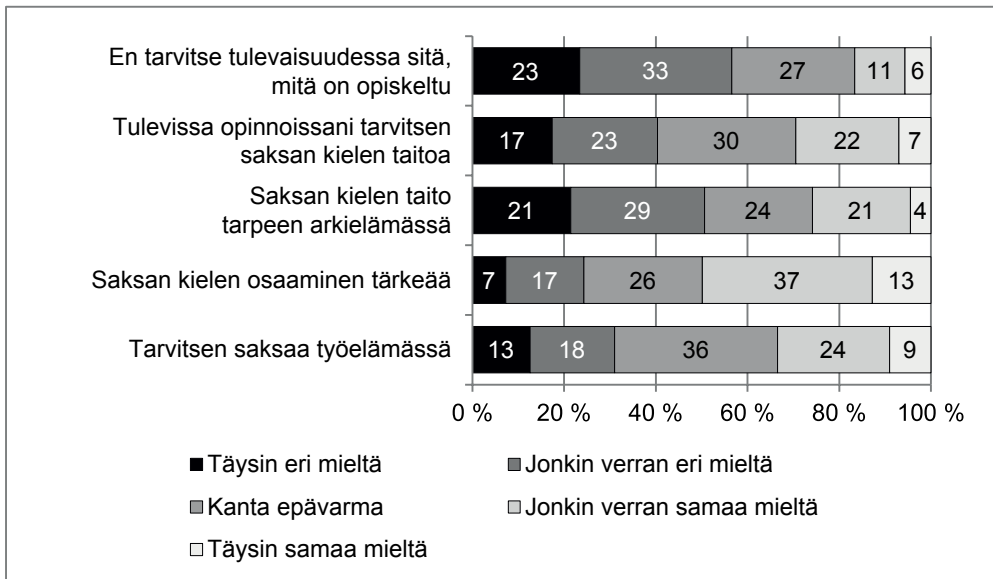
Taulukko 50. B-saksan oppilaiden käsityslottuvuudet

Käsitys omasta osaamisesta	Oppiaineen hyödyllisyys	Oppiaineesta pitäminen
Mielestäni olen hyvä saksan kielessä Monet asiat ovat saksan kielessä vaikeita (*k) Minun on mahdotonta päästä hyviin tuloksiin saksan kielessä (*k) Saksa on helppo oppiaine Pystyn selviytymään vaikeistakin saksan tehtävistä	Uskon tarvitsevani työelämässä saksan kieltä Mielestäni saksan kielen osaaminen on tärkeää Saksan kielen taito on arkielämän tilanteissa tarpeen Tulevissa opinnoissani tarvitsen saksan kielen taitoa En tarvitse tulevaisuudessa juurikaan sitä, mitä saksan kielessä on tähän mennessä opiskeltu (*k)	Pidän saksan tunneista Yleensä meillä on saksan kielessä kiinnostavia tehtäviä Saksa on yksi lempiaineistani Saksa on ikävyyttävä oppiaine (*k) Opiskelen mielelläni saksan kieltä
Alfa = 0,83 Keskimääräinen korrelaatio = 0,49 ka = 2,9 (skaala 1–5)	Alfa = 0,85 Keskimääräinen korrelaatio = 0,54 ka = 3,0 (skaala 1–5)	Alfa = 0,90 Keskimääräinen korrelaatio = 0,63 ka = 2,9 (skaala 1–5)
(*k)= kysymys käännetty analyysiin	(*k)= kysymys käännetty analyysiin	(*k)= kysymys käännetty analyysiin



Kuvio 101. B-saksan oppilaiden käsitykset saksan kielen helppoudesta

Käsitykset saksan hyödyllisyydestä (kuvio 102) olivat myös keskimäärin **neutraalit** (keskiarvo 3,0). Puolet oppilaista katsoi saksan kielen osaamisen tärkeäksi, kolmannes uskoi tarvitsevansa saksaa työelämässä ja neljännes arkielämässä. Myös tulevaisuissa opinnoissa saksasta arveli olevan hyötyä 35 % oppilaista.



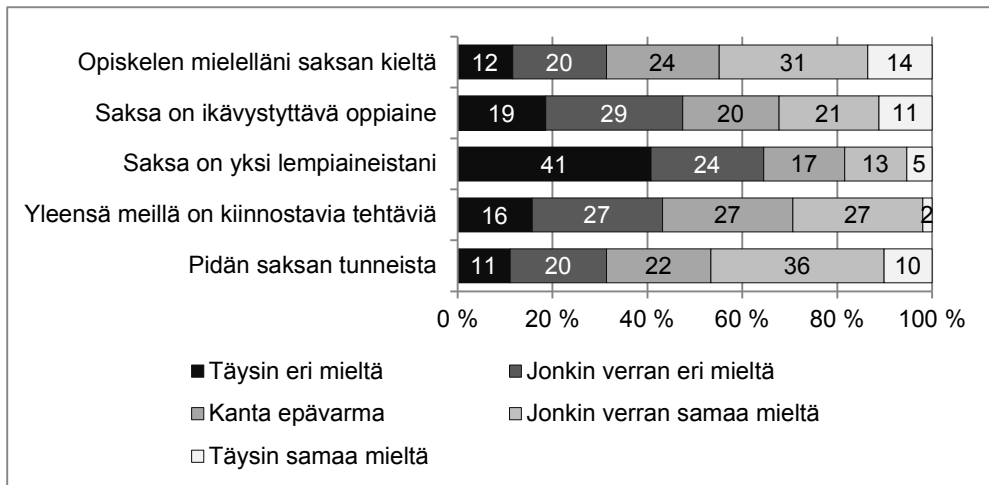
Kuvio 102. B-saksan oppilaiden käsitykset saksan kielen hyödyllisyydestä

Käsitykset saksan kielen mieluisuudesta olivat keskimäärin **neutraalit** (keskiarvo 2,9). 46 % vastaajista piti saksan tunteista, ja 45 % opiskeli sitä mielellään (kuvio 103). Lempiaineekseen saksan laski kuitenkin vain vajaa viidennes (18 %), ja vajaa kolmannes (29 %) koki saksan kielen tehtävät kiinnostavina. Ikävyyttävänä saksaa piti vajaa kolmannes (32 %). Tulos antaakin aiheetta pohtia opiskelun ja tehtävien laatua.

Arvioinnin yhteydessä tiedusteltiin oppilaiden käsityksiä **opiskeluympäristön laatu- ja turvallisuudesta**: turvallisuudesta, ilmapiiristä, kodin ja koulun yhteistyöstä, kansainvälisistä yhteistyömahdollisuuksista sekä käsitystä tasa-arvon toteutumisesta opiskeluympäristössä. Tämän mittarin reliabiliteetti oli 0,63.

Kieltenopetuksen kannalta tärkeitä kansainvälisiä yhteistyömahdollisuuksia tiedusteltaessa runsas kolmannes (29 %) oppilaista koki, ettei heillä ollut mahdollisuuksia osallistua niihin, ja runsas kolmannes (35 %) katsoi tällaisia mahdollisuuksia olevan. Kannastaan epävarmoja oli 37 %. Sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta tiedusteltaessa runsas kolme neljäsosaa (81 %) vastaajista koki, että tyttöjä ja poikia kohdellaan heidän mielestään koulussa tasavertaisesti. Tästä

väittämästä eri mieltä oli 9 % oppilaista. Kouluympäristön koki turvalliseksi 86 % oppilaista, ja 5 % oli ainakin jonkin verran eri mieltä koulunsa turvallisuudesta. Koulun ja kodin yhteistyön toimivuus vakuutti kaksi kolmannesta (63 %) vastaajista, runsas kolmannes (34 %) oli kannastaan epävarmoja ja 7 % oli sitä mieltä, että yhteistyö ei toimi hyvin. Kaiken kaikkiaan 76 % ilmoitti viihtyvänsä koulussa, jota kyselyhetkellä kävivät. Vain 4 % oli väitteestä täysin eri mieltä. Tämän arvioinnin perusteella B-saksaa opiskelevat viihtyivät koulussaan varsin hyvin. Tämä tulos tukee vuoden 2013 kouluterveyskyselyn tuloksia, jossa 62 % 8. ja 9. luokan oppilaista kertoi pitävänsä koulunkäynnistä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013).



Kuvio 103. B-saksan oppilaiden käsitykset saksan kielen mieluisuudesta

Oppilaiden käsitysten keskinäisiä yhteyksiä

Kaikilla käsitysulottuvuuksilla oli tilastollisesti merkitsevä asiayhteys koulun laatupiirteisiin. Mitä myönteisemmät oppilaan käsitykset olivat omasta saksan osaamisestaan, saksan mieluisuudesta ja hyödyllisyydestä, sitä paremmin hän viihtyi koulussaan, koki sen turvallisemmaksi ja tasa-arvoisemmaksi. Saksaan myönteisesti asennoituvat katsoivat kodin ja koulun yhteistyön muita toimivammaksi ja kokivat, että heillä oli enemmän mahdollisuuksia kansainväliseen yhteistyöhön. Yhteydet olivat tilastollisesti merkitseviä, mutta käytännössä pieniä.

Oppilaiden käsitykset oman B-saksan **arvosanansa osuvuudesta** olivat pääosin **myönteiset**. Suurin osa (84 %) sitä mieltä, että arvosana oli kohdallaan, 8 % koki saaneensa joko liian alhaisen tai liian korkean arvosanan.

Käsitys arvosanan osuvuudesta liittyi kaikkiin muihin käsitysulottuvuuksiin tilastollisesti merkitsevästi ($0,01 < p < 0,001$), mutta käytännössä erot olivat pieniä ($\eta^2 < 0,03$). Ne oppilaat, jotka kokivat arvosanansa tason sopivaksi, oli-

vat varmempia omasta osaamisestaan, kokivat oppiaineen hyödyllisemmäksi ja pitivät saksan kielestä enemmän kuin ne, joilla arvosana oli omasta mielestä liian alhainen tai liian korkea.

3.2.3.2 Oppilaan taustatekijöiden yhteydet käsityksiin

Sukupuoli ja oppilaan käsitykset

Oppilaiden käsitykset saksan kielestä ja sen opiskelusta olivat jonkin verran sukupuolittuneita. Tytöt pitivät saksasta oppiaineena poikia enemmän: keskimäärin 3,0/5 vs. 2,7/5, joskin molempien käsitykset olivat keskimäärin **neutraalit** ja erot käytännössä pieniä ($0,29 < d < 0,34$). Tytöt katsoivat saksan kielen myös hyödyllisemmäksi kuin pojat. Molempien käsitykset olivat jälleen keskimäärin neutraalit ja ero pieni.

Tyttöjen ja poikien ero käsityksessä oman arvosanan osuvuudesta oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$), sillä pojista useampi kuin yksi kymmenestä (11,4 %) piti arvosanaansa liian alhaisena, tytöistä vain noin 6 %.

Äidinkieli ja oppilaan käsitykset

Oppilaan äidinkielen suhteen tilastollisesti merkitsevä ero havaittiin oppilaan käsityksessä omasta osaamisesta ($p < 0,001$; $d = 0,34$). Ruotsia äidinkielenään puhuvien ($ka = 3,2$) käsitys omasta osaamisesta oli hieman korkeampi kuin suomea puhuvilla ($ka = 2,9$), mutta käytännössä ero oli pieni.

Koulun laatupiirteisiin liittyvistä käsityksistä havaittiin muutamia eroja ruotsinkielisten hyväksi. Suomenkielisistä runsas kolmannes (34 %) katsoi, että heillä oli mahdollisuuksia kansainväliseen yhteistyöhön. Tätä mieltä oli ruotsinkielisistä 43 %. Vastaavasti suomenkieliset oppilaat kokivat mahdollisuutensa useammin puuttuvan, ja ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$). Ruotsinkieliset puolestaan olivat epävarmempia kodin ja koulun välisen yhteistyön toimivuudesta. Suomenkielisistä 38 % olisi sitä mieltä, että koulun ja kodin yhteistyö toimii hyvin, ruotsinkielisistä 30 %. Väittämään ”Viihdyn tässä koulussa” yhtyi suomenkielisistä runsas kolmannes (34 %), mutta ruotsinkielisistä lähes puolet (46,7 %). Tämä ero ($p < 0,01$) oli tilastollisesti merkitsevä.

Vanhempien koulutustausta ja oppilaan käsitykset

Kaikkien oppilaiden käsitykset omasta osaamisestaan olivat keskimäärin **neutraalit**, mutta vanhempien koulutustaustan mukainen ero havaittiin niiden oppilaiden välillä, joiden vanhemmista vähintään toinen oli ylioppilas ($ka = 3,1$) verrattuna niihin oppilaisiin, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas (2,8). Tämä ero oli tilastollisesti merkitsevä, mutta käytännössä pieni ($p < 0,001$; $\eta^2 = 0,02$). Runsas 5 % niistä oppilaista, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas,

viihtyi koulussaan huonosti, mutta jos vanhemmista toinen tai molemmat olivat ylioppilaita, osuus oli 2–3 % ($p < 0,05$).

Jatko-opintosuunnitelmat ja oppilaan käsitykset

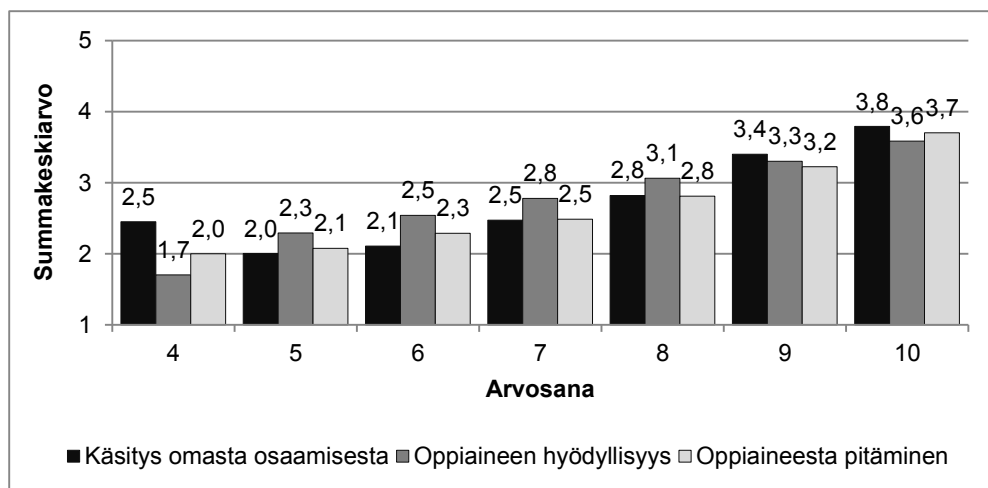
Kaikkien käsitysulottuvuuksien summakeskiarvot olivat suuruudeltaan **neutraaleja**, mutta lukio-opintoja suunnittelevien käsitys omasta osaamisestaan oli ammatillisiin opintoihin aikovia parempi, he kokivat saksan kielen hyödyllisemmäksi ja pitivät siitä enemmän kuin ammatillisesti suuntautuneet oppilaat. Jatko-opintosuunnitelmien mukaan erot olivat tilastollisesti merkitseviä kaikissa kolmessa ulottuvuudessa ($p < 0,001$), mutta käytännössä ero olivat pieniä ($0,21 < d < 0,46$).

Mahdollisuuksistaan osallistua kansainväliseen yhteistyöhön 12 % lukioon suuntautuneista oli täysin eri mieltä 12 %, ammatilliseen suuntautuneiden parissa osuus oli 19 %. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$).

Lukioon suuntautuneet viihtyivät koulussaan paremmin kuin ammatilliseen aikovat. Kyseisestä väittämästä eri mieltä oli joka kymmenes lukioon aikova mutta lähes joka viides (17 %) ammatillisesti suuntautunut oppilas. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,01$).

Saksan kielen arvosana ja oppilaan käsitykset

Oppilaiden käsitykset omasta osaamisesta sekä oppiaineen hyödyntä samoin kuin oppiaineesta pitäminen sitä korkeammalla tasolla, mitä parempi arvosana oli (kuvio 104). Arvosanan yhteys kaikkiin käsitysulottuvuuksiin oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) ja erot olivat myös käytännössä suuret ($0,15 < \eta^2 < 0,39$).



Kuvio 104. B-saksan oppilaiden käsitysulottuvuudet arvosanoittain

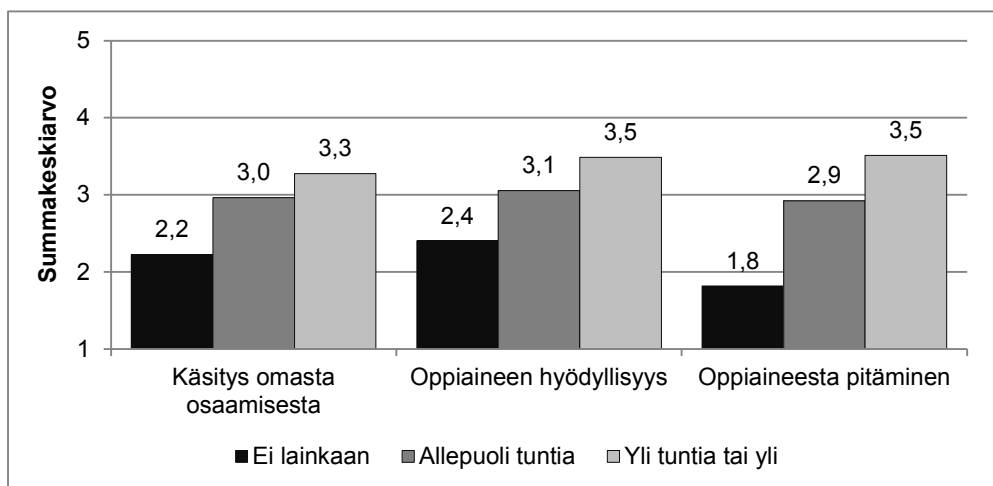
Arvosanan kymmenen haltijoiden ero muita arvosanoja saaneisiin oli tilastollisesti merkitsevä kaikilla ulottuvuuksilla. Myös arvosanan yhdeksän saaneiden oppilaiden ero alempia arvosanoja saaneisiin oli tilastollisesti merkitsevä kaikkien ulottuvuuksien osalta. Alemmissa arvosanaluokissa arvosanojen neljä, viisi ja kuusi saaneiden oppilaiden käsityksissä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Käsitys omasta osaamisesta oli arvosanan neljä saaneilla oppilailla samaa tasoa kuin arvosanan 7 saaneilla oppilailla. Tämä saattaa kuvastaa alempien arvosanaluokkien oppilaiden heikkoa itsearviointikykyä.

Läksyihin käytetty aika ja oppilaan käsitykset

Kaikki saksan kieleen ja sen opiskeluun liittyvät käsitykset paranivat läksyihin käytetyn ajan myötä (kuvio 105). Ne oppilaat, jotka eivät käyttäneet lainkaan aikaa saksan läksyihin, suhtautuivat kielteisesti kaikkiin ulottuvuuksiin. Alle puoli tuntia läksyihin paneutuneet oppilaat suhtautuivat neutraalisti omaan osaamiseensa, saksan mielisyyteen ja hyödyllisyyteen.

Korkeintaan puoli tuntia läksyjen parissa käyttäneet oppilaat olivat epävarmoja kaikilla ulottuvuuksilla. Yli puoli tuntia läksyihin käyttäneet olivat epävarmoja omasta osaamisestaan, mutta pitivät saksasta ja kokivat sen hyödylliseksi.

Läksyihin käytetyn ajan yhteys kaikkiin käsiteulottuvuuksiin (kuvio) oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Käsityksessä omasta osaamisesta ($\eta^2 = 0,09$) ja oppiaineen hyödyssä ($\eta^2 = 0,09$) erot olivat suuruudeltaan käytännössä kohtalaisia ja oppiaineesta pitämisessä suuria ($\eta^2 = 0,17$). Kaikkien ulottuvuuksien osalta kaikki parittaiset erot olivat tilastollisesti merkitseviä.



Kuvio 105. B-saksan läksyihin käytetty aika ja käsitysulottuvuudet

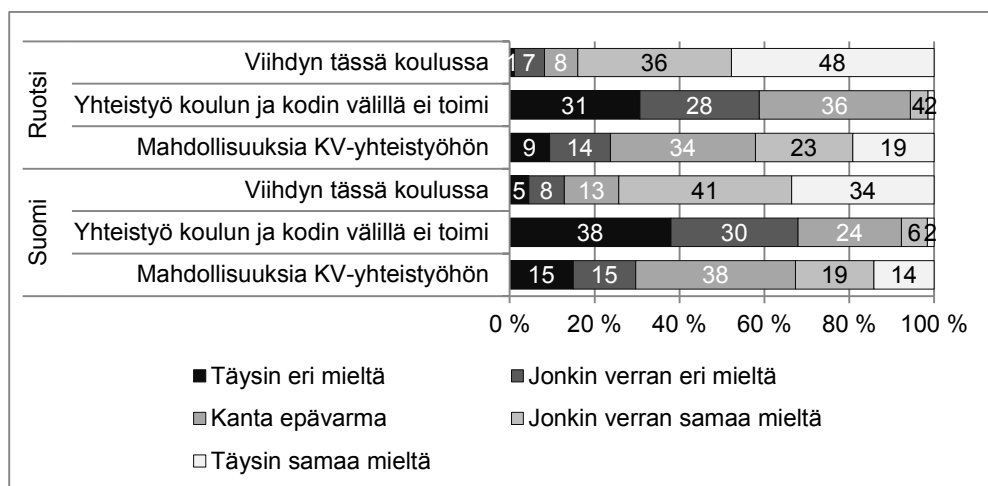
3.2.3.3 Oppimisympäristön piirteiden yhteydet oppilaan käsityksiin

B-saksan oppilaiden käsityksissä ei ollut eroja alueiden tai kuntatyyppien välillä. Ruotsinkielisten koulujen oppilaat uskoivat osaavansa saksaa paremmin kuin suomenkielisten koulujen oppilaat.

Koulun opetuskieli ja oppilaiden käsitykset

B-saksan otosoppilaiden käsitykset omasta osaamisestaan, saksan hyödyllisyydestä ja mieluisuudesta olivat kaikki **neutraalia** luokkaa (keskiarvo 2,50–3,39) riippumatta koulun opetuskielestä. Ainoa tilastollisesti merkitsevä ero ($p < 0,01$) ilmeni käsityksessä omasta osaamisesta, joka oli mutta sekin käytännössä pieni. Ruotsinkielisten koulujen oppilaat uskoivat osaavansa saksaa paremmin kuin suomenkielisten koulujen oppilaat.

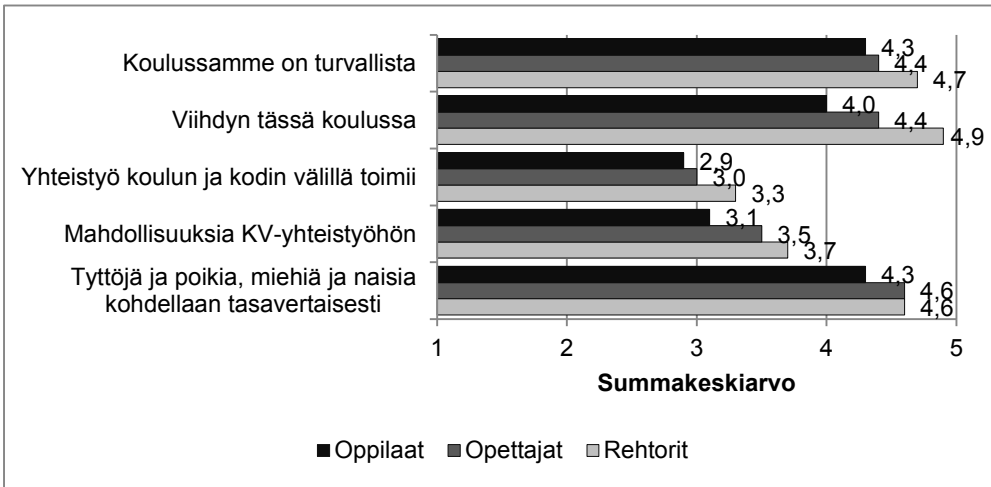
Koulun laatupiirteitä kuvaaviin kysymyksiin saadut vastaukset on koottu kuvioon 106.



Kuvio 106. B-saksan oppilaiden käsitykset koulunsa laatupiirteistä opetuskielen mukaan

Tilastollisesti merkitseviksi kieliryhmien erot nousivat kouluviihtyvyydessä ($p < 0,001$), käsityksessä koulun ja kodin yhteistyöstä ($p < 0,01$) sekä mahdollisuuksissa kansainväliseen yhteistyöhön ($p < 0,05$). Ruotsinkielisissä kouluissa opiskelevien oppilaiden kouluviihtyvyys oli parempi kuin suomenkielisissä kouluissa opiskelevien, ja mahdollisuudet kansainväliseen yhteistyöhön koettiin ruotsinkielisissä kouluissa hieman paremmiksi. Yhteistyön toimivuudesta koulun ja kodin välillä ruotsinkielisten koulujen oppilaat olivat kannastaan epävarmempia kuin suomenkielisissä kouluissa opiskelevat.

Kouluympäristön laatua kartoittamaan sisällytettiin oppilaan, opettajan ja rehtorin kyselyyn viisi yhteistä osiota, joiden jakaumat esitetään kuviossa 107.



Kuvio 107. Kouluympäristön laatu- ja turvallisuuspiirteet rehtorien, opettajien ja oppilaiden vastauksissa keskiarvojen B-saksassa

Koska kyseessä on kielten oppimistulosten arviointi, mahdollisuudet kansainväliseen verkottumiseen kaikilla kolmella tasolla ovat tärkeä oppimistulosten kehystekijä. Niiden olemassa olosta rehtorien ja opettajien käsitykset olivat keskiarvon perusteella myönteiset ja oppilaiden neutraalit. Kouluympäristön turvallisuudesta oppilaat ja opettajat olivat yksimielisen myönteisellä kannalla, rehtorit keskimäärin erittäin myönteisellä. Rehtorien ja opettajien käsitykset sukupuolten tasa-arvosta olivat erittäin myönteiset ja oppilaiden myönteiset. Rehtorit viihtyivät koulussaan erittäin hyvin, oppilaat ja opettajat hieman heikommin mutta kuitenkin keskimäärin myönteisesti. Tulokset olivat jonkin verran positiivisemmat kuin muissa kouluviihtyvyyttä ja opiskeluoloja kartoittaneissa tutkimuksissa, joskin rinnastusta hankaloittaa kysymysten erilainen muotoilu ja kohdennus (ks. Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos 2013; Kupari ym. 2013).

3.2.4 Tavoitealueiden keskinäiset yhteydet saksan kielen B-oppimäärässä

Saksan kielen taito parani varmimmin tekemällä tehtävät säännöllisesti.

Myönteiset käsitykset ja hyvä kielitaito liittyivät toisiinsa.

Niillä, joiden käsitys omasta osaamisestaan oli luottavaisin, oli myös paras kielitaito. Koulun laatu-tekijöistä hyvään kielitaitoon liittyivät kansainvälisiä yhteistyömahdollisuuksia, kouluviihtyvyyttä, tasa-arvoa ja koulun ja kodin yhteistyötä koskevat myönteiset käsitykset.

Tehtävien säännöllinen suorittaminen liittyi myönteisempiin käsitykseen arvosanan osuvuudesta.

3.2.4.1 Kielitaidon ja saksan kielen oppimista edistävien käytänteiden yhteyksiä

Saksan kielen taito karttui kaikissa osataidoissa parhaiten tekemällä tehtävät säännöllisesti. Yhteydet olivat suuruusluokaltaan kohtalaisia ja vaihtelivat välillä 0,35–0,43 (selitysaste 12–18 %) Opiskelukäytänteiden muut yhteydet kielitaitoon olivat heikkoja.

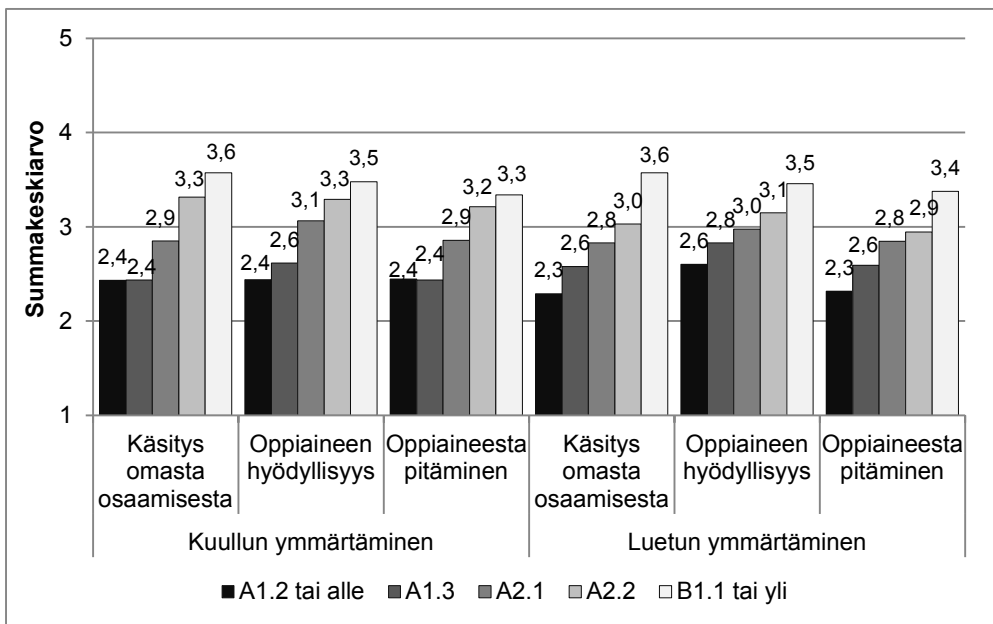
3.2.4.2 Kielitaidon ja oppilaan käsitysten välisiä yhteyksiä

Käsitys **itsestä oppijana korreloi** voimakkaimmin kielitaidon osataitoihin ($0,46 < r < 0,54$; selitysasteet 21–29 %). Kaikki korrelaatiokertoimet olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) ja käytännössä kohtalaisia (taulukko 52). Tämä merkitsee, että oppilaiden käsitys osaamisestaan vastasi heidän suoriutumistaan kielitaitotehtävissä: heikosti arviointitehtävissä pärjänneillä oli huonompi käsitys omasta saksan kielen osaamisestaan ja oppimisestaan kuin niillä, jotka suoriutuivat arviointitehtävistä paremmin. Korkeimpia olivat kirjallisten taitojen (luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen) yhteydet käsitykseen omasta osaamisesta. Mahdollisesti oppilaiden käsitykset ovat muovautuneet arvosanojen kautta, ja niillä taas havaittiin voimakas yhteys etenkin kirjoittamiseen. Myös käsitykset saksan kielen hyödyllisyydestä ja saksan kielen mieluisuudesta liittyivät kielitaidon osataitoihin tilastollisesti merkitsevästi, mutta nämä yhteydet olivat heikompia ja muutamat käytännössä pieniä ($r < 0,35$; selitysaste korkeintaan 12 %).

Taulukko 51. B-saksan käsitysulottuvuuksien korrelaatiot eri osataitoihin

	Oppiaineesta pitäminen	Käsitys omasta osaamisesta	Oppiaineen hyödyllisyys
Kuullun ratkaisuosuus	0,35	0,48	0,35
Luetun ratkaisuosuus	0,34	0,50	0,34
Puhuminen	0,35	0,46	0,33
Kirjoittaminen	0,40	0,54	0,36

Taitotasoin tarkasteltuna sekä kuullun että luetun ymmärtämisessä yhteys oppilaiden kaikkiin käsiteulottuvuuksiin oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$). Kuten kuviosta 108 havaitaan, käsitys omasta osaamisesta, oppiaineen hyödyllisyyden kokeminen ja oppiaineesta pitäminen olivat pääsääntöisesti sitä korkeammalla tasolla, mitä paremmat oppimistulokset olivat. Otosoppilailla oli siis varsin realistinen näkemys omasta kielitaidostaan. Käytännössäkin erojen suuruusluokka oli kohtalainen oppiaineesta pitämisessä ja oppiaineen hyödyllisyydessä ($\eta^2 = 0,09$) ja käsityksessä omasta osaamisesta suuri ($\eta^2 = 0,16$).

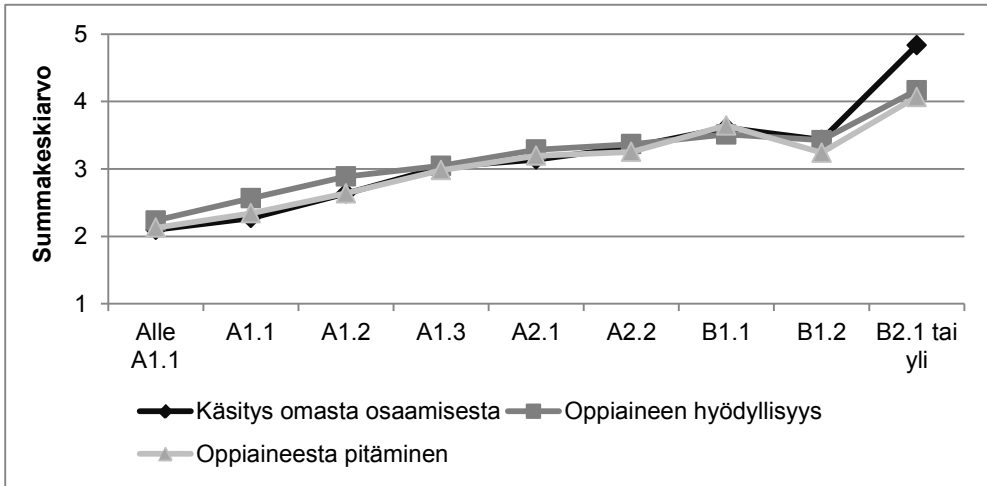


Kuvio 108. B-saksan oppilaiden käsitysulottuvuudet ja ymmärtämistaitojen tasot

Kuullun ymmärtämisessä taitotason B1.1 oppilaiden ero kaikkiin muihin taitotasoihin oli tilastollisesti merkitsevä lukuun ottamatta oppiaineesta pitämistä, jossa ero taitotasoon A2.2 ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Yleisesti ottaen erot taitotasoin ylhäältä alapäin olivat tilastollisesti merkitseviä lukuun ottamatta taitotasojen A1.2 tai alle ja taitotason A1.3 oppilaita, joiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

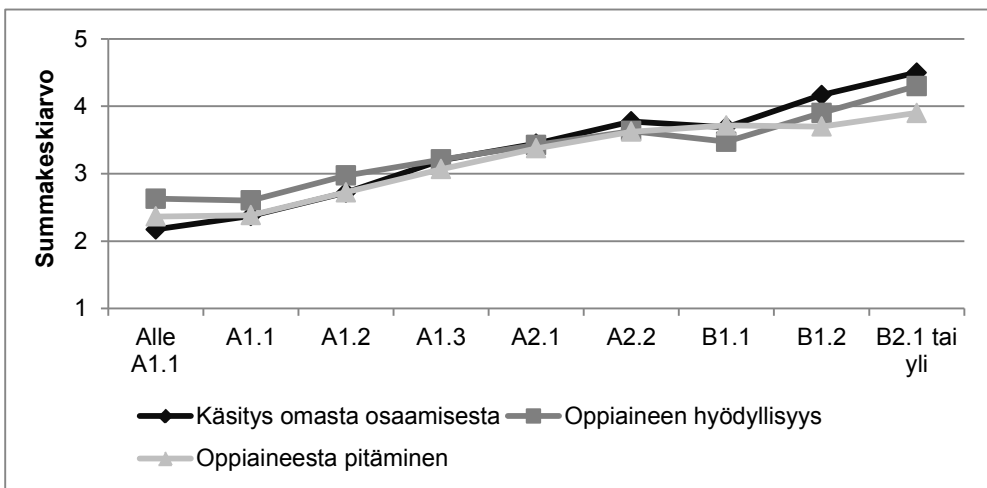
Luetun ymmärtämisessä tilanne oli samansuuntainen. Kaikkien käsitysulottuvuuksien osalta taitotason B1.1 tai yli oppilaiden ero kaikkiin muihin taitotasoihin oli tilastollisesti merkitsevä. Myös lähes kaikki parittaiset taitotasoerot olivat tilastollisesti merkitseviä.

Puhumisessa erot taitotasoin olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) kaikkien käsitysulottuvuuksien osalta. Kuten kuvioista 109 havaitaan, käsitykset olivat pääsääntöisesti sitä myönteisempiä mitä korkeammalla taitotasolla oppilaat olivat yltäneet. Heikommin saksaa puhuneet suhtautuivat oppiaineeseen muita kielteisemmin. Ylimmälle taitotasolle (B2.1 tai yli) päässeiden oppilaiden käsitykset taas olivat tilastollisesti merkitsevästi myönteisemmät kuin alemmilla taitotasoin. Käytännön suuruudeltaan ero oli kohtalainen ($\eta^2 = 0,12$) käsityksessä oppiaineen hyödyllisyydestä ja suuri sekä käsityksessä omasta oppimisesta että oppiaineen hyödyllisyydessä ($\eta^2 > 0,16$).



Kuvio 109. B-saksan oppilaiden käsitysulottuvuudet ja puhumistehtävissä saavutetut tasot

Myös kirjoittamisen taitotasojen ja käsitysulottuvuuksien yhteydet (kuvio 103) olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$) ja käytännössä suuruusluokaltaan suuria ($\eta^2 > 0,14$). Kolmen alimman taitotasoluokan oppilaiden kaikki käsitykset olivat tilastollisesti merkitsevästi kielteisempiä kuin korkeammalle tasolle yltäneiden oppilaiden. Kirjoittamisessa korkeimman taitotason saavuttaneet oppilaat pitivät saksan kielestä tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin kolmelle alimmalle taitotasolle sijoittuneet oppilaat. Muiden ulottuvuuksien osalta ero oli tilastollisesti merkitsevä kaikkiin korkeintaan taitotasolle A1.3 yltäneisiin oppilaisiin.



Kuvio 110. B-saksan oppilaiden käsitysulottuvuudet ja kirjoitustehtävissä saavutetut tasot

Käsitys arvosanan osuvuudesta ja kielitaito

Kokemuksella arvosanan osuvuudesta oli tilastollisesti merkitsevä ($0,01 < p < 0,001$) asiayhteys kaikkiin osataitoihin. **Kuullun ymmärtämisessä** noin kolmannes (36,7 %) niistä oppilaista, jotka kokivat arvosanansa liian alhaiseksi, ylsivät korkeintaan taitotasolle A1.3. Niiden oppilaiden osuus alemmilla taitotasoilla oli pienempi, jotka kokivat arvosanansa liian korkeiksi (21 %). Yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,01$). Myös **luetun ymmärtämisen** yhteys arvosanakäsitykseen oli samansuuntainen. Luetun ymmärtäminen ($p < 0,01$); liian alhaiseksi arvosanansa kokevista noin viidennes (19,0 %) jäi taitotasolle A1.2 tai alle, sopivaksi arvosanansa kokeneista 7 % ja liian korkeaksi kokeneista 4 %.

Puhumisessa ($p < 0,01$) liian alhaiseksi arvosanansa kokevista noin kolmannes (30,8 %) ylsi korkeintaan taitotasolle A1.1, sopivaksi arvosanansa kokeneista vastaavalla tasolla 12 % ja liian korkeaksi kokeneista 9 %. **Kirjoittamisessa** ($p < 0,001$) liian alhaiseksi arvosanansa kokevista lähes puolet (49,5 %) ylsi korkeintaan taitotasolle A1.1, sopivaksi arvosanansa kokeneista sijoittui tälle tasolle 21 % ja liian korkeaksi kokeneista 25 %. Tulokset viittaavat siihen, että heikoimmin saksaa osaavien oppilaiden käsitys arvosanastaan ei ollut aivan realistisella pohjalla.

Koulun laatutekijöitä koskevien väittämien vastauksia verrattiin myös kielitaitotehtävissä suoriutumiseen. Käsityksillä tyttöjen ja poikien välisestä tasa-arvosta kouluympäristössä oli tilastollisesti merkitsevät yhteydet kuullun ymmärtämisen ja kirjoittamisen taitoon ($p < 0,01$). Niistä oppilaista, joiden mielestä kohtelu ei ollut tasapuolista, suurempi osuus sijoittui alemmille taitotasoille näissä osataidoissa.

Käsityksellä mahdollisuuksista osallistua kansainväliseen yhteistyöhön oli tilastollisesti merkitsevä asiayhteys kuullun ymmärtämiseen ja puhumiseen ($p < 0,01$). Ne, jotka kokivat kansainväliset yhteistyömahdollisuutensa heikoimmiksi, sijoittuivat muita useammin alimmille taitotasoille.

Koulussa viihtymisellä havaittiin tilastollisesti merkitsevä asiayhteys sekä kuullun ymmärtämistaitoon ($p < 0,001$) että taitoon puhua ja kirjoittaa saksaa ($p < 0,05$). Koulussaan huonosti viihtyvät oppilaat jäivät useammin alimmille taitotasoille näissä osataidoissa. Ne oppilaat, joiden mielestä koulun ja kodin välinen yhteistyön ei toimi hyvin, menestyivät muita heikommin kuullun ja luetun ymmärtämisessä.

Käsityksillä kouluympäristön turvallisuudesta ei ollut tilastollisesti merkitseviä asiayhteyksiä kielitaidon osataitoihin.

3.2.4.3 Oppilaan käytänteiden ja käsitysten välisiä yhteyksiä

Tehtävien säännöllisellä tekemisellä ja kokemuksella arvosanan tasosta oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < 0,001$). Arvosanansa sopivaksi kokeneista enemmän kuin kaksi kolmesta (71,0 %) sekä arvosanansa liian korkeaksi kokeneista noin kaksi kolmesta (65,2 %) teki tehtävänsä usein tai lähes aina. Arvosanansa liian alhaiseksi kokeneista näin teki alle puolet (46,6 %).

Tilastollisesti merkitsevät erot käytänneulottuvuuksien ja arvosanakäsityksen välillä havaittiin suhteessa omatoimiseen suulliseen harjoitteluun ($p < 0,05$) sekä saksan käyttämiseen vapaa-ajalla ($p < 0,01$), mutta erot ovat käytännössä erittäin pieniä ($\eta^2 < 0,01$).

3.3 Kahden tai useamman tekijän yhteyksiä oppimistuloksiin

Kuullun ja luetun ymmärtämistaidossa oli tilastollisesti merkitseviä eroja lukioon ja ammatilliseen aikovien välillä niin tytöillä kuin pojilla lukioon aikovien eduksi. Vanhempien koulutustaustalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys (ylioppilasvanhempien lasten hyväksi) tyttöjen menestymiseen kaikissa osataidoissa ja poikien kuullun ymmärtämistaitoon. Ruotsia äidinkielenään puhuvat tytöt ja pojat saavuttivat paremmat tulokset kaikissa osataidoissa kuin suomenkieliset.

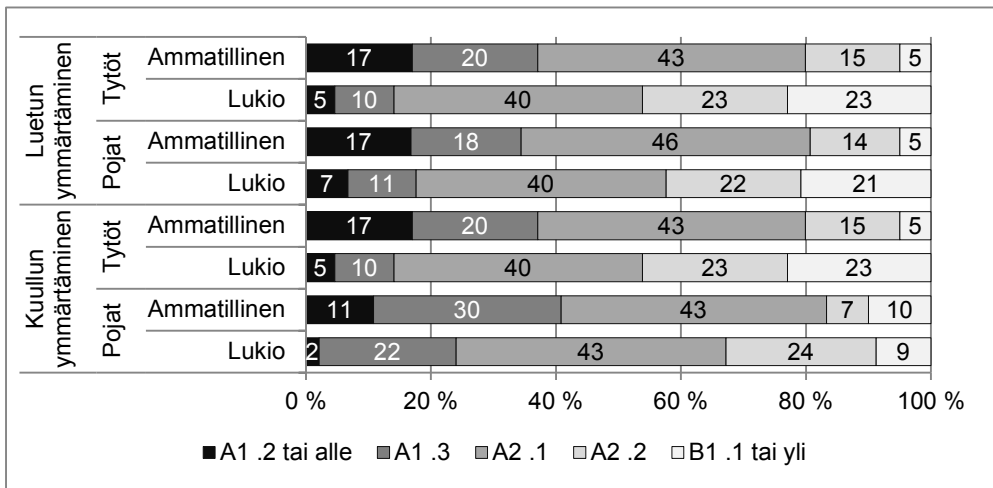
Sekä tyttöjen että poikien saksan kielen arvosanan yhteys kaikkiin osataitoihin oli tilastollisesti merkitsevä, mutta kummankaan sukupuolen arvosanat eivät erotelleet kielitaidon tasoja kovin hyvin. Sekä tyttöjen että poikien kielitaito parani läksyihin käytetyn ajan myötä. Eteläsuomalaisten tyttöjen kuullun ymmärtämistaito oli parempi kuin muilla alueilla asuvien tyttöjen, ja pohjoissuomalaisten poikien luetun ymmärtäminen heikompaa kuin muilla alueilla asuvien poikien. Kaupungeissa ja taajamissa asuvat tytöt menestyivät maaseudun tyttöjä paremmin ymmärtämistaidoissa ja kirjoittamisessa.

Kaikkia osataitoja selittivät oppilaan taustatekijöistä **eniten sukupuoli, äidinkieli, vanhempien koulutus, jatko-opintoaikaet**. Joitakin osataitoja selittivät lisäksi omatoiminen suullinen harjoittelu ja median käyttö opiskelussa sekä käsitys omasta osaamisesta ja saksan kielen hyödyllisyydestä.

3.3.1 Hyvän suoriutumisen osatekijöitä

Sukupuoli, jatko-opintosuunnitelmat ja kielitaito

Kuullun ja luetun ymmärtämistaidossa oli tilastollisesti merkitseviä eroja lukioon ja ammatilliseen aikovien välillä niin tytöillä kuin pojilla ($p < 0,001$) (kuvio 111). Molemmassa osataidoissa lukioon aikovat menestyivät paremmin, ja ammatilliseen koulutukseen aikovat sijoittuvat tilastollisesti merkitsevästi useammin taitotasolle A1.2 tai alle. Luetun ymmärtämisen taidossa tyttöjen välinen ero oli selkeämpi kuin poikien. B-saksassa erinomaiselle taitotasolle A2.2 tai yli ylsi lähes puolet (46,2 %) lukioon aikovista tytöistä, mutta vain joka viides (20,1 %) ammatilliseen koulutukseen aikovista tytöistä.



Kuvio 111. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan

Myös tuottamistaidoissa erot lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen aikovien tyttöjen välillä olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$). Puhumisessa runsas kolmannes (39,6 %) ammatilliseen koulutukseen aikovista pojista ylsi korkeintaan taitotasolle alle A1.1. Lukioon aikovista pojista näille taitotasolle jäi hieman vajaa 15 %. Samansuuntainen ero, mutta hieman pienempi havaittiin myös tyttöjen keskuudessa: noin joka viides (19,6 %) ammatillisesti suuntautunut tyttö ylsi korkeintaan taitotasolle A1.1, mutta lukioon aikovista tälle alimmalle tasolle jäi vain noin 7 %.

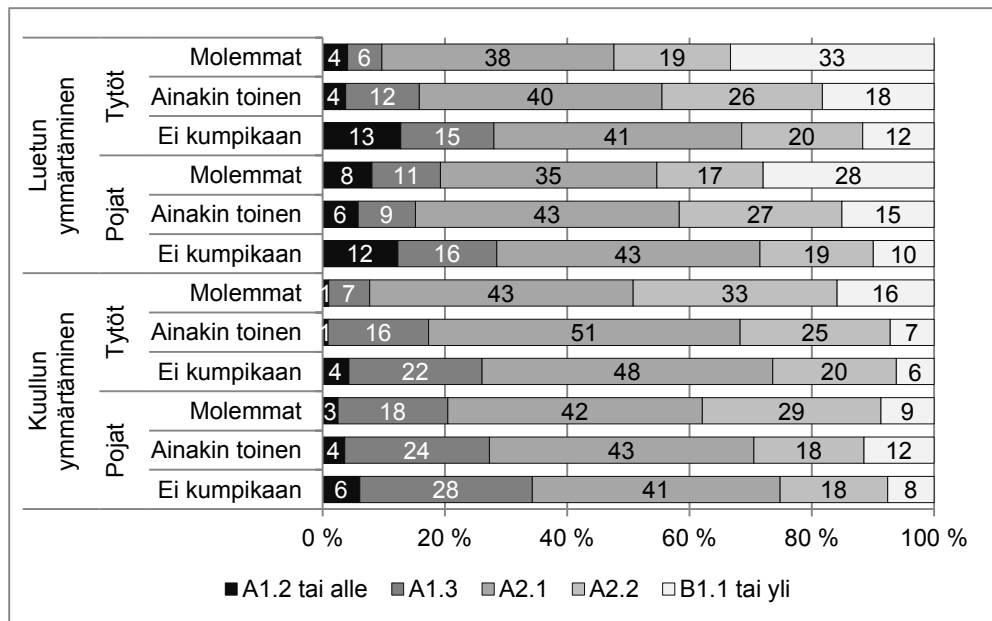
Kirjoittamisessa jatko-opintosuunnitelmien mukaiset erot sukupuolten välillä olivat vielä selkeämmät. Ammatilliseen koulutukseen aikovista pojista selkeästi yli puolet (57,4 %) jäi taitotasolle alle A1.1 tai sen alapuolelle, lukioon aikovista pojista puolestaan noin joka neljäs (25,7 %). Ammatilliseen koulutukseen

aikovista tytöistä vastaaville taitotasolle jäi lähes runsas kolmannes (38,9 %) ja lukioon aikovista tytöistä hieman enemmän kuin joka kymmenes (13,2 %).

Sukupuoli, vanhempien koulutustausta ja kielitaito

Vanhempien koulutustaustalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p < 0,001$) tyttöjen suoriutumiseen kaikissa osataidoissa. Ylioppilasvanhempien tyttäret saavuttivat paremmat tulokset kuin ei-ylioppilasvanhempien tyttäret. Myös ylioppilasvanhempien pojat suoriutuivat kuullun ymmärtämisestä lukuun ottamatta ($0,001 < p < 0,05$) paremmin kuin pojat, joiden vanhemmat eivät olleet ylioppilaita. Yhden ylioppilasvanhemman lapset sijoituivat kahden muun ryhmän välimaastoon.

Kuullun ja luetun ymmärtämisessä ne tytöt, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, sijoituivat muita yleisimmin taitotasolle A1.3 tai sen alapuolelle. Jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, kuullun ymmärtämisessä tytöt ja luetun ymmärtämisessä sekä tytöt että pojat ylsivät muita yleisimmin korkeimmalle taitotasolle (B1.1 tai yli) (kuvio 112).

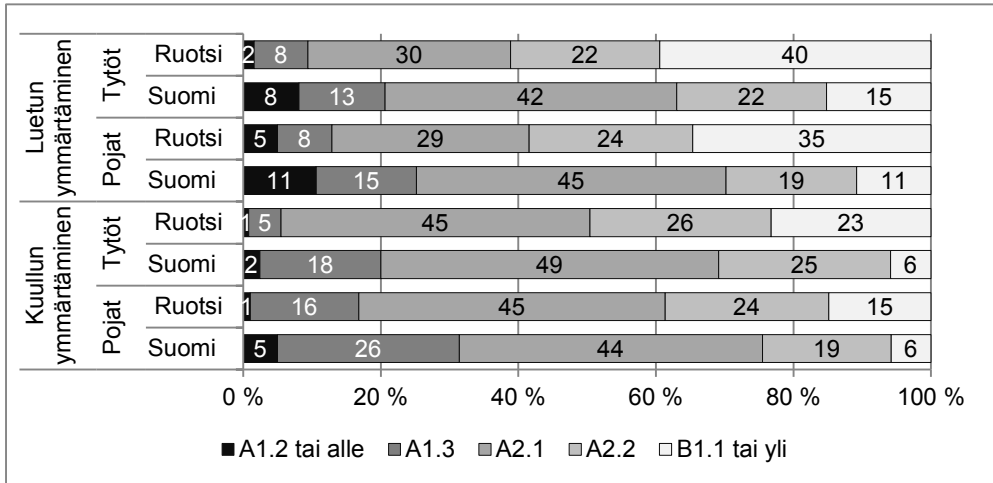


Kuvio 112. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan

Puhumisessa ne tytöt (17,6 %) ja pojat (12,0 %), joiden molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, ylsivät B-taitotasolle (B1.1 tai sen yli). Kirjoittamisessa puolestaan ne pojat (41,2 %) ja tytöt (24,2 %) joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas, jäivät taitotasolle A1.1 tai sen alapuolelle.

Sukupuoli, kielitausta ja kielitaito

Oppilaiden äidinkielen ja saksan kielen taidon välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä kaikissa osataidoissa sekä pojilla että tytöillä ($0,001 < p < 0,01$). Kaikissa osataidoissa ruotsia äidinkielenään puhuvat menestyivät suomea äidinkielenään puhuvia paremmin.



Kuvio 113. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot sukupuolen ja äidinkielen mukaan

Kuullun ja luetun ymmärtämisessä (kuvio 113) ruotsia äidinkielenään puhuvat tytöt ja pojat ylsivät korkeimmalle taitotasolle (B1.1 tai yli) selkeästi suomea äidinkielenään puhuvia useammin. Puhumisessa ja kirjoittamisessa suomea äidinkielenään puhuvat tytöt ja pojat jäivät ruotsia puhuvia useammin taitotasolle A1.1 tai sen alle.

Sukupuoli, saksan kielen arvosana ja kielitaito

Arvosanavertailuissa on otettava huomioon, että kouluarvosana sisältää sekä ainetavoitteiden hallinnan että niiden suuntaisen työskentelyn. Kun näiden keskinäisiä suhteita ei ole opetussuunnitelman perusteissa yksiselitteisesti määritelty, myös arvosanojen validiuden arviointi hankaloituu. Ei siis voida tietää, mikä osuus arvosanasta on tarkoitettu edustamaan juuri kielitaitoa tai edes kielenopetuksen tavoitteita. Seuraavassa kuitenkin tarkastellaan näiden kahden asian yhteyksiä siten kuin se vallitsevissa oloissa on mahdollista. Taulukko 52 osoittaa, miten tytöt ja pojat ovat alittaneet, saavuttaneet tai ylittäneet kunkin osataidon tavoitetasot eri arvosanalukissa.

Taulukko 52. B-saksan tavoitetasojen alittajat, saavuttajat ja ylittäjät arvosanoittain ja sukupuolittain

Arvosana	Osataito							
	Kuultu		Luettu		Puhuminen		Kirjoittaminen	
	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt
5	Tavoite	Tavoite	Tavoite	Tavoite	Tavoite	Tavoite	Ali	Tavoite
6	Yli		Yli				Yli	
7		Yli		Yli	Yli	Yli		
8			Yli				Yli	Yli
9	Yli	Yli		Yli	Yli	Yli		
10			Yli				Yli	Yli

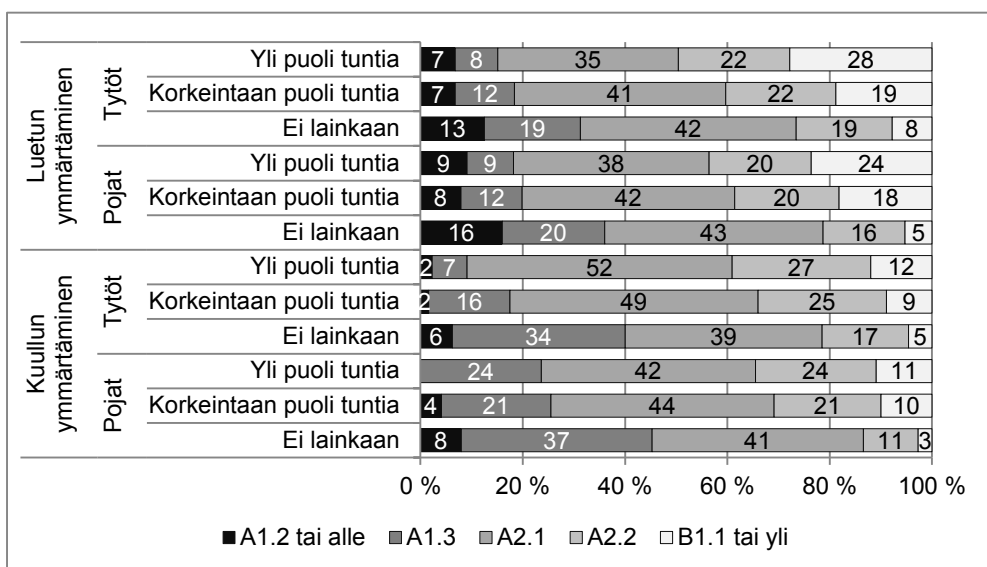
Saksan kielen arvosanan yhteys kaikkiin osataitoihin oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) niin tytöillä kuin pojillakin. Silti kummankaan sukupuolen saksan arvosanat eivät erotelleet kielitaidon tasoja kovin hyvin. Toisaalta myöskään arviointitehtävät eivät erotelleet osaamista optimaalisesti ymmärtämistaidoissa, koska alemmalle tavoitetasolle sijoittuvia osioita oli liian vähän erottelemaan sen saavuttajat alittajista.

Kuullun ja luetun ymmärtämisen tavoitetasoihin ylivät arvosanan 5 saaneet pojat ja arvosanan 5–6 saaneet tytöt. Ylemmän tavoitetason ylittivät pojat arvosanaluo- kassa 6 ja tytöt arvosanaluo- kassa 7. Arvosanaluo- kien 7–10 välillä ei ollut eroa kuullun ymmärtämisen taidossa. Puhumisessa tavoitetasoille sijoittuivat sekä pojat että tytöt arvosanaluo- kassa 5–7. Kirjoittamisessa arvosanan 5 saaneet pojat alittivat alemman tavoitetason A1.1, arvosanaluo- kassa 6–8 he sijoittuivat tavoitetasoille A1.1–A1.2 ja ylittivät ylemmän tavoitetason arvosanaluo- kassa 9 ja 10. Myös tytöt ylittivät ylemmän tavoitetason saadessaan kiitettävän tai erinomaisen arvosanan, mutta saavuttivat alemman tavoitetason jo saadessaan arvosanan 5.

Arvosanojen näennäinen erottelukyvyttömyys johtuu osin siitä, että tavoitetasoja on kaksi ja opettajan pedagogisen vapauden piiriin on jätetty se, käytetäänkö tavoitetasona alempaa vain ylempää tasoa kahdesta mahdollisesta ja mitä arvo- sanaa kyseinen taso edustaa. Tämä johtaa ongelmiin tavoitteiden toteutumisen mittaamisessa.

Sukupuoli, läksyihin käytetty aika ja kielitaito

Läksyihin käytetyllä ajalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys kaikissa osatai- doissa menestymiseen niin tytöillä ($p < 0,001$) kun pojillakin ($0,01 < p < 0,05$). Kielitaito parani, kun läksyihin käytettiin enemmän aikaa.



Kuvio 114. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot sukupuolittain ja läksyihin käytetyn ajan mukaan

Kuten kuviosta 114 havaitaan, yli puoli tuntia läksyjensä tehneet ylsivät sekä kuullun että luetun ymmärtämisessä korkeammille taitotasolle kuin ne, jotka käyttivät vähemmän aikaa läksyihinsä.

Puhumisen ja kirjoittamisen taidoissa läksyjen tekemättömyys näkyi selvästi: enemmän kuin joka kolmas poika (43,8 %) ja joka neljäs tyttö (25,1 %) niistä, jotka eivät tehneet lainkaan läksyjään, ylsi korkeintaan taitotasolle A1.1. Kirjoittamisessa vastaavat prosentiosuudet olivat vieläkin suuremmat. Runsaat puolet pojista (57,5 %) ja tasan puolet tytöistä, jotka eivät tehneet lainkaan läksyjään, ylsivät korkeintaan taitotasolle A1.1.

Sukupuoli, alue ja kielitaito

Tarkasteltaessa tyttöjen ja poikien kielitaidon eroja kuntaryhmittäin havaittiin eroja ymmärtämistaitojen jakautumisessa. Etelä-Suomen tytöt saavuttivat kuullun ymmärtämisessä korkeampia taitotasoja kuin muut ($p < 0,01$). Heistä 14 % sijoittui korkeimmalle taitotasolle (B1.1 tai yli), kun tämän tason osuus muualla maassa vaihteli 3–9 %. Itä-Suomessa lähes joka kolmas tyttö (31,2 %) ylsi korkeintaan taitotasolle A1.3, kun maan muissa osissa tämän taitotason osuus oli huomattavasti pienempi. Poikien kuullun ymmärtämistaidossa ei havaittu alueellisia eroja. Sen sijaan luetun ymmärtämisessä Pohjois-Suomen pojat menestyivät muita heikommin: vain 6 % heistä ylsi korkeimmalle taitotasolle, muualla osuus vaihteli välillä 15–23 %. Tyttöjen luetun ymmärtämistaito ei vaihdellut alueittain.

Sukupuoli, kuntaryhmä ja kielitaito

Kuntatyypin mukaisia osaamiseroja havaittiin tyttöjen kuullun ja luetun ymmärtämisen taidossa taajamissa ja kaupungeissa asuvien tyttöjen eduksi. Kuullun ymmärtämisessä maaseutumaisten kuntien tytöistä vain hieman alle 5 % ylsi korkeimmalle taitotasolle (B1.1 tai yli), kaupunkimaisissa kunnissa osuus oli 11 % ja taajaan asutuissa kunnissa 13 %. Luetun ymmärtämisessä kaupunkimaisten kuntien tytöistä joka neljäs (24,9 %) saavutti korkeimman taitotason, taajaan asuttujen kuntien tytöistä alle viidennes (18,0 %) ja maaseutumaisten kuntien tytöistä 15 %.

Tuottamistaidoista kirjoittamisessa ilmeni kuntatyypin mukaista eroa tyttöjen suoriutumisessa kaupunkimaisten kuntien tyttöjen hyväksi. Kaupunkimaisissa kunnissa oli suhteellisesti vähiten heikosti suoriutuneita tyttöjä. Tason A2.2 saavutti kaupunkimaisten kuntien tytöistä 9 %, taajaan asuttujen kuntien tytöistä 7 % ja maaseutumaisten kuntien tytöistä vain 3 %.

Hyvän osaajan piirteitä saksan B-oppimäärän eri osataidoissa:

Oppilas menestyi todennäköisesti hyvin **kuullun ymmärtämisessä**, jos

- hän oli tyttö
- hänen äidinkieltensä oli ruotsi
- hänen vanhempansa olivat ylioppilaita
- hän aikoi lukioon
- hän käytti saksan läksyihin aikaa 0–30 minuuttia
- hän asui Etelä-Suomessa
- hän asui taajamamaisessa kunnassa
- hän käytti saksan läksyihin aikaa 0–30 minuuttia
- hänen saksan arvosanansa oli 9 tai 10.

Oppilas menestyi todennäköisesti hyvin **luetun ymmärtämisessä**, jos

- hän oli tyttö
- hänen äidinkieltensä oli ruotsi
- hänen vanhempansa olivat ylioppilaita
- hän aikoi lukioon
- hän käytti saksan läksyihin aikaa 0–30 minuuttia
- hän käytti saksan läksyihin aikaa 0–30 minuuttia
- hänen saksan arvosanansa oli 9 tai 10.

Oppilas menestyi todennäköisesti hyvin **puhumisessa**, jos

- hänen äidinkieltensä oli ruotsi
- hänen vanhempansa olivat ylioppilaita
- hän käytti saksan läksyihin aikaa 0–30 minuuttia
- hänen saksan arvosanansa oli 9 tai 10.

Oppilas menestyi todennäköisesti hyvin **kirjoittamisessa**, jos hän oli tyttö

- hänen äidinkielsä oli ruotsi
- hänen vanhempansa olivat ylioppilaita
- hän käytti saksan läksyihin aikaa 0–30 minuuttia
- hänen saksan arvosanansa oli 9 tai 10.

3.3.2 Oppimistulosten selitysmalleja

Aiemmissä luvuissa on tarkasteltu yksittäisten oppilaskohtaisten tekijöiden yhteyttä kielitaidon oppimistuloksiin. Oppilaskohtaiset tekijät eivät kuitenkaan ole täysin toisistaan riippumattomia, joten lopuksi niiden yhteyttä kielitaidon osaluaisiin tarkasteltiin usean muuttujan regressioanalyysin avulla (taulukko 53).

Kaikkia osataitoja selittivät oppilaan taustatekijöistä **eniten sukupuoli, äidinkieli, vanhempien koulutus ja jatko-opintoaikeet**. Sukupuoli selitti tyttöjen eduksi osataidoista eniten puhumista ja vähiten ymmärtämistä. Äidinkieli (ruotsinkielisten eduksi) selitti eniten luetun ymmärtämistä, vanhempien koulutustausta (ylioppilasvanhempien eduksi) puhumista ja jatko-opintoaikeet (lukioon aikovien eduksi) kirjoittamista.

Lisäksi voidaan tarkastella sitä, miten kielitaidon ulkopuoliset oppimistulokset olivat yhteydessä kielitaitoon, koska oppimista edistävät käytänteet ja käsitykset ovat luonteeltaan prosessinomaisia, vaikkakin luettavissa myös oppimistuloksiksi itsessään. Opiskelukäytänteinä ne ohjautuvat opetuksesta ja opettajan pedagogisista ratkaisuksista kielitaidon kohentamiseksi. **Tehtävien säännöllinen suorittaminen** selitti kaikkia kielellisiä osataitoja, eniten kuitenkin kirjoittamista.

Omatoiminen suullinen harjoittelu selitti muissa osataidoissa paitsi kirjoittamisessa menestymistä ja **tieto- ja viestintätekniikan ja median käyttö** opiskelussa muita osataitoja paitsi puhumista. Saksan käyttö **vapaa-ajalla** selitti jonkin verran kirjoittamisen taitoa.

Oppilaan käsitysulottuvuuksista vahvin kaikkien osataitojen selittäjä oli **käsitys omasta osaamisesta**, mikä onkin johdonmukaista ottaen huomioon oppilaiden koulutusvaiheen, johon mennessä on jo karttunut kokemusta ja näyttöä osaamisen rajoista. Sekä heikot että hyvät kielenosaajat olivat jo hyvin tietoisia taidoistaan, ja käsitysten voi olettaa vastaavan hyvin todellisuutta. **Käsitys saksan kielen hyödyllisyydestä** selitti muita osataitoja paitsi puhumista.

Taulukko 53. B-saksan kielellisten osataitojen selitysmalli (regressiomalli)

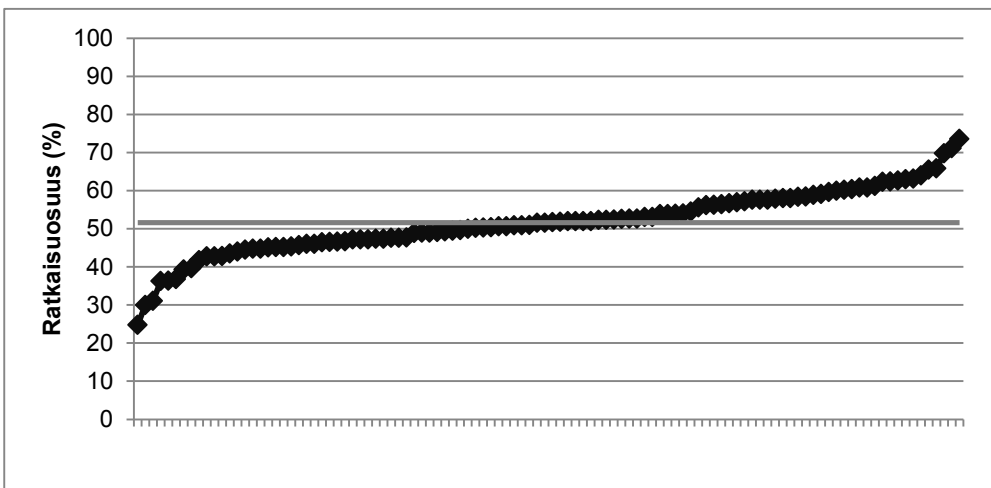
Osataito								
Selittävä tekijä	Luettu (ratkaisuosuus)		Kuultu (ratkaisuosuus)		Kirjoitus (taitotaso)		Puhe (taitotaso)	
	β	p-arvo	β	p-arvo	β	p-arvo	β	p-arvo
Sukupuoli (0 = poika, 1 = tyttö)	0,08	< 0,01	0,08	< 0,01	0,13	< 0,001	0,18	< 0,001
Äidinkieli (0 = suomi, 1 = ruotsi)	0,24	< 0,001	0,14	< 0,001	0,13	< 0,001	0,11	< 0,001
Vanhempien koulutus	0,11	< 0,001	0,09	< 0,001	0,11	< 0,001	0,14	< 0,001
Jatko-opinnot (0 = ammatillinen, 1 = lukio)	0,16	< 0,001	0,14	< 0,001	0,14	< 0,001	0,12	< 0,001
Tehtävät säännöllisesti	0,14	< 0,001	0,12	< 0,001	0,20	< 0,001	0,19	< 0,001
Autonomiset työtavat	0,03	N.S.	0,03	N.S.	0,02	N.S.	0,05	N.S.
Omatoiminen suullinen harjoittelu	0,05	N.S.	0,09	< 0,01	0,02	N.S.	0,06	< 0,05
TVT ja media	0,05	< 0,05	0,08	< 0,01	0,04	N.S.	0,02	N.S.
Saksan kieli vapaa-ajalla	0,01	N.S.	0,01	N.S.	0,06	< 0,05	0,02	N.S.
Käsitys itsestä oppijana	0,31	< 0,001	0,31	< 0,001	0,33	< 0,001	0,27	< 0,001
Oppiaineen hyödyllisyys	0,07	< 0,01	0,10	< 0,01	0,06	< 0,03	0,04	N.S.
Selitysaste	$R^2 = 39\%$		$R^2 = 33\%$		$R^2 = 39\%$		$R^2 = 32\%$	
Selitysaste (R^2) ilman käsitystä itsestä oppijana	$R^2 = 33\%$		$R^2 = 27\%$		$R^2 = 33\%$		$R^2 = 28\%$	

Malli selittää 27 – 33 % osaamisen vaihtelusta osataidosta riippuen, jos siitä poistetaan käsitys omasta osaamisesta, joka on riippuvainen mallin muista elementeistä. Eniten selittyvät luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen, vähiten kuullun ymmärtäminen.

3.4 Koulutason tuloksia ja koulujen eroja

Saksan B2-oppimäärän kielitaitotuloksia tarkasteltiin myös koulutasolla ja todettiin, että koulujen väliset erot selittivät jonkin verran oppilaiden osaamiseroja. Kuviot 115–118 havainnollistavat tämän kussakin osataidossa osoittamalla keskitasoa kuvaavan vaakaviivan ala- ja yläpuolelle sijoittuneet koulut ja niiden keskiarvot.

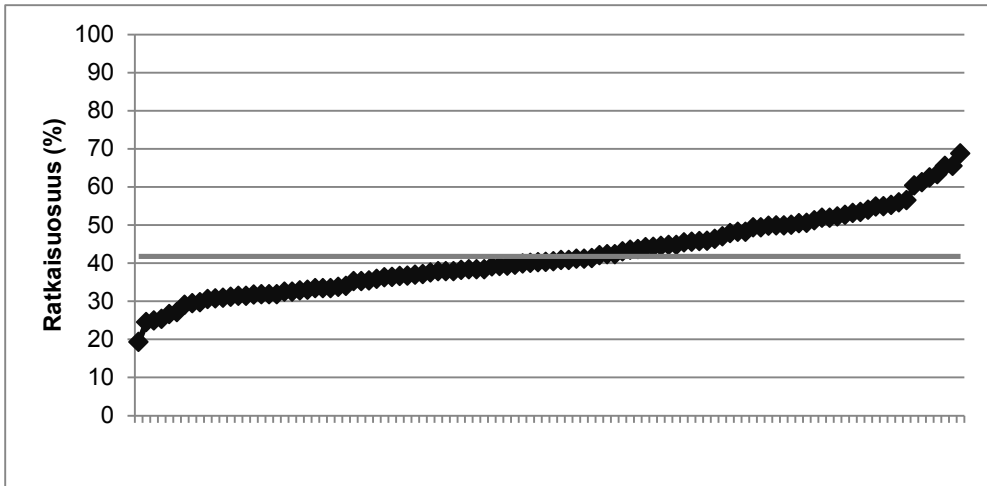
Kuullun ymmärtämisen taidossa kaikista 108 koulusta seitsemän koulua (6,5 %) suoriutui tilastollisesti merkitsevästi keskimääräistä heikommin ja seitsemän koulua sitä paremmin (kuvio 115). Oppimistulosten vaihtelusta kuullun ymmärtämisen taidossa noin 13 % selittyi koulujen välisillä eroilla.



Kuvio 115. Koulujen väliset erot B-saksan kuullun ymmärtämistaidossa

Kuullun ymmärtämisen taidossa vanhempien koulutustausta selitti 22,8 % koulujen välisestä vaihtelusta. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, ratkaisuosuus oli keskimäärin 5,7 %-yksikköä korkeampi, ja jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, 8,1 %-yksikköä korkeampi verrattuna oppilaisiin, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas.

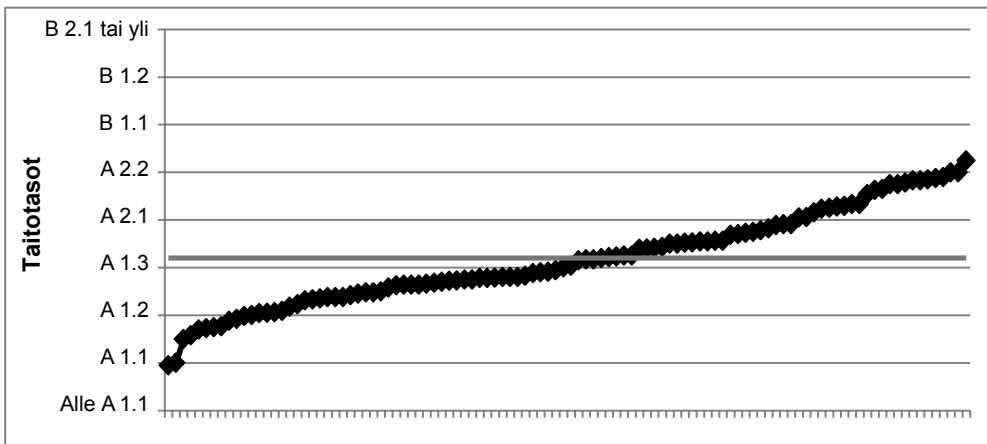
Luetun ymmärtämisessä yhdeksän koulua (8,3 %) sijoittui tilastollisesti merkitsevästi keskiarvon alapuolelle ja 11 (10,2 %) koulua sen yläpuolelle (kuvio 116). Koulujen välinen vaihtelu selitti tässä osataidossa menestymisestä 17,7 %.



Kuvio 116. Koulujen väliset erot B-saksan luetun ymmärtämistaidossa

Vanhempien koulutustausta selitti 11,7 % koulujen välisestä vaihtelusta luetun ymmärtämistaidossa. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, ratkaisuosuus oli keskimäärin 7,1 %-yksikköä korkeampi, ja jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, 10,1 %-yksikköä korkeampi verrattuna oppilaisiin, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas.

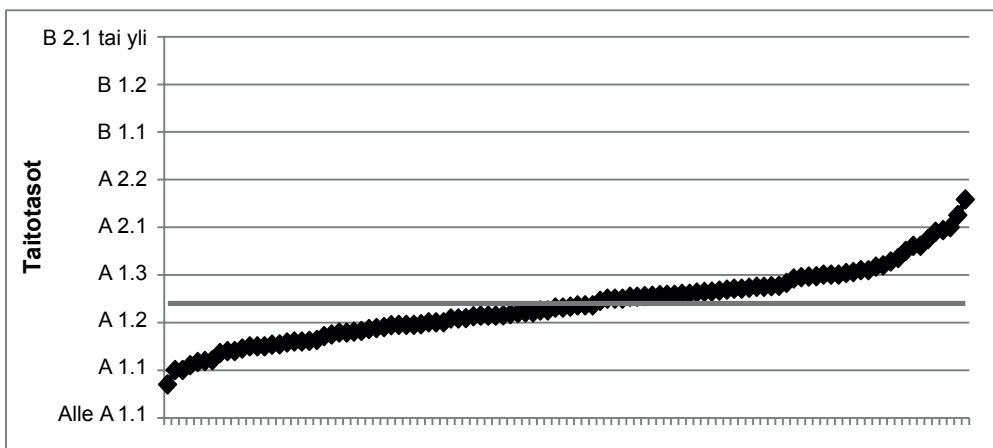
Puhumisessa kaikista 106 koulusta 16 koulua (15,1) jäi tilastollisesti merkitsevästi keskiarvon alapuolelle, ja 19 (17,9) koulua sijoittui sen yläpuolelle (kuvio 117). Koulujen välinen vaihtelu selitti puheasuoritusten eroista 29,9 %.



Kuvio 117. Koulujen väliset erot B-saksan puhumisen taidossa

Vanhempien koulutustausta selitti 12,5 % koulujen välisestä vaihtelusta taidossa puhua saksaa. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, puhumisessa saavutettu taitotaso oli keskimäärin 0,4 taitotasoyksikköä korkeampi kuin ei-ylioppilaiden lasten saavuttama taito. Jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, puhumisen taitotaso oli 0,8 yksikköä korkeampi verrattuna oppilaisiin, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas.

Kirjoittamisessa (kuvio 118) kahdeksan koulua (7,4 %) jäi tilastollisesti merkitsevästi keskiarvon alapuolelle ja 11 (10,2 %) pääsi sen yläpuolelle. Kirjoitustaidon eroista 18,2 % selittyi koulujen välisellä vaihtelulla.



Kuvio 118. Koulujen väliset erot B-saksan kirjoittamisen taidossa

Vanhempien koulutustausta selitti 13,9 % koulujen välisestä vaihtelusta. Jos toinen vanhemmista oli ylioppilas, kirjoittamisessa saavutettu taitotaso oli keskimäärin 0,4 yksikköä korkeampi kuin ei-ylioppilaiden lapsilla. Jos molemmat vanhemmat olivat ylioppilaita, kirjoittaminen oli 0,7 taitotasoyksikköä parempaa kuin niillä oppilailla, joiden vanhemmista kumpikaan ei ollut ylioppilas.

Kuten taulukosta 54 näkyy, keskimäärin koulut saavuttivat ja osittain ylittivätkin opetussuunnitelman tavoitetasot arvosanaluokassa 8. Ymmärtämistaitojen ylempi tavoitetaso oli A1.3, ja kuullun ymmärtämisen koulutasolla saavutettiin keskimäärin taso A2.2. Luetun ymmärtämisessä kahdeksikon oppilaat saavuttivat keskimäärin tason A2.1. Puhumisen ja kirjoittamisen ylempi tavoitetaso oli A1.2, jonka kahdeksikon oppilaat keskimäärin ylittivät koulutasolla puhumisessa. Kirjoittamisessa kahdeksikon oppilaat sijoituivat keskimäärin tälle ylempälle tavoitetasolle.

Puhumisessa heikoimmat koulujen keskimääräiset taitotasot jäivät yhden taitotason verran alemmasta tavoitetasosta A1.1 arvosanalukossa 8. Muissa osataidoissa kahdeksikon arvosanalukossa saavutettiin ainakin alempi tavoitetaso.

B2-oppimäärän aineistossa oli paljon pieniä kouluja ja opetusryhmiä, joissa yhdenkin oppilaan suorituksen vaikutus koulun keskiarvoon on suuri, ja tulokset ovat lähinnä suuntaa-antavia.

Taulukko 54. Koulujen arvosanojen ja B-saksan kielitaidon tasojen välisiä yhteyksiä

Kouluarvosana	Taitotaso*)			
	Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
alle 8	keskiarvo = A2.1 minimi = A1.3 maksimi = A2.2	keskiarvo = A2.1 minimi = A2.1 maksimi = A2.2	keskiarvo = A1.3 minimi = alle A1.1 maksimi = A2.2	keskiarvo = A1.2 minimi = A1.1 maksimi = A2.1
8	keskiarvo = A2.2 minimi = A1.3 maksimi = A2.2	keskiarvo = A2.1 minimi = A1.3 maksimi = B1.1 tai yli	keskiarvo = A1.3 minimi = alle A1.1 maksimi = A2.2	keskiarvo = A1.3 minimi = A1.1 maksimi = A2.2
yli 8	keskiarvo = A2.1 minimi = A2.1? maksimi = A2.2	keskiarvo = A2.2 minimi = A2.1 maksimi = B1.1 tai yli	keskiarvo = A2.1 minimi = A1.2 maksimi = A2.2	keskiarvo = A1.3 minimi = A1.2 maksimi = A2.2

*) Osataidon alempi ja ylempi tavoitetaso **lihavoitu**

4 SAKSAN KIELEN ARVIOINTITULOSTEN VERTAILUA

Saksan osaaminen oli hiukan heikentynyt vuodesta 2002. Käsitukset olivat pysyneet suunnilleen samanlaisina, ja koulujen väliset erot ovat jonkin verran kasvaneet vuodesta 2002 kaikissa vertailukelpoisissa osataidoissa, eniten kuullun ymmärtämisessä.

Oppimäärien välisessä vertailussa A-oppimäärän oppilaat saavuttivat korkeamman ratkaisuosuuden kaikissa yhteisissä tehtävissä. B-oppimäärän oppilaiden käsitykset saksan kielestä ja etenkin omasta osaamisestaan olivat myönteisemmät kuin A-oppimäärässä, ja B-oppimäärän oppilaat saavuttivat ja ylittivät omat tavoitetasonsa selkeämmin kuin A-oppimäärän oppilaat. Kirjoittaminen oli molempien oppimäärien vaativin osataito.

Vertailua ankkuriosioden perusteella

A- ja B-oppimäärien välistä vertailua varten molemmissa tehtäväsarjoissa oli kuusi yhteistä kuullun ymmärtämisen ja luetun ymmärtämisen osiota. Kuullun ymmärtämisen osioista kaksi ja luetun ymmärtämisen osioista yksi sisältyi myös vuonna 2002 suoritettuun A-saksan arviointiin (taulukko 55). Vuonna 2002 taitotasosteikko ei ollut käytössä, joten osioiden tasomääritys on tehty jälkikäteen.

Taulukko 55. Ymmärtämistaitoja mittaavat ankkuriosiot saksan kielen arviointien ja oppimäärien välillä

Tehtävät 2002 (A-saksa)		Tehtävät 2013 (A-saksa)		Tehtävät 2013 (B-saksa)	
Vastusten jakauma	Ratkaisuosuus	Vastausten jakauma	Ratkaisuosuus	Vastausten jakauma	Ratkaisuosuus
2. Miten keskustelu voisi jatkua? A2.1 a) Das liegt weit weg von hier. b) Ja, ich gehe auch täglich ins Internet-Café. c) Gehen sie 200 meter gerade aus und dann links. Das zweite Gebäude rechts.		Kuullun mv11		Kuullun mv11	
0 = 21,6 % 1 = 78,4 %	78,4 %	0 = 23,5 % 1 = 76,5 %	76,5 %	0 = 31,2 % 1 = 68,8 %	68,8 %

Tehtävät 2002 (A-saksa)		Tehtävät 2013 (A-saksa)		Tehtävät 2013 (B-saksa)	
Vastusten jakauma	Ratkaisuosuus	Vastausten jakauma	Ratkaisuosuus	Vastausten jakauma	Ratkaisuosuus
3. Miten keskustelu voisi jatkua? A1.3 a) Lieber nicht. b) ja, bitte. c) Wo bleibt das Fleisch?		Kuullun mv12		Kuullun mv12	
0 = 19,8 % 1 = 80,2 %	80,2 %	0 = 23,2 % 1 = 76,8 %	76,8 %	0 = 34,9 % 1 = 65,1 %	65,1 %
5. Milloin teemapäivä järjestetään? Ilmoita tarkka päivämäärä. A1.3		Kuullun avo23			
0 = 15,9 % 1 = 21,6 % 2 = 62,5 %	73,3 %	0 = 18,3 % 1 = 23,2 % 2 = 58,5 %	71,0 %		
6. Mihin teemapäivällä pyritään?		Kuullun avo24			
0 = 27,9 % 1 = 15,8 % 2 = 56,3 %	64,1	0 = 49,5 % 1 = 18,5 % 2 = 32,0 %	44,0 %		
		Kuullun mv1 Miksi radionkuuntelijoita kehoitetaan kuuntelemaan tarkasti? a) Mainoksessa kerrotaan palkintojen voittosummat. b) Nopeimmalle soittajalle luvataan 300 000 euroa. c) Tietokilpailupalkinnoista annetaan esimerkkejä.		Kuullun mv3	
		0 = 59,6 % 1 = 40,4 %	40,4 %	0 = 76,9 % 1 = 23,1 %	23,1 %
		Kuullun mv2 Mitä neljännen sijan voittaja saa palkinnoksi? a) hotelliyön kahdelle b) retken Brandenburgin portille c) 14 000 euroa käteistä rahaa		Kuullun mv4	
		0 = 14,5 % 1 = 85,5 %	85,5 %	0 = 21,3 % 1 = 78,7 %	78,7 %

Tehtävät 2002 (A-saksa)		Tehtävät 2013 (A-saksa)		Tehtävät 2013 (B-saksa)	
Vastusten jakauma	Ratkaisuosuus	Vastausten jakauma	Ratkaisuosuus	Vastausten jakauma	Ratkaisuosuus
		Kuullun avo13 13. Mitä mieheltä puuttuu? A2.1		Kuullun avo15	
		0 = 53,5 % 1 = 46,5 %	46,5 %	0 = 93,1 % 1 = 6,9 %	6,9 %
		Kuullun avo14 14. Miltä isä näyttää ja miksi? A1.3		Kuullun avo16	
		0 = 46,9 % 1 = 26,4 % 2 = 26,7 %	40,0 %	0 = 75,2, % 1 = 16,2 % 2 = 8,7 %	17,0 %
Luetun avo10 Mitä asioita erityisesti aikuisilta vaaditaan? (2 asiaa) B1.1–B1.2		Luetun avo22			
0 = 34,6 % 1 = 44,1 % 2 = 21,3 %	43,3	0 = 68,8 % 1 = 21,4 % 2 = 9,9 %	21 %		
		Luetun mv1 Mitä yhteistä perunalla ja tomaatilla on tekstin mukaan? A2.2 a) Kumpikin kasvaa hyvin auringossa. b) Kumpikin tarvitsee solaniinia kasvaakseen. c) Kumpikin sisältää myrkyllistä ainetta.		Luetun mv10	
		0 = 55,6 % 1 = 44,4 %	44,4 %	0 = 59,1 % 1 = 40,9 %	40,9 %
		Luetun mv2 Mitä solaniinille tapahtuu keitettäessä? B1.1 a) Se tuhoutuu täydellisesti. b) Suurin osa liukenee keitinveteen. c) Se muuttuu entistä vaaralliseksi.		Luetun mv11	

Tehtävät 2002 (A-saksa)		Tehtävät 2013 (A-saksa)		Tehtävät 2013 (B-saksa)	
Vastusten jakauma	Ratkaisuosuus	Vastausten jakauma	Ratkaisuosuus	Vastausten jakauma	Ratkaisuosuus
		0 = 27,2 % 1 = 72,8 %	72,8 %	0 = 40,1 % 1 = 59,9 %	59,9 %
		Luetun mv3 Milloin myrkytysoireita ilmaantuu? A2.2 a) Jos syö suuria määriä perunankuoria. b) Jos syö kuoret yhdestä perunakilosta. c) Jos syö useita kiloja perunaa kuoriineen.		Luetun mv12	
		0 = 62,4 % 1 = 37,6 %	37,6 %	0 = 70,4 % 1 = 29,6 %	29,6 %
		Luetun avo13 Mitä yhteistä Sami Hyypiän ammattilaisuran loppumisella ja valmentajanuran alkamisella oli? B12		Luetun avo19	
		0 = 86,4 % 1 = 13,6 %	13,6 %	0 = 89,4 % 1 = 10,6 %	10,6 %
		Luetun avo14 Mitä Hyypiä kertoo 20 vuotta kestäneestä ammattilaisurastaan (2 asiaa)? B11		Luetun avo20	
		0 = 71,0 % 1 = 18,6 % 2 = 10,5 %	20 %	0 = 77,5 % 1 = 16,9 % 2 = 5,6 %	14 %
		Luetun avo15 Mikä Hyypiän mielestä on joukkueelle erityisen tärkeää (2 asiaa)? B1.2		Luetun avo21	
		0 = 55,4 % 1 = 35,9 % 2 = 8,7 %	27 %	0 = 55,4 % 1 = 35,9 % 2 = 8,7 %	22 %

Saksan A-oppimäärän oppimistulokset arvioitiin edellisen kerran vuonna 2002 (Väisänen 2003). Silloisessa kokeessa mitattiin kuullun ja luetun ymmärtämistä, rakenteita, kirjoittamista ja puhumistakin, tosin hyvin pienellä näytejoukolla. Arviointi kohdistui vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1994) asetettujen tavoitteiden toteutumiseen. Vuoden 2013 arviointiin sisältyi kaikkiaan seitsemän osiota vuoden 2001 arvioinnista. Niistä kaksi kuullun ymmärtämisen monivalintaosiota sisältyi sekä A- että B-oppimäärien tehtäväsarjaan, ja kaksi avokysymystä vain vuoden 2013 A-oppimäärään. Yksi luetun ymmärtämisen avokysymys sisältyi A-oppimäärän tehtäviin.

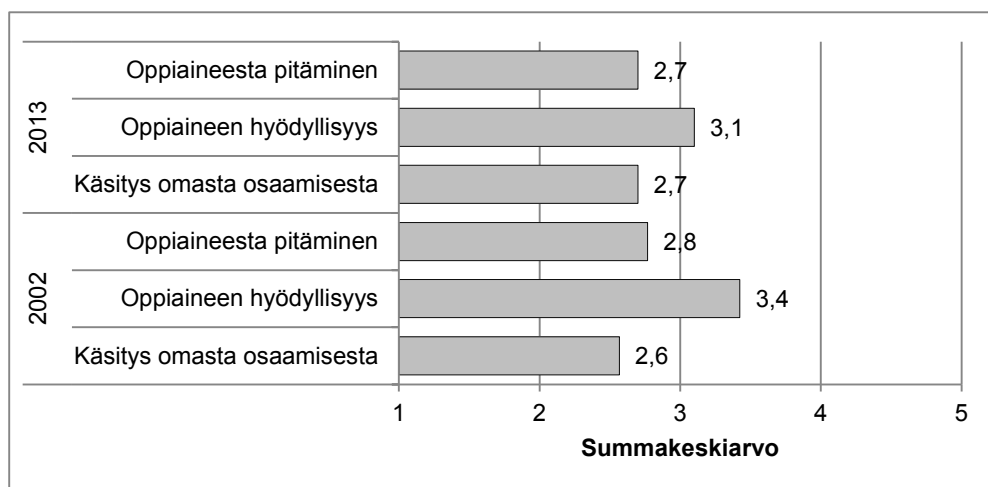
Kuullun ymmärtämisen osiot olivat reagoititehtäviä arkisissa palvelutilanteissa. Kuullun ymmärtämisen reagoitiosoiden ratkaisuosuudet olivat samaa luokkaa vuonna 2002 ja 2013, mitä tulee A-oppimäärän suoritukseen, kun taas B-oppimäärässä ne hallittiin heikommin. Vaativammista teemapäivää käsittelevään tekstiin kuuluvista osioista toinen ratkaistiin lähes yhtä hyvin vuonna 2013 kuin vuonna 2002 (73 % vs. 71 %), mutta toisessa osaamisen lasku oli huomattava (64 % vs. 44 %).

Oppimäärien yhteiset monivalintaosiot liittyivät radiotiedotteeseen ja avokysymykset ravintolavitsiin. A-oppimäärän keskimääräinen ratkaisuosuus oli korkeampi molemmissa, avokysymyksissä oppimäärien ero oli isompi kuin monivalintaosioissa.

Vuoden 2002 luetun ymmärtämisen osio liittyi nuoruutta käsittelevään tekstiin. Ratkaisuosuudessa oli tapahtunut yli 20 % lasku vuoden 2013 arviointiin verraten, mutta kyseessä on vaativa osio, joka ylittää nykyisen hyvän osaamisen tason.

Oppimäärien välisten luetun ymmärtämistä mitanneiden osioiden aiheina olivat solaniini ja jalkapallo. ymmärtämistä mitanneissa osioissa A-oppimäärän oppilaiden osaaminen oli parempaa kuin B-oppimäärän (vaihteluväli 8–0,5 %). Tällä kertaa ero oli suurempi monivalintaosioissa, koska ne olivat B1-tasoisia ja siten paremmin A-oppimäärän tasoa vastaavia. Jalkapallotekstin aihe saattoi tasoittaa oppimäärien eroa, koska suomalaiset oppilaat tunsivat kuuluisan henkilön tarinan riippumatta saksan taidostaan.

Oppilaiden käsityksiä kartoitettiin myös vuoden 2002 A-saksan arvioinnissa, ja kuvioista 119 näkyy käsitysten muutos arviointien välisenä aikana.



Kuvio 119. Käsitysväittämien keskiarvot vuosina 2002 ja 2013

Oppilaat pitivät saksasta suunnilleen yhtä paljon molempina arviointiajankohdina ja käsitys omasta osaamisestakin oli jokseenkin muuttumaton. Muutokset olivat vain 0,1 mittayksikön luokkaa, pitämisessä kasvua ja osaamiskäsityksessä nousua. Sen sijaan käsitys saksan hyödyllisyydestä oli heikentynyt hiukan enemmän (0,3 mittayksikköä) runsaassa kymmenessä vuodessa.

A- ja B-oppimäärän kielitaitotulosten vertailua taitotasoittain

Taulukko 56. Saksan A- ja B-oppimäärän kielitaitotulosten vertailua taitotasoittain

	Kuullun ymmärtäminen		Luetun ymmärtäminen		Puhuminen		Kirjoittaminen	
	A-saksa	B-saksa	A-saksa	B-saksa	A-saksa	B-saksa	A-saksa	B-saksa
Alittajat %	18	2,9	14,6	8,0	40,7	3,1	47,9	6
Saavuttajat %	43,7	19	21,4	12,1	21,9	31,5	25,9	46,7
Ylittäjät %	38,2	78,1	63,9	79,9	37,4	65,4	26,3	47,3

Taulukossa 56 esitetään, miten suuri osuus otosoppilaista saavutti kummankin oppimäärän tavoitetasot ja alitti tai ylitti ne eri osataidoissa. B-oppimäärän tavoitetasojen saavuttajien ja ylittäjien osuus oli kaikissa osataidoissa suurempi kuin A-saksan hyvän osaamisen tasoon ylittäneiden tai sen ylittäneiden osuus. Tämä selittyy sillä, että B-oppimäärän tavoitetasot ovat hyvin alhaiset (A1.1–A1.3) eikä varsinkaan kahta ensimmäistä tasoa mittaavia tehtäviä lopulta sisältynyt kokonaisuuteen tarpeeksi paljon, jotta nämä kaksi tasoa olisivat erottuneet tar-

kasti toisistaan. Lisäksi B-oppimäärän tavoitealue koostuu kussakin osataidossa kahdesta tasosta, joista jo alemman saavuttaminen luettiin ”saavuttamiseksi”. A-oppimäärän hyvälle osaamiselle kussakin osataidossa on määritelty yksi selkeä tasotavoite, joka oli myös korkeampi (A2-taso) ja helpotti sikäli osioiden monipuolista laadintaa. B-saksan tavoitteisin yllettiin siis paremmin kuin A-saksan. Tavoitetason alittajien osuus oli suurin A-oppimäärän kirjoittamisessa (48 %) ja pienin B-oppimäärän kuullun ymmärtämisessä (3 %). Kaikkein useimmin tavoitetasolle sijoituttiin A-saksan kuullun ymmärtämisessä (44 %) ja harvimminkin B-saksan luetun ymmärtämisessä (12 %). Ylittäjien osuus oli suurin B-oppimäärän luetun ymmärtämisessä ja alhaisin A-oppimäärän kirjoittamisessa. Kirjoittaminen oli keskimäärin molempien oppimäärien vaativin osataito.

Koulujen välisten erojen vertailua

Taulukossa 57 rinnastetaan koulujen välisten erojen selitysosuuksia saksan A-oppimäärän osaamiseroihin vuosien 2002 ja 2013 arvioinneissa. Luvut ovat suuntaa antavia, sillä arvioinnit mittasivat eri opetussuunnitelmia. Osataitoja mitanneet tehtäväsarjat rakentuivat myös hieman eri tavoin näissä kahdessa arvioinnissa. Kuullun ymmärtämisen ja kirjoittamisen tehtävät olivat samantyyppiset, mutta luetun ymmärtämiseen sisältyi vuonna 2013 käännoästä, joka puuttui vuoden 2002 tehtävistä. Toisaalta vuonna 2002 mukana oli erillinen rakenteita mittaava tehtävä, jota 2013 ei ollut. Puhetehtäviä suoritti vuonna 2002 paljon pienempi oppilasmäärä kuin vuonna 2013, eikä oppilaita ollut läheskään kaikista kouluista.

Joka tapauksessa koulujen väliset erot ovat jonkin verran kasvaneet vuodesta 2002 kaikissa vertailukelpoisissa osataidoissa, eniten kuullun ymmärtämisessä. Vanhempien koulutustaustan yhteys oppimistuloksiin ja myös koulujen välisiin eroihin on havaittu useissa tutkimuksissa (esim. Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen 2013; Hautamäki ym. 2013).

Taulukko 57. A-saksan osataitojen sisäkorrelaatiot vuosina 2002 ja 2013

	Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Puhuminen	Kirjoittaminen
2002	13,2 %	17,9 %		14,1 %
2013	21,9 %	22,0 %	22,8 %	21,9 %

Taulukko 58 esittää, miten paljon koulujen välinen vaihtelu selitti A- ja B-oppimääriä opiskelleiden oppilaiden **käsityksiä koulutasolla**. B-oppimäärässä koulujen välinen vaihtelu selitti käsityseroja enemmän kuin A-oppimäärässä.

Taulukko 58. Saksan A- ja B-oppimäärien oppilaiden käsitysten sisäkorrelaatiot

	A-saksa	B-saksa	Erotus
Osaaminen	6,8 %	11,3 %	4,5
Pitäminen	18,4 %	19,0 %	0,6
Hyödyllisyys	5,7 %	8,4 %	2,7

Saksan oppimäärien arviointitulosten vertailua

Taulukko 59. Vertaileva kooste saksan A- ja B-oppimäärien oppimistuloksista

Tulos	A-saksa	B-saksa
Kielitaito		
Kuullun ymmärtäminen	<ul style="list-style-type: none"> tavoitetaso A2.2 saavutettiin hyvin (ratkaisuosuus 55 %) 	<ul style="list-style-type: none"> tavoitetasot A1.2–A1.3 saavutettiin erinomaisesti (ratkaisuosuus 52 %)
Puhuminen	<ul style="list-style-type: none"> tavoitetaso A2.1 saavutettiin hyvin 	<ul style="list-style-type: none"> tavoitetasot A1.1–A1.2 saavutettiin erinomaisesti
Luetun ymmärtäminen	<ul style="list-style-type: none"> tavoitetaso A2.2 saavutettiin erinomaisesti (ratkaisuosuus 44 %) 	<ul style="list-style-type: none"> tavoitetasot A1.2–A1.3 saavutettiin erinomaisesti (ratkaisuosuus 42 %)
Kirjoittaminen	<ul style="list-style-type: none"> tavoitetaso A2.1 saavutettiin hyvin 	<ul style="list-style-type: none"> tavoitetasot A1.1–A1.2 saavutettiin hyvin
Voimakkaimmin toisiinsa liittyvät osataidot	kuullun ja luetun ymmärtäminen	kuullun ja luetun ymmärtäminen
Kielitaito ja selittävät tekijät		
Sukupuoli	<ul style="list-style-type: none"> tytöt hallitsivat kaikki osataidot paremmin kuin pojat 	<ul style="list-style-type: none"> tytöt hallitsivat kaikki osataidot paremmin kuin pojat
Vanhempien koulutustausta (ylioppilas/ei-ylioppilas)	<ul style="list-style-type: none"> kuullun ja luetun ymmärtämistaito parempi yo-vanhempien lapsilla yo-vanhempien lapset puhuivat ja kirjoittivat muita paremmin 	<ul style="list-style-type: none"> kuullun ja luetun ymmärtämistaito parempi yo-vanhempien lapsilla yo-vanhempien lapset puhuivat ja kirjoittivat muita paremmin
Jatko-opintosuunnitelmat (lukio/ammattillinen)	<ul style="list-style-type: none"> kuullun ja luetun ymmärtämistaito parempi lukioon aikovilla lukioon aikovat puhuivat ja kirjoittivat paremmin 	<ul style="list-style-type: none"> kuullun ja luetun ymmärtäminen parempaa lukioon aikovilla lukioon aikovat puhuivat ja kirjoittivat paremmin

Saksan arvosana	<ul style="list-style-type: none"> • kielitaito parani arvosanan myötä (voimakkain yhteys kirjoittamiseen) • hyvä osaaminen kaikissa osataidoissa, kun arvosana 9 tai 10 	<ul style="list-style-type: none"> • kielitaito parani arvosanan myötä (voimakkain yhteys kirjoittamiseen) • hyvä osaaminen kaikissa osataidoissa, kun arvosana 5
Saksan läksyihin käytetty aika	<ul style="list-style-type: none"> • ajan käyttö puoleen tuntiin saakka paransi kaikkia osataitoja 	<ul style="list-style-type: none"> • ajan käyttö puoleen tuntiin saakka paransi kaikkia osataitoja
Kahden tai useamman tekijän yhteyksiä kielitaitoon		
	<ul style="list-style-type: none"> • Kahden ylioppilasvanhemman tyttäret saavuttivat kaikissa osataidoissa parhaat tulokset. • Lukioon aikovat tytöt saavuttivat parhaat tulokset sukupuolen ja jatko-opintosuuntautumisen mukaisessa tarkastelussa. • Ammatilliseen koulutukseen aikovat tytöt saavuttivat paremmat tulokset kuin ammatilliseen aikovat pojat. • A1-oppimäärän mukaan opiskelevien tyttöjen kielitaito oli parempi kuin A2-oppimäärän mukaan opiskelevien. • Kahden ylioppilasvanhemman pojat menestyivät kirjoittamisessa ja puhumisessa paremmin kuin ei-ylioppilasvanhempien pojat. • Sekä tyttöjen että poikien kaikkien osataitojen hallinta parani arvosanan myötä. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lukioon aikovat tytöt ja pojat ymmärsivät paremmin kuulemansa ja lukemansa kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat. • Ylioppilasvanhempien tyttäret suoriutuivat paremmin kaikissa osataidoissa kuin ei-ylioppilaiden tyttäret. • Ylioppilasvanhempien pojat ymmärsivät paremmin kuulemansa kuin ei-ylioppilaiden pojat. • Tyttöjen ja poikien kielitaito parani läksyihin käytetyn ajan myötä. • Sekä tyttöjen että poikien kaikkien osataitojen hallinta parani arvosanan myötä.
Oppilaan käytänteet		
Yleisimmät	<ul style="list-style-type: none"> • tehtävien säännöllinen teko • suullisten pariharjoitusten teko oppikirjasta • kirjalliset sanakokeet 	<ul style="list-style-type: none"> • tehtävien säännöllinen teko • tunneilla paljon suullista harjoittelua • opettaja puhui saksaa tunneilla • kokeisiin sisältyvä vapaa kirjallinen tuottaminen

Harvinaisimmat	<ul style="list-style-type: none"> • autenttisen aineiston käyttö • tieto- ja viestintätekniikka • autonomiset työtavat • saksan harrastus vapaa-ajalla 	<ul style="list-style-type: none"> • autenttisen aineiston käyttö • tieto- ja viestintätekniikka • autonomiset työtavat • saksan harrastus vapaa-ajalla
Käytänteiden eroja ja yhteyksiä	<ul style="list-style-type: none"> • lukioon aikovilla monipuolisemmat opiskelukäytänteet kuin ammatilliseen aikovilla • käytänteet monipuolisemmat niillä, joiden arvosana oli korkeampi • A1-oppimäärää opiskelevilla monipuolisemmat käytänteet • käytänteet monipuolistuivat vanhempien koulutustason myötä • mitä korkeampi arvosana, sitä monipuolisemmat käytänteet 	<ul style="list-style-type: none"> • lukioon aikovilla monipuolisemmat opiskelukäytänteet kuin ammatilliseen aikovilla • käytänteet monipuolisemmat niillä, joiden arvosana oli korkeampi • A1-oppimäärää opiskelevilla monipuolisemmat käytänteet • mitä korkeampi arvosana, sitä monipuolisemmat käytänteet
Oppilaan käytänteistä saksantaitoa paransivat varmimmin	<ul style="list-style-type: none"> • tehtävien säännöllinen tekeminen • omavastuullinen työskentely • saksan käyttö vapaa-ajalla 	<ul style="list-style-type: none"> • tehtävien säännöllinen tekeminen
Myönteiset käsitykset liittyivät	<ul style="list-style-type: none"> • kaikkien osataitojen hallintaan 	<ul style="list-style-type: none"> • kaikkien osataitojen hallintaan
Oppilaan käsitykset		
	<ul style="list-style-type: none"> • oppiaineesta pitäminen neutraalia • käsitys hyödyllisyydestä myönteisin • käsitys omasta osaamisesta neutraali • käsitykset kouluympäristöstä myönteiset 	<ul style="list-style-type: none"> • kaikki käsitykset keskimäärin neutraalit • käsitys saksan hyödyllisyydestä myönteisin • käsitys oman arvosanan osuvuudesta myönteinen • käsitykset kouluympäristöstä myönteiset
Käsitysten eroja ja yhteyksiä	<ul style="list-style-type: none"> • Tyttöjen käsitykset myönteisemmät kuin poikien • Lukioon aikovien käsitykset myönteisemmät kuin ammatilliseen koulutukseen aikovien • Ylioppilasvanhempien lasten käsitykset myönteisimmät • A1-oppimäärän oppilaiden käsitykset myönteisemmät kuin A2-oppimäärän oppilaiden 	<ul style="list-style-type: none"> • Tytöt pitivät saksaa hyödyllisempänä ja pitivät oppiaineesta enemmän kuin pojat. • Tytöt kokivat arvosanansa osuvammaksi kuin pojat. • Ylioppilasvanhempien lasten käsitykset myönteisimmät

Käsitysten ja kielitaidon yhteydet	<ul style="list-style-type: none"> • Myönteisimmät käsitykset niillä, joilla paras kielitaito 	<ul style="list-style-type: none"> • Myönteisimmät käsitykset niillä, joilla paras kielitaito
Koulutason tuloksia		
	<ul style="list-style-type: none"> • koulujen väliset erot suurimmat puhumisessa • luetun ymmärtäminen helpoin osataito • kirjoittaminen vaativin osataito • vanhempien koulutustaso selitti eniten luetun ymmärtämisen saavutuseroja • arvosanat edustivat hyvin lisääntynyttä osaamista 	<ul style="list-style-type: none"> • koulujen väliset erot suurimmat puhumisessa • kuullun ymmärtäminen helpoin osataito • kirjoittaminen vaativin osataito • vanhempien koulutustaso selitti eniten kuullun ymmärtämisen saavutuseroja • arvosanat eivät erotelleet osaamista kovin hyvin
Tärkeimmät kehittämiskohteet		
	<ul style="list-style-type: none"> • tuki A2-oppimäärää opiskeleville ja ammatillisesti suuntautuneille oppilaille, erityisesti pojille • opetus- ja opiskelukäytänteiden kehittäminen (tieto- ja viestintäteknologia, opiskelutaidot, autenttinen kielenkäyttö) • arvioinnin selkiyttäminen, suullisen kielitaidon asema arvioinnissa • suullisen kielitaidon aseman vakiinnuttaminen kaikissa kouluissa 	<ul style="list-style-type: none"> • puhuminen • opiskelutaidot (oman työskentelyn suunnittelu, toteutus ja arviointi) • tieto- ja viestintäteknikka • tasotavoitteiden selkiyttäminen (yksi tavoitetaso) • arvioinnin läpinäkyvyys ja arvosanojen erottelukyky • suullisen kielitaidon aseman vakiinnuttaminen kaikissa kouluissa

Saksan molempien oppimäärien tulokset vastasivat vähintään hyvin, usein erinomaisesti opetussuunnitelman perusteissa kuvattuja tavoitteita. Suullinen harjoittelu tunneilla oli yleistä, samoin opettajien saksan käyttö tunneilla, ja oppilaat tekivät tehtävänsä erittäin säännöllisesti. Opiskelu- ja opetuskäytännöt ovat sinänsä monipuolisia, mutta kummankin oppimäärän työskentelyssä hyödynnettiin kovin niukasti autenttista aineistoa ja tieto- ja viestintäteknologiaa, ja painopiste oli kirjallisten taitojen harjoittamisessa, ja kirjoittaminen painotui arvosanassa. Opetussuunnitelman perusteiden tavoitealueista kielitaito sai eniten huomiota, mutta opiskelustrategiat ja elämänpituista oppimista tukevat metataidot, kuten oman työn suunnittelu, jaksotus ja monimuotoinen palaute ja koulun ulkopuolisen kielenkäytön nivoutuminen opiskeluun, jäivät syrjemmälle molemmassa oppimäärässä.

Erityisesti kaivataan opetukseen monipuolisuutta ja integrointia koulun ja vapaa-ajan kielenkäytön välille. Oppilaiden tieto- ja viestintätekninen välineistö ja osaaminen on otettava käyttöön oppimisen edistämiseksi ja oppilaan itseohjautuvuutta ja opiskelustrategioita on edistettävä asteittain sopivin työmuodoin. Autenttiset tekstit ja kansainväliset yhteydet oppilaiden ja opettajien tasolla syventävät kulttuurista kohtaamista eurooppalaisessa kontekstissa. Kaikkien kehitysehdotusten käytännön toteutusta helpottaa eurooppalainen kielisalkku.

5 ARVIOINNIN VALIDIUSNÄKÖKULMIA

Arvioinnin hyödyllisyydessä yhdistyvät mitattavan käsitteen osuva määrittely, mittauksen virheettömyys, ulkoinen ja sisäisen autenttisuus, käytännöllisyys, oikeudenmukaisuus ja vaikuttavuus.

5.1 Hyödyllisyys ja vaikuttavuus

Arviointitulosten luotettavuutta pohditaan tässä luvussa Bachmanin (1990) ja Bachmanin ja Palmerin (Bachman & Palmer 2010) validiusnäkemysten valossa. Perinteisten ulottuvuuksien reliaabeliuden ja validiuden rinnalle on jo pitkään nostettu kokonaisvaltainen validiuskäsitys, joka sisältää tulosten virheettömyyden, arvioinnin sisältöjen autenttisuuden ja tarvittavien taitojen vuorovaikutteisuuden sekä lisäksi **käytännöllisyys- ja oikeudenmukaisuusnäkökulmat**. Nämä yhdessä määrittävät arvioinnin **hyödyllisyyden** (usefulness). Prosessin aikajatkumolla ajatellen kuvataan luotettavuutta myös arvioinnin ennakkovalmistelun ja jälkikäsitteilyn kannalta (Weir 2005).

Validiuden ydin on mitattavan **käsitteen määrittely**, ja tässä hankkeessa noudatettiin opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden viestinnällistä ja toiminnallista kielitaitonäkemyksiä, jota kielitaidon tasojen kuvausasteikko täydentää. Kielitaidon hahmottaminen neljän osataidon kokonaisuutena, johon yhdistyy sosiolingvistisiä ja pragmaattisia kompetensseja ja yleissivistystä, on erittäin vakiintunut sekä eurooppalaisessa viitekehyksessä että kielitaidon arvioinnissa kaikkialla maailmassa. Kutakin taitoa mitattiin periaatteessa erikseen. Ymmärtämistäitoja mitattiin suomenkielisin kysymyksin siksi, että näin pyrittiin varmistamaan, ettei ymmärrettävän tekstin tasosta poikkeava kohdekielinen aines itse kysymyksissä vaikeuttaisi eikä helpottaisi tehtävää kohtuuttomasti. Myös puhe- ja kirjoitustehtävien ohjeistus oli suomenkielinen samasta syystä.

Käsitteen mittauksen kattavuutta kuvaa osaltaan taulukoiden 60 ja 61 yhteenvedo molempien oppimäärien kielitaitotehtävien aihepiireistä tehtävittäin ja osioittain. Parhaiten edusteilla olivat vapaa-aikaan ja oppilaan lähiympäristöön liittyvät teemat. Nämä ovat sopusoinnussa sekä opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004) että eurooppalaisella perustasolla (A1–A2) mainittujen teemojen kanssa (EVK 2001).

Taulukko 60. A-saksan arviointitehtävien aihepiirien kattavuus osataidoittain

Aihepiiri	Kuullun ymmärtämisen osiot	Luetun ymmärtämisen osiot	Kirjoitus-tehtävät	Puhetehtävät	Yht
lähiympäristö	13, 14, 18, 19	16, 18	Pitkä tehtävä: Lempipaikka	Kerronta: Esittely	8
koulu, opiskelu			Lyhyt tehtävä: Koulupäivä	Keskustelu: Vierailuohjelma	2
asuminen	17, 21				2
vapaa-aika ja harrastukset	22	4, 5, 6	Pitkä tehtävä: Lempipaikka	Keskustelu: Vierailuohjelma	6
urheilu	6,7	13, 14, 15, 19, 25			8
terveys ja hyvinvointi	8, 9, 10	1, 2, 3, 8, 17, 22, 23, 24			11
kestävä kehitys	23, 24	10, 11, 12			5
asioiminen	11, 12			Arkitilanne 1: Kahvilassa	3
julkiset palvelut		20, 21	Pitkä tehtävä: Lempipaikka		3
kulttuuri	3, 4, 5	7			5
matkustaminen	2, 15, 16			Arkitilanne 2: tien neuvomien	4
työ ja elinkeinoelämä	20	9			2
tiedotusvälineet	1				1

Saksan B-oppimäärän arviointitehtävät kattoivat useimmat opetussuunnitelman perusteissa mainitut aihepiirit. Tavoitetautasoilla painottuvat arkielämä ja palvelutilanteet, vapaa-aika ja harrastukset, joten näitä teemoja sisältyi eri muodoissa kaikkiin tehtäviin. Vapaa-aikaan kirjatuissa osioista ja tehtävistä noin puolet liittyi sähköiseen viestintään ja sosiaaliseen mediaan.

Taulukko 61. B-saksan arviointitehtävien aihepiirien kattavuus osataidoittain

Aihepiiri	Kuullun ymmärtäminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen	Puhuminen	Yht.
tapakulttuuri perusvuorovaikutuksessa	11, 12			Arkitilanteet 1–3	2
henkilökohtaiset perustiedot			Lyhyt tehtävä: Facebook-päivitys	Kerronta: Esittely	2
koulu, opiskelu					2
perhe ja asuminen		24	Pitkä tehtävä: Lempipaikka	Arkitilanne 1. Vointi Arkitilanne 3: Elokuvalippu	3
vapaa-aika ja harrastukset	3, 4, 5, 6, 7, 13, 14, 22, 23	3, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18			20
lähiympäristö	16, 21				4
työ		7, 22, 23			3
urheilu	17, 18, 19	1, 2, 19, 20, 21			8
musiikki	8, 9, 10, 23, 24, 25	8			7
asioiminen	5, 6			Arkitilanne 2:	3
ruokailu	15	10, 11, 12	Pitkä tehtävä: Lempipaikka	Kahvilassa	6
matkustaminen	1, 2, 4				4

Käytänne- ja käsityskyselyillä kartoitettiin rehtorin, opettajan ja oppilaan arkitodellisuutta kielenoppimisen kannalta. Kyselyissä sovellettiin paljon likert-tyypisiä porrastettuja väittämiä, joissa käytetty terminologia oli paikoin väistämättä monitulkintainen. Absoluuttisia frekvenssejä termeille ”aina”, ”joskus” tai ”harvoin” ei ollut määritelty, joten oppilaiden ja opettajien tulkinta aikamääreiden sisällöstä saattoi vaihdella.

5.2 Reliabiliteetin varmennus

Vaikka arviointituloksen luotettavuudella on monia puolia, virheetön ja mahdollisimman yksimielisesti arvioitu tietopohja on välttämätön. Kyse on arvioinnin **reliaabeliudesta**, jota hankkeessa varmistettiin useassa vaiheessa.

Arvioinnin toimeenpanon yhtenäisyyteen pyrittiin valmistelemalla aineistot huolellisesti ja noudattamalla kaikissa kielissä samoja menettelytapoja arviointitehtävien suunnittelussa, kuvailussa, esikokeilussa ja valinnassa. Aineistojen laatua varmennettiin jo esikokeilua varten, ja kouluille lähetettävä varsinainen arvi-

ointiaineisto tarkistettiin ja muokattiin moneen kertaan sekä sisällön että kielen puolesta. Työhön osallistui viisihenkinen projektiryhmä ja kaksi kielenkääntäjää. Esikokeilujen tuloksia tarkasteltiin yhdessä kunkin kielen asiantuntijoista koostuneissa ryhmissä, joissa pyrittiin yksimielisesti toteamaan oppilassuoritusten taitotasoa ja määrittelemään tehtävien soveltuvuutta kohderyhmälle.

Yhtenäisyyttä korostava arviointi ei täysin vastaa arkista kielenkäyttöä tai edes kaikkia kouluopiskelun mahdollisuuksia. Tämä heikentää tehtävien **ulkoista autenttisuutta** eli sitä, miten hyvin tehtäväolosuhteet ja kielenkäyttö vastaavat arkielämän tilanteita. Tehtävän asetelulla pyrittiin kuitenkin **sisäiseen autenttisuuteen** eli siihen, että tehtävien suorittaminen olisi aktivoiut samoja tietoja ja taitoja kuin vastaava tosielämän tilanne. Tosielämässä kaikki oppilaat eivät kuitenkaan joudu täsmälleen samoihin kielenkäyttötilanteisiin, ja arkielämässä pystytään myös jossain määrin valitsemaan viestintätilanteet, joihin osallistua sen mukaan, missä niistä oppilas otaksuu selviytyvänsä parhaiten. Oppimistulosten arvioinnissa näin ei tapahtunut, ja menettelyllä on perusteensa laajamittaisissa arvioinneissa, joissa on yhtenäisyys ja yhdenvertaisuus ovat välttämättömiä, jotta kaikilla osallistujilla on yhtäläinen mahdollisuus osoittaa osaamisensa riippumatta arvioinnin toimeenpanijoista tai suorituspaikasta. Vaikka Suomessa ei ole perusopetuksen säännöllisiä päättökokeita, saaduilla arvosanoilla kilpaillaan kuitenkin samoista toisen asteen koulutuspaikoista, joten osaamisperustasta on tärkeää saada yhtenäiseen prosessiin perustuvaa tietoa. Reliaabeliuden kautta toteutetaan arvioinnin **oikeudenmukaisuuden** vaatimusta.

Tuottamistaitoja mittaavien tehtävien ohjeita hiottiin koostettaessa esikokeiluaineistosta malliarviointeja opettajien avuksi. Näillä pyrittiin yhtenäistämään opettajien tulkintaa taitotasosta. Malliarviointiesimerkit lähetettiin kouluille opettaja-aineiston mukana, ja opettajia kehoitettiin perehtymään niihin ennen kuin arvioivat omien oppilaittensa suoritukset. Seikkaperäisestä ohjeistuksesta huolimatta kaikki koulut eivät toimineet täysin yhdenmukaisesti puhe-suoritusten hankintavaiheessa. Oppilaat kehoitettiin valitsemaan satunnaisesti kaikista kirjallisen kokeen suorittajista, mutta muutamissa tapauksissa puhe-suoritukset olivat peräisin eri oppilailta kuin kirjalliset. Ei ole myöskään varmuutta siitä, kuinka moni oppilaista on tarkoituksellisesti vältellyt puhetehtävien suoritusta esimerkiksi olemalla poissa kyseisenä päivänä. Teknisiäkin pulmia sattui. Pääosin opettajat ja oppilaat kuitenkin suhtautuivat heille paikoin hyvinkin vieraseen työmuotoon positiivisesti, ja aineistot palautuivat asianmukaisesti.

Koulujen palauttavat puhe- ja kirjoitussuoritukset sekä kuullun ja luetun avovastaukset sensoroitiin Opetushallituksessa oppimistulosten arvioinnissa vakiintuneen käytännön mukaisesti valitsemalla satunnaisesti 10 % suorituksista uudelleen arvioitaviksi. Sensorointi käynnistyi yhteisellä perehtymisellä taitota-

soasteikkoon ja kahdeksan mallisuorituksen yhteisellä arvioinnilla. Arvioinneissa ei pyritty täydelliseen yksimielisyyteen, mutta kriittisistä piirteistä keskusteltiin ja arvioijat perustelivat näkemyksensä tukeutuen tarkasti taitotasosteikon kuvauksiin.

A-saksan kuullun ymmärtämistä mitanneiden monivalintatehtävien reliabiliteetti oli 0,66 ja avokysymysten 0,78. Avokysymyksiin annetuista vastauksista sensoroitiin 107 vastausta, ja opettajan ja sensorin arvioiden välinen korrelaatiokerroin oli 0,94, eli opettajien arviointeja voidaan pitää riittävän luotettavina.

A-saksan luetun ymmärtämistä mitanneiden monivalintatehtävien reliabiliteetti oli 0,67 ja avokysymysten 0,81. Avokysymyksiin annetuista vastauksista sensoroitiin saman verran kuin luettuja, ja sensorin antamia pistemääriä verrattiin opettajan antamiin. Opettajan ja sensorin arvioiden välinen korrelaatiokerroin oli 0,94, joten opettajien arviointeja voitiin pitää riittävän luotettavina analyysien perustaksi.

A-saksan otoskouluilta palautuneista **puhetehtäväsuorituksista** rinnakkaisarvioitiin kuvataallenteilta 80 suoritusta. Sensoreina toimi kaksi kokenutta saksan kielen opettajaa ja yksi saksan kieltä pääaineenaan opiskellut, opettajan pedagogiset opinnot suorittanut harjoittelija. Sensorien keskimääräinen yksimielisyys kaikissa neljässä puhumistehtävässä vaihteli välillä 0,77–0,86.

A-saksan kirjoitustehtäväsuorituksia rinnakkaisarvioitiin 110 suoritusta. Sensoreina toimi kaksi kokenutta saksan kielen opettajaa ja yksi saksan kieltä pääaineenaan opiskellut, opettajan pedagogiset opinnot suorittanut harjoittelija. Opettajan ja sensorien keskimääräinen yksimielisyys korrelaatiokertoimella mitattuna vaihteli välillä 0,86–0,90. Sensorien keskinäinen yksimielisyys vaihteli välillä 0,94–0,96.

B-saksan kuullun ymmärtämistä mitanneiden monivalintatehtävien reliabiliteetti oli 0,59 ja avokysymysten 0,72. Avokysymyksiin annetuista vastauksista sensoroitiin 150 vastausta, ja opettajan ja sensorin arvioiden välinen korrelaatiokerroin oli 0,94 eli opettajien arviointeja voidaan pitää riittävän luotettavina.

B-saksan luetun ymmärtämistä mitanneiden monivalintatehtävien reliabiliteetti oli 0,57 ja avokysymysten 0,79. Avokysymyksiin annetuista vastauksista sensoroitiin saman verran kuin kuultuja, ja sensorin antamia pistemääriä verrattiin opettajan antamiin. Myös luetun ymmärtämisen avovastauksissa opettajan ja sensorin arvioiden välinen korrelaatiokerroin oli 0,94, eli opettajien arviointeja voitiin pitää riittävän luotettavana analyysipohjana.

B-saksan otoskouluilta palautuneista **puhetehtäväsuorituksista** rinnakkaisarvioitiin kuvatalenteilta 128 suoritusta. Sensoreina toimi kaksi kokenutta saksan kielen opettajaa ja yksi saksan kieltä pääaineenaan opiskellut, opettajan pedagogiset opinnot suorittanut harjoittelija. Sensorien keskimääräinen yksimielisyys kaikissa neljässä puhumistehtävässä oli 0,86, ja korrelaatiot opettajien arvioihin vaihtelivat välillä 0,73–0,91. Opettajien arviointeja voitiin pitää siten riittävän luotettavana analyysipohjana.

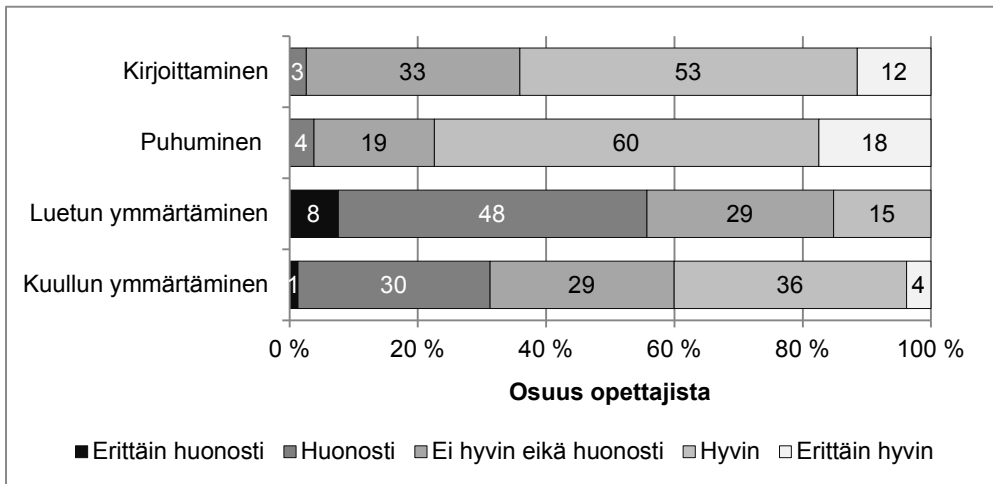
B-saksan kirjoitustehtäväsuorituksista rinnakkaisarvioitiin 135. Sensoreina toimi kaksi kokenutta saksan kielen opettajaa ja yksi saksan kieltä pääaineenaan opiskellut, opettajan pedagogiset opinnot suorittanut harjoittelija. Sensorien keskimääräinen yksimielisyys kahden kirjoitustehtävän osalta vaihteli välillä 0,84–0,88, ja korrelaatiot opettajien arvioihin vaihtelivat välillä 0,75–0,84. Opettajien arviointeja voitiin pitää siten riittävän luotettavana analyysipohjana.

Ymmärtämistaitojen standard setting -menettely ja sen luotettavuusnäkökohdat on selostettu luvussa 1.3.6. On kuitenkin syytä tähdentää, että taitotasojen asettamistekniikkoja ja niihin liittyviä koulukuntia on niin paljon, että sovellettiinpa mitä tahansa menetelmää, kaikki tuskin ovat yhtä mieltä valinnan tarkoituksenmukaisuudesta. Tässä hankkeessa käytetty Bookmark-menetelmä valittiin siksi, että sitä on käytetty vastaavissa yhteyksissä esimerkiksi European language indicator -tutkimuksessa. Jotain muuta menetelmää käyttäen taitotasorajat olisivat ehkä muuttuneet hieman, mutta Bookmark-menetelmän katsottiin vastanneen hankkeen tarpeita riittävässä määrin. Taitotasojen mielekkyys eri osataidoissa varmistettiin tarkastelemalla niitä rinnan ja toteamalla, että ymmärtämis- ja tuottamistaitojen profilit jakautuvat johdonmukaisesti.

Hankitun tiedon luotettavuuteen vaikutti mittavälineen eli tehtävien tasoarvioiden osuvuus. Vaikka lopullisessa tehtävävalikoimassa oli otettu huomioon jo esikokeilun tulokset, tasokohdennukset muuttuivat vielä varsinaisen arvioinnin jälkeen. Jotkut osiot karsiutuivat heikkojen tilastollisten ominaisuuksiensa takia tai päättyivät standard setting -raadissa eri tasolle kuin laatijat olivat alun perin aikoneet. Osioiden sijoittuminen on yksilöity tuloslukuissa. Lopulta alimman tavoitetason saavuttamisen rajakohtaa ei kyetty toteamaan niillä tehtäväosioilla, jotka kelpuutettiin mukaan lopulliseen analyysiin. Tämä heikensi etenkin B-oppimäärän saavuttamisen alarajan määrittelyn luotettavuutta.

5.3 Rehtorien, opettajien ja oppilaiden palaute

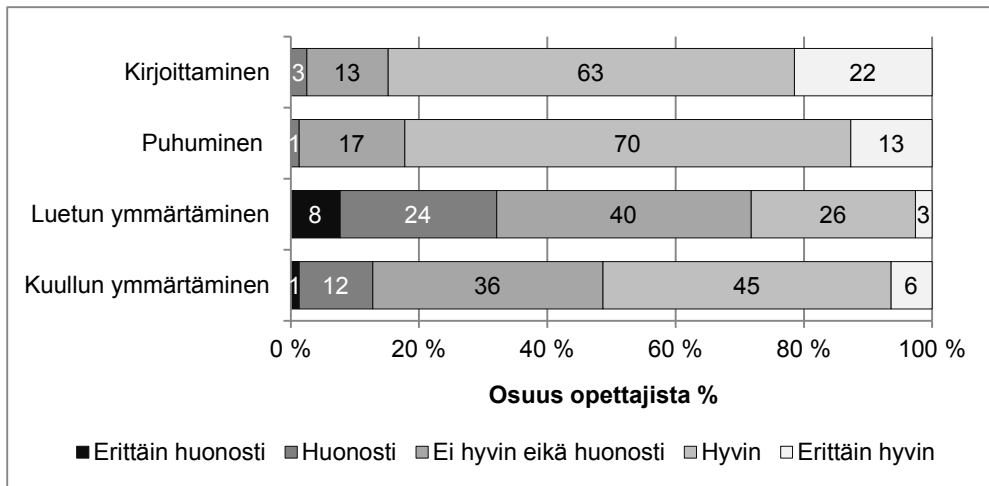
Laajaan validiusnäkemykseen kuuluu myös arvioinnin toimeenpanijoiden ja käyttäjien näkökulmien esiintuominen. Tätä varten opettajille varattiin tilaisuus antaa palautetta arvioinnin toimeenpanosta ja siinä käytetyistä tehtävistä. Nämä kommentit valaisivat erityisesti **käsitteen määrittelyn** osuvuutta ja toimeenpanon **käytännöllisyyttä**. Kuvio 120 havainnollistaa A-saksan opettajien ilmaise-
maa käsitystä A-saksan arviointitehtävien vaikeustasosta ja kuvio 121 sitä, miten hyvin opettajat arvioivat tehtävien vastaavan opetussuunnitelman perusteita.



Kuvio 120. A-saksan opettajien palaute tehtävien vaikeustason sopivuudesta 9.-luokkalaisille (n = 80)

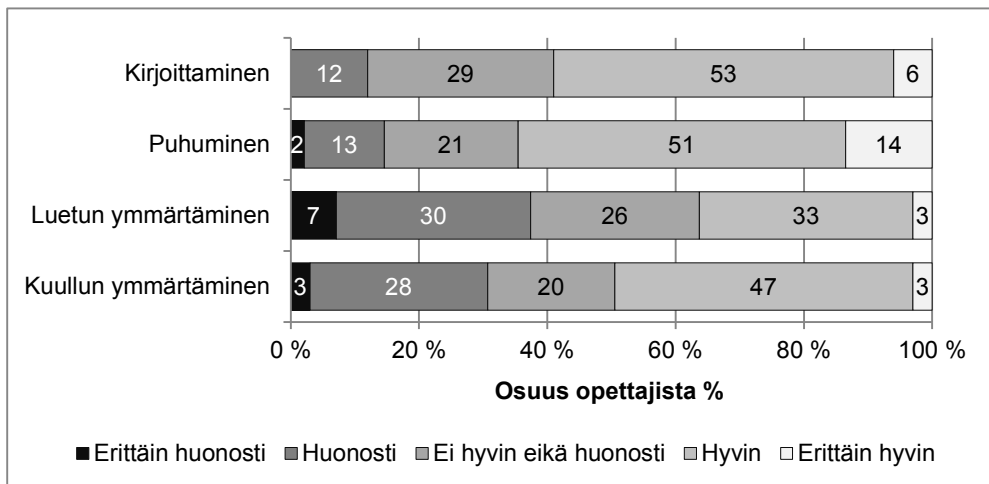
Kaiken kaikkiaan opettajat katsoivat tuottamistehtävien vastanneen paremmin 9.-luokkalaisten osaamista kuin ymmärtämistehtävien. Etenkin luetun ymmärtämisen tehtäviä yli puolet (56 %) piti vaikeustasoltaan sopimattomina eli sanallisten perustelujen sisällöstä päätellen liian vaikeina. Oppilaiden tulokset eivät kuitenkaan tukeneet tätä näkemystä. Puhumisen ja kirjoittamisen tehtäviä opettajien enemmistö piti hyvin tai erittäin hyvin soveltuvina. Parhaiten oppilaiden osaamista vastasivat opettajien mielestä puhetehtävät.

Siitä, miten hyvin arviointitehtävät vastasivat opetussuunnitelman perusteita, oltiin voittopuolisesti positiivisella kannalla. Niiden opettajien osuus, joiden mielestä vastaavuus oli heikko, vaihteli 1–8 % vastaajista. Parhaiten opetussuunnitelman perusteita vastaaviksi koettiin puhumisen tehtävät ja heikoimmiksi luetun ymmärtämisen tehtävät.



Kuvio 121. Miten A-saksan tehtävät vastasivat opetussuunnitelman perusteita – opettajanäkökulma (n = 80)

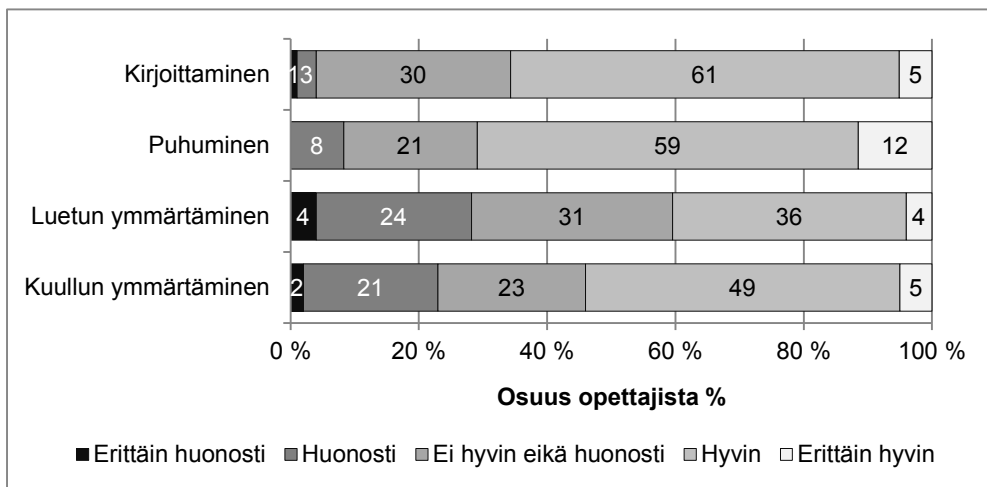
B-oppimäärän tehtävien vaikeustasosta esitetyt näkemykset on koottu kuvioon 122. Parhaiten oppilaiden osaamista vastasivat opettajien mielestä puhumisen ja kirjoittamisen tehtävät, joita enemmistö piti hyvin tai erittäin hyvin oppilaiden tasoa vastaavina. Luetun ymmärtämistä pidettiin tässä arvioinnissa vaikeahkona osaitaitona (37 % huonosti tai erittäin huonosti -vastauksia).



Kuvio 122. B-saksan opettajien palaute tehtävien vaikeustason sopivuudesta 9-luokkalaisille (n = 100)

B-oppimäärän opettajien mielipiteet siitä, miten arviointitehtävät vastasivat voimassa olevia opetussuunnitelman perusteita, ilmenevät kuvioista 123. Keskimäärin parhaiten opetussuunnitelmien mukaisiksi koettiin tuottamistehtävät, etenkin

puhetehtävät, joita 71 % opettajista piti hyvin tai erittäin hyvin opetussuunnitelma-perusteita vastaavina. Enemmistön (54 %) mukaan myös kuullun ymmärtämisen tehtävät vastasivat opetussuunnitelmaa, mutta luetun ymmärtämistehtävistä tätä mieltä oli selkeästi vain 40 % opettajista.



Kuvio 123. Miten B-saksan tehtävät vastasivat opetussuunnitelman perusteita – opettajanäkökulma (n=100)

Tulosten valossa B-oppimäärän ymmärtämistehtävät eivät olleet oppilaille ylivoimaisia, toisin kuin opettajien kommentit antoivat odottaa. Kirjoittamisen sijaan osoittautui oppilaille vaikeimmaksi osataidoksi, vaikka sen tehtävien katsottiin vastaavan hyvin opetussuunnitelman perusteita.

Molempien oppimäärien opettajat esittivät eniten positiivisia mainintoja arvioinnin toimeenpanon selkeästä ohjeistuksesta (kaikkiaan 52 mainintaa) tehtävien monipuolisista ja ajanmukaisista aiheista (25 mainintaa). Kolme opettajaa piti arviointia hyödyllisenä prosessina pohtia ja uudistaa omaa opetusta ja sen tavoitteita. Myös puhetehtävien aiheita ja paritoteutusta kiiteltiin (14 mainintaa).

Opettajien välittämien oppilaskommenttien mukaan arviointia pidettiin mukavana vaihteluna ja oppilaat innostuivat puhetehtävistä, vaikka niitä aluksi jännittivät. Kirjoitustehtäviä B-saksan oppilaat olivat pitäneet ”kivoina” ja kuunteluosaa selkeänä.

Käytännöllisyyteen liittyvät opettajien kommentit arvioinnin toimeenpanosta olivat runsaita ja polveilevia. Kielteisimmät kannanotot kohdentuivat tehtävien pituuteen ja arvioinnin kestoon (61 mainintaa), järjestelyjen vaatimiin resursseihin, työmäärään ja korvauskysymyksiin (64 mainintaa) sekä puhetehtävien

videotallennukseen (38). Kansalliset oppimistulosten arvioinnit ovat lakisääteistä toimintaa, jonka toimeenpanon kustannuksista vastaa nykysäädösten mukaan opetuksen järjestäjä. Sama koskee tallennusvälineistön saatavuutta, mikä järjestykin lopulta lähes kaikissa kouluissa asianmukaisesti.

Arvioinnin ajankohta kevätkiireiden lomassa ei miellyttänyt opettajia, ja tiedonkulku oli katkeillut muutamissa kouluissa, joiden opettajat olivat saaneet arvioinnin järjestämisohteet liian myöhäisessä vaiheessa. Vaikka arviointiohteet koettiin voittopuolisesti toimiviksi, osa opettajista piti niitä myös liian monimutkaisina ja **reliaabeliuden** parantamiseen tähdänneitä mallivastauksia liian orjallisina. Oli ennakoitavissa, että perusopetuksessa toimivat opettajat eivät välttämättä ole tottuneet yhtä tarkkoihin pisteitysohjeisiin kuin esimerkiksi ylioppilastutkinnon kielikokeita säännöllisesti arvioivat lukion opettajat. Avokysymysten rinnakkaisarviointi osoitti reliaabeliustavoitteen täyttyneen tarkoitetulla tavalla, vaikka toimintatapa näyttää johtaneen osittain kielteisiin käyttäjäkokemuksiin. Myös puhumisen ja kirjoittamisen arviointi taitotasoilla tuotti muutamille päänvaivaa.

Kuullun ja luetun ymmärtämistehtäviä kritisoitiin kummassakin oppimäärässä liian vaikeiksi (50 mainintaa) ja jopa lyhyen oppimäärän ylioppilaskokeita vaativammiksi. Tulosten perusteella tämä ennakkotuntuma ylimitoitetusta vaikeustasosta ei näyttänyt pitävän paikkaansa, sillä oppilaat selviytyivät ymmärtämistehtävistä molemmissa oppimäärissä vähintään tavoitetasoisesti.

Arvioinnin kestoa kritisoitiin vedoten oppilaiden keskittymiskyvyn herpaantumiseen ja siitä johtuneeseen alisuoriutumiseen erityisesti kuuntelu- ja kirjoitustehtävissä. Myös oppilaslomakkeen täyttämiseen olisi toivottu lisää aikaa. Puhetehtäviä pidettiin liian pitkinä, mutta toisaalta koettiin, ettei aikaa ollut tarpeeksi niihin valmistautumiseen.

Myös oppilaiden mielestä ”koe” oli vaikea ja rankka (20 mainintaa) ja myös liian pitkä (13). Vaihtuvat aiheet oli koettu sekaviksi. Monilla teemoilla pyrittiin parantamaan mitattavan käsitteen eli kielitaidon arvioinnin kattavuutta, mutta käytännöllisyyden rajat ilmeisesti ylittyivät. B-oppimäärän opettajat totesivat useaan kertaan, että oppilaat eivät päässeet osoittamaan parasta osaamistaan arviointitehtävissä eri syistä, ja olisi kaivattu enemmän aikaa, joustoja tai kannustavuutta. Vaikuttaa siltä, että opettajille on epäselvää pedagogisen arvioinnin ja summatiivisen päättöarvioinnin ero. Suurille oppilasmäärille järjestettävien summatiivisten arviointien ensisijainen tehtävä on todeta oppilaiden olemassa olevien taitojen taso mahdollisimman yhdenmukaisesti, jolloin pedagogiselle arvioinnille ominainen yksilön kannustusaspekti jää sivummalle.

Odotetusti puhetehtävät kirvoittivat eniten vastalauseita. Huolimatta siitä, että suullinen kielitaito on kuulunut opetussuunnitelmaperusteiden mukaiseen opetukseen ja opiskeluun peruskoulun alkuajoista pitäen, 38 opettajaa kertoi oppilaiden ahdistuvan puheen kuvallisesta tallennuksesta. Nämä huomiot liittyvät arvioinnin koettuun **oikeudenmukaisuuteen**, kuten myös se, että joidenkin opettajien ja oppilaiden mielestä ujoja oppilaita ei olisi pitänyt velvoittaa kameran eteen. Toisaalta muutamat opettajat ilmoittivat päättäneensä vastedes tallentaa oppilaiden puheharjoituksia videolle, mikä taas on osoitus arvioinnin **vaikuttavuudesta** (impact).

Myös rehtorit (n = 43 A-oppimäärässä ja 49 B-oppimäärässä) kommentoivat useimmiten arvioinnin **käytännöllisyyttä**. Yleisin palaute oli, että arviointi oli raskas tai työläs toteuttaa (B-oppimäärässä 18 mainintaa). Erikseen mainittiin se, että toteuttaminen vei kouluilta taloudellisia resursseja (B-oppimäärässä 6 mainintaa), mikäli järjestelyissä mukana olleille opettajille ja heidän sijaisilleen maksettiin korvaus. Korvauksen puuttuminen mittavasta lisätyöstä taas koettiin epäoikeudenmukaiseksi. Arvioinnin ajankohtaa pidettiin epäonnistuneena, koska 9. vuosiluokan keväällä on paljon muutakin tehtävää. Ehdotettiin myös tämän tyyppisten arviointien siirtämistä aikaisempaan ajankohtaan. Odotetusti puhetehtävien videotallennusta kritisoitiin muutamassa vastauksessa työlääksi opettajalle ja jännittäväksi oppilaille. Pari rehtoria välitti myös opettajan näkemyksen siitä, että ”koe” oli liian vaativa. Tuotiin myös esiin, että kouluilla on nykyisin vastattavanaan liian paljon osin päällekkäisiäkin tutkimuksia ja arviointeja

Arvioinnista tiedottaminen koettiin voittopuolisesti onnistuneeksi ja riittäväksi, ja ohjeistusta pidettiin selkeänä ja tarkkana (B-oppimäärässä 11 mainintaa). ”Kysely oli hyvällä tavalla monipuolinen”, totesi yksi rehtori.

Arvioinnin hyödyllisyyteen kuuluu myös sen **vaikuttavuus** (impact) eri käyttäjäryhmien kannalta. Useat opettajat kokivat oppineensa uutta arviointiprosessin aikana. Neljä opettajaa kertoi tutustuneensa lähemmin taitotasoihin ja niiden taustalla vaikuttavaan eurooppalaiseen viitekehukseen ja pohtineensa omia opetusmenetelmiä ja niiden monipuolistamista. Näiden opettajien vastaukset liittyvät arvioinnin takaistusvaikutukseen (backwash, washback) (Alderson & Wall 1995). Opettajan itsereflektion käynnistymisestä todistivat lisäksi muutamat tavoitteiden asettamista ja omaa arviointia pohtivat kommentit. Yksi vastaaja totesi ”valtakunnallisen kokeen” hyödylliseksi arvioinnin kannalta. Mainittakoon tässä, että useista kouluista otettiin arvioinnin toimeenpanokautena yhteyttä ja tiedusteltiin, voisivatko myös muut kuin otokseen valitut koulut tai oppilaat suorittaa tehtävät.

Arviointitulosten hyödyntämistä koskevaan kysymykseen vain yksi rehtori tote-
si, että ”aika vähän käytännön hyötyä arvioinneista on ollut”. Muut toivat esiin
monenlaisia käyttötarkoituksia:

- liitteenä kehityssuunnitelma-aineistoon
- kieliohjelman päivittäminen
- kieliohjelman laajentamisen puolesta argumentointi
- muutossuunnitelma
- rahoitushakemukset
- opetussuunnitelman kehittäminen
- opetuksen painopisteiden tarkistus
- opetusryhmien kokoon vaikuttaminen
- lisäresursointi
- oppilasarvioinnin vertailupohja.

Rehtoreista useimmat vastasivat arvioinnin hyödyntämistä koskevaan kysymyk-
seen, että tulokset käsitellään ja niitä käytetään apuna koulun kehittämisessä ja/
tai opetuksen suunnittelussa. Rehtorit käsittelevät arviointipalautteen kyseisen
kielen opettajan tai kaikkien kielten opettajien kanssa tai opettajankokoukses-
sa. Tulokset otetaan huomioon myös uusien toimintamallien kehittämisessä ja
opetuksen suunnittelussa, ja ne käsitellään koulun johtoryhmässä. Tuloksista
johdetut parannustoimenpiteet esitetään koulun johtokunnalle tai koulutoimen-
johtajalle. Arviointituloksista tiedotetaan myös vanhemmille.

6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA SUOSITUKSIA

Edellisessä luvussa esitetyistä keskeisistä tuloksista on tehtävissä joitakin päätelmiä ja suosituksia kielikasvatuksen kokonaisuuden ja erityisesti saksan kielen opetuksen, opiskelun ja oppimisen kehittämiseksi.

6.1 Saksan A-oppimäärän opetuksen kehittämissuosituksia

Taulukossa 62 koostetaan keskeisiä tuloksia saksan kielen A-oppimäärässä ja esitetään kustakin tuloksesta johdettavia toimitasuosituksia. Myös ensisijainen vastuutaho käy ilmi taulukosta.

Päätelmät ja toimitasuositukset palautuvat suoraan arvioinnin tuloksiin, jotka liittyvät johonkin kolmesta tavoitealueesta (kielitaito, oppimista edistävät käytänteet ja käsitykset).

Taulukko 62. A-saksan oppimistulosten arvioinnin keskeisiä tuloksia ja niistä johdettuja kehittämissuosituksia

Tulos (Mitä havaittiin?)	Päätelmä (Mitä tehtävä?)	Toimitasuositus (Miten tehdään?)	Vastuutaho (Kuka tekee?)
Kielitaito			
Kuullun ymmärtämisen taitotasotavoitteet toteutuivat hyvin	säilytettävä monipuolisin harjoittelumenetelmin	harjoitettava osataitoja integroiden ja autenttista aineistoa käyttäen	opettaja
Luetun ymmärtämisen tavoitteet saavutettiin erinomaisesti	hyödynnettävä tukemaan muita osataitoja	harjoitettava monipuolisesti osataitoja integroiden autenttisisissa tilanteissa ja aineistoissa	opettaja
Puhumisen tavoitteet toteutuivat hyvin	vahvistettava	lisättävä harjoittelua yhdistämällä muihin osataitoihin ja autenttiseen kielenkäyttöön	opettaja
Kirjoittamisen taitotasotavoitteet toteutuivat hyvin	säilytettävä monipuolisin harjoittelumenetelmin	liitettävä muiden osataitojen, erityisesti puhumisen harjoitteluun	opettaja

Tyttöjen tulokset olivat paremmat kuin poikien kaikissa osataidoissa	parannettava erityisesti poikien taitoa puhua ja kirjoittaa saksaa	lisättävä poikia kiinnostavia teemoja ja mahdollisuuksia autenttiseen viestintään	koulu, rehtori, opettajat
Vanhempien koulustausta vaikutti oppilaiden tuloksiin kaikissa osataidoissa	tuettava ei-ylioppilastustaustaisia oppilaita	tarjottava arkielämän kielenkäyttötilanteiden harjoittelua	koulu, opettaja, opetuksen järjestäjä
Lukioon aikovien kielitaito parempi kuin ammatilliseen koulutukseen aikovien	tuettava ammatillisesti suuntautuneita oppilaita	tarjottava työelämään liittyvää ja käytännöllistä kieliaainesta ja työstettävä sitä monipuolisesti	opettaja
A1-oppimäärää opiskelevien kielitaito parempi kuin A12-oppimäärää opiskelevien	tuettava A2-oppimäärän opiskelijoita	tarjottava motivoivia tehtäviä A2-oppilaille ja annettava lisäohjeistusta oppimäärän hyväksyttävän suorituksen määrittelyyn	OPH, opettaja
Saksan läksyjen tekoon käytetyllä ajalla oli vaikutusta etenkin taitoon kirjoittaa saksaa	kannustettava heikosti menestyviä oppilaita ja lisättävä tietoisuutta työskentelyn ja tulosten yhteydestä	tehostettava opiskelutaitoja ja seurattava niiden kehitystä	opettaja, koulu
Oppimista edistävät käytänteet			
Tehtävien tekeminen säännöllistä	resurssi, laatuun panostettava	Tehtävien rikastaminen autenttisemmaksi ja itseohjautuvuutta tukevaksi, myös tvt-resursseja, kuten sosiaalista mediaa hyödyntäen	opettaja
Oman työn suunnittelu ja arviointi, tieto- ja viestintäteknologiset käytänteet ja tehtävien valinnaisuus toteutuivat heikosti	kohennettava	ohjattava oppilaat oman työnsä pienimuotoiseen suunnitteluun, toteuttamiseen ja palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen apuvälineinä esim. kielisalkku ja tvt-sovellukset	opettaja, koulu, opetuksen järjestäjä

Puheharjoittelu tavallista	säilytettävä monipuolisin harjoittelumenetelmin	liitettävä kotitehtäviin ja tieto- ja viestintätekniikan soveltamiseen	opettaja
Saksan kielen käyttö koulun ulkopuolella heikkoa	kohennettava	luotava ja ylläpidettävä kansainvälisiä yhteyksiä (sekä kasvokkaisia että virtuaalisia)	opettaja, koulu, opetuksen järjestäjä
Tyttöjen opiskelukäytännöt monipuolisempia kuin poikien	lisättävä poikien tietoisuutta ja mielenkiintoa säännölliseen, omaehtoiseen ja autenttiseen työskentelyyn	hyödynnettävä kielenkäyttömahdollisuuksia koulun ulkopuolella ja tutustuttava saksan tarpeisiin työelämässä	koulu opettaja vanhemmat
Lukioon aikovien opiskelukäytännöt monipuolisempia ja työskentely säännöllisempää kuin ammatillisesti suuntautuneiden	lisättävä ammatillisesti suuntautuneita kiinnostavia ja hyödyllisiä käytänteitä	hyödynnettävä kielenkäyttömahdollisuuksia koulun ulkopuolella ja tutustuttava saksan tarpeisiin työelämässä	opettaja, vanhemmat koulu, opetuksen järjestäjä
A1-oppilaiden käytännöt monipuolisempia ja työskentely säännöllisempää kuin A2-oppilaiden	jäntevoitettävä A2-oppimäärän arviointia	ohjeistettava tarkemmin A2-oppimäärän opiskelua, informoitava vanhempia ja oppilaita	OPH
Kurssiarvosanojen tärkein näyttöperusta kirjallinen kielitaito	täsmennettävä ja monipuolistettava arviointiperustaa	määriteltävä kielitaidon ja työskentelyn osuus arvosanasta, raportoitava kielitaitokomponentti taitotasoina	OPH
Käsitykset			
Käsitykset neutraalit, hyödyllisyys myönteisin	hyötynäkökulma säilytettävä, mieluisuutta ja minäkäsitystä kohennettava mielekkäin työmuodoin	lisättävä autenttisia ja omavalintaisia tehtäviä ja oppimiskokemuksia esim. syntyperäisiin saksanpuhujien tutustumalla (ystävyyuskoulut, oppilasvaihto)	koulu, rehtori, opettajat

Ensisijaisesti opetuksen järjestäjän, koulun ja opettajan toimivallassa ovat seuraavat asiat:

Saksan kielen kuullun ymmärtämistaito ja taito puhua ja kirjoittaa saksaa olivat arvioinnin perusteella hyvää ja luetunymmärtäminen erinomaista tasoa. Kuuntelu ja lukeminen tukevat toisiaan, ja niiden ilmeisesti menestyksekkäät harjoittelukäytännöt on syytä säilyttää. Puhumisen opetusta ja harjoittelua pitäisi tukea esimerkiksi integroivilla työtavoilla autenttista aineistoa ja tieto- ja viestintäteknikan suomia mahdollisuuksia hyödyntäen (verkottuminen saksankielisten ystävyyskoulujen kanssa ja etäyhteydet niihin). Sukupuolten ja vanhempien koulutustaustan mukaisia eroja olisi kavennettava tarjoamalla ei-ylioppilastu-ustaisille oppilaille, etenkin pojille, tilaisuuksia saksan kielen käyttöön myös koulun ulkopuolella käytännön tilanteissa.

Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuneiden oppilaiden välisiä eroja kielitaidossa ja käytänteissä autetaan parhaiten lisäämällä tietoisuutta ja osallistumismahdollisuuksia tilanteisiin, jotka liittyvät työelämään tai arkiseen yhteydenpitoon. Myös oppilaiden mielenkiinnon ja taitojen mukaisesti eriytyvät kotitehtävät voisivat kannustaa saksankielisen median ja tieto- ja viestintäteknisten vaihtoehtojen hyödyntämiseen.

Opetusministeriön, Opetushallituksen ja opetuksen järjestäjän toimenpiteitä edellyttävät seuraavat seikat:

Oppimäärän mukaisia eroja kielitaidossa ja oppimista edistävissä käytänteissä olisi opettajien toiveiden mukaisesti kavennettava jätnevöttämällä valinnaisen A2-oppimäärän opiskelua ja arviointia. Suoritusmerkinnän kriteerit voitaisiin määrittellä tarkemmin ja toisaalta tehostaa valinnaisen saksan kielen eduista tiedottamista kotien suuntaan myös opintojen kestäessä eikä ainoastaan valitsemisvaiheessa.

Vaikka opetussuunnitelman perusteissa mainitaan useita tavoitelajeja, arviointi painottui opettajien mukaan pääasiassa kirjallisiin näyttöihin. Kaikkien tavoitealueiden huomioimiseksi pitäisi opetussuunnitelman perusteissa määrittellä selkeämmin ainakin aineenhallinnan ja työskentelyn välinen suhde, ehkä myös kirjallisten ja suullisten taitojen suhde, vaikka niiden tasavertainen huomiointi periaatteessa sisältyy jo voimassa oleviin perusteisiin. Arvosanan muodostumisperiaatteet ja niitä vastaavat käytännöt pitäisi kirkastaa ja yhtenäistää opetussuunnitelman perusteissa. Arviointikäytänteiden kirjon laajentuminen monipuolisen näytön suuntaan on suotavaa unohtamatta monitahoista palautetta myös opiskeluprosessin aikana (opettajan ja vertaisten antama palaute sekä itsearviointi). Nykyiset opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) mahdollistavat kyllä tavoitteiden monipuolisen arvioinnin, mutta eivät tarjoa

siihen helppokäyttöisiä välineitä eivätkä rohkaise arvioinnin systemaattisuuteen ja läpinäkyvyyteen.

Viimeistellyn ja kansainvälisesti tunnistetun välineen kielitaidon ja sen yksilöllisten ilmentymien esittelyyn ja raportointiin tarjoaa kansainvälisesti tunnustettu eurooppalainen kielisalkku, jonka verkkoversio julkaistiin Opetushallituksen tuella vuonna 2013 <http://kielisalkku.edu.fi/fi>. Euroopan neuvoston aloitteesta virinnyttä tutkimus- ja kehitystoimintaa on Suomessa edistänyt varsinkin Tampereen yliopisto (Kohonen 2005).

Opettajien vapaamuotoisessa palautteessa toivottiin saksan A-oppimäärään lisää uutta ja motivoivaa, mielellään sähköistä oppimateriaalia ja sitä tukevaa täydennyskoulutusta. Opettajien työtä ja oppilaiden oppimista edistäisivät opettajien mukaan myös resurssit kulttuurivaihtoon saksankielisten alueiden kanssa ja kollegiaalinen verkottuminen kansallisesti ja kansainvälisesti.

A2-oppimäärän opettajien kanta nykyiseen valinnaisaineen valinta- ja arviointikäytäntöön oli selkeän kielteinen, milloin niitä kommentoitiin. Tuotiin esiin, että A2-kielen virhevalinta pitäisi voida oikaista jo alaluokkien päättyessä, mikäli motivaatio tai kyvyt ehtyvät. Toivottiin myös selkeitä kriteerejä ja menettelytapoja A2-oppimäärän jatkamiselle tai lopettamiselle ja numeroarvosanaa pakolliseksi päättötodistukseen.

A-saksan opettajat kokivat ongelmallisiksi A1- ja A2-oppimäärien yhteiset tavoitteet ja katsoivat epärealistiseksi odottaa, että valinnaisessa oppimäärässä saavutettaisiin sama taso vähemmässä ajassa. Kielioppiasioiden opettelemista sietäisi opettajien mukaan vähentää perusopetuksessa ja keskittyä viestinnällisyyteen, opitun syventämiseen, luovuuteen ja kansainvälisiin projekteihin.

Saksan A-oppimäärän opetuksen kehittämiskohteita:

- puhuminen
- tuki ammatillisesti suuntautuneille oppilaille, erityisesti pojille
- autenttinen kielenkäyttö ja kansainvälisyys
- A2-oppimäärän tavoitteiden ja arvioinnin tarkistus
- opiskelutaidot (oman työskentelyn suunnittelu, toteutus ja arviointi)
- tieto- ja viestintäteknikka
- arvioinnin selkiyttäminen

6.2 Saksan B-oppimäärän opetuksen kehittämisuosituksia

Taulukossa 62 esitetyt päätelmät ja toimitasuositukset palautuvat suoraan arvioinnin tuloksiin, jotka liittyvät johonkin kolmesta tavoitealueesta (kielitaito, oppimista edistävät käytänteet ja käsitykset). Myös ensisijainen vastuutaho käy ilmi taulukosta.

Taulukko 63. B-saksan oppimistulosten arvioinnin keskeisiä tuloksia ja niistä johdettuja kehittämisuosituksia

Tulos (Mitä havaittiin?)	Päätelmä (Mitä tehtävä?)	Toimitasuositus (Miten tehdään?)	Vastuutaho (Kuka tekee?)
Kielitaito			
Kuullun ymmärtämisen tavoitteet saavutettiin erinomaisesti	säilytettävä monipuolisin harjoittelumenetelmin	turvataan monipuolinen harjoittelu yhdistämällä muihin osataitoihin ja kulttuuri- ja strategiataitojen opetukseen ja autenttisen aineiston käyttöön	opettaja
Luetun ymmärtämisen tavoitteet saavutettiin erinomaisesti	säilytettävä monipuolisin harjoittelumenetelmin		
Puhumisen tavoitteet saavutettiin erinomaisesti	säilytettävä monipuolisin harjoittelumenetelmin		
Kirjoittamisen tavoitteet saavutettiin hyvin	säilytettävä ja tehostettava monipuolisin harjoittelumenetelmin	liitetään muiden osataitojen harjoitteluun ja autenttiseen kielenkäyttöön	opettaja
Tytöt menestyivät paremmin kuin pojat erityisesti puhumisessa ja kirjoittamisessa	poikia tuettava	monipuolistetaan opiskelutapoja ja hyödynnetään kielen autenttista käyttöä	opettaja
Ylioppilasvanhempien lapset menestyivät paremmin kuin ei-ylioppilasvanhempien lapset kaikissa osataidoissa	ei-ylioppilasvanhempien lapsia tuettava	monipuolistetaan opiskelutapoja ja hyödynnetään kielen autenttista käyttöä antamalla tietoa esim. saksan tarpeesta työelämässä	koulu, opettaja, opetuksen järjestäjä

Lukioon aikovat saavuttivat kaikkien osataitojen tavoitteet vankemmin kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat	tuettava ammatillisesti suuntautuneita oppilaita	lisätään tietoa työelämän kielenkäyttötarpeista ja niihin liittyvää aineistoa opetukseen ja harjoitteluun	opettaja
Arvosanalla eniten yhteyttä kirjallisiin taitoihin, ja opettajat painottivat kirjallisia kokeita arvosananperusteena	kaikki osataidot huomioitava tasapuolisesti arvioinnissa	määritellään kullekin osataidolle selkeä osuus arvostuksesta ja sovitaan suullisten taitojen näyttöperusta	OPH, opettaja
Saksan läksyjien tekoon käytetty aika puoleen tuntiin saakka paransi kaikkia osaitaitoja	heikosti menestyviä oppilaita kannustaminen ja lisättävä tietoisuutta työskentelyn ja tulosten yhteydestä	tehostetaan opiskelutaitojen ohjausta ja seurataan niiden kehitystä systemaattisesti	opettaja, koulu
Koulujen väliset erot suurimmat puhumisessa	säilytettävä puhumisen ja suullisen harjoittelun asema opetussuunnitelman perusteissa	harjoitetaan puhumista systemaattisesti ja huomioidaan arvioinnissa suullinen kielitaito	OPH, opettaja
Oppimista edistävät käytänteet			
Tehtävien tekeminen säännöllistä	resurssi, laatuun panostettava	harjoitellaan kielitaitoa säännöllisesti autenttisissa yhteyksissä ja modernein välinein	opettaja
Suullinen harjoittelu yleistä	resurssi, säilytettävä ja laatua kehitettävä	integroidaan puhuminen kaikkien osataitojen harjoitteluun ja otetaan se selkeästi huomioon myös kotitehtävissä ja arvioinnissa	opettaja
Saksan kielen käyttö koulun ulkopuolella harvinaista	kohennettava	luodaan koululle, opettajille ja oppilaille kansainvälisiä kontakteja	opettaja, koulu, opetuksen järjestäjä
Oman työskentelyn suunnittelu ja arviointi harvinaista	lisättävä	ohjataan oppilaat oman työnsä suunnitteluun, toteuttamiseen ja palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen apuna esim. kielisalkku ja tv-t-sovellukset	opettaja, koulu, opetuksen järjestäjä
Tieto- ja viestintätekniikan käyttö harvinaista	lisättävä		

Tytöt tekivät tehtävänsä useammin säännöllisesti kuin pojat	tuettava poikia	huomioidaan kotitehtävissä autenttinen kielenkäyttö ja tvt-välineet	opetuksen järjestäjä, koulu, opettaja
Lukioon aikovat tekivät tehtävänsä säännöllisemmin kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat	lisättävä ammatillisesti suuntautuneille sopivia tehtäviä	eriytetään tehtäviä laadullisesti jatko-opintosuuntautumisen mukaan	vanhemmat, opettaja
Korkeamman arvosanan saaneet tekivät tehtävänsä säännöllisemmin ja harjoittelivat monipuolisemmin kuin heikomman arvosanan saaneet	kirkastettava työskentelyn merkitystä oppilaille	systematisoidaan työskentelyn seuranta ja määritellään työskentelylle selkeä osuus arvosanasta ja otetaan työskentelyn seurannan avuksi käyttöön kielisalkku	OPH, koulu, opettaja
Säännöllinen tehtävien teko paransi kaikkia osataitoja			
Käsitykset			
Käsitykset myönteisimmät tytöillä, ruotsinkielisillä, lukioon suuntautuneilla ja ylioppilasvanhempien lapsilla	edistettävä poikien, suomenkielisten, ammatillisesti suuntautuneiden ja ei-ylioppilasvanhempien lasten myönteisiä kokemuksia saksan opiskelusta	monipuolistettava harjoittelua siten, että se sisältää kaikille oppilasryhmille mielekästä ainesta ja liittyy oppilaiden omaan elämään	opettajat koulu
Käsitykset kouluympäristöstä myönteiset	säilytettävä ja tuettava	edistettävä toiminnallisuutta ja yhteisöllisyyttä saksan opiskelussa	koulu opettaja
Myönteiset käsitykset liittyvät parempaan kielitaitoon			

Ensisijaisesti opetuksen järjestäjän, koulun ja opettajan toimivallassa ovat seuraavat asiat:

Saksan B2-oppimäärän kuullun ja luetun ymmärtämistaito ja taito puhua saksaa olivat arvioinnin perusteella erinomaista ja kirjoittaminen hyvää tasoa.

Osataidot tukevat toisiaan, ja niiden menestyksekkäät harjoittelukäytänteet on syytä säilyttää.

Etenkin molemmat ymmärtämistäidot ja kirjalliset taidot liittyivät tiiviisti toisiinsa, joten niitä opetuksessa ja opiskelussa varmaankin jo yhdistetään. Puhumisen ja kirjoittamisen oppimäärälle tyypillistä vielä vaatimatonta osaamista voitaisiin tukea tarjoamalla oppilaille autenttista saksankielistä kuunneltavaa ja luettavaa puhumisen ja kirjoittamisen pohjaksi. Puheviestinnän taitojen pitäisi painottua voimassa olevien opetussuunnitelmaperusteiden mukaan opetuksessa ja arvioinnissa.

Tytöt osasivat saksaa paremmin kuin pojat ja lukioon aikovat paremmin kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat. Epäsuhtaa voitaisiin korjata nivomalla saksan opiskelua läheisemmin käytäntöön ja poikia kiinnostaviin teemoihin kouluopetuksessa ja sen ulkopuolella. Tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäminen laajemmin esimerkiksi kotitehtävissä ja osallistuminen saksankieliseen sosiaaliseen mediaan ystävyyskoulutoiminnan ja muun kansainvälisen yhteydenpidon piirissä saattaisi puhutella poikia nykyistä enemmän. Myös oppilaiden mielenkiinnon ja taitojen mukaisesti eriytyvät kotitehtävät voisivat kannustaa saksankielisen uutis- ja muun mediatarjonnan seuraamiseen. Samalla voitaisiin kohentaa mahdollisuuksia oppilaan oman työn suunnittelu ja itsearviointiin.

Opetusministeriön, Opetushallituksen ja opetuksen järjestäjän toimenpiteitä edellyttävät seuraavat seikat:

B-saksan opettajat toivat vapaamuotoisessa palautteessaan esiin ajanmukaisen ja motivoivan, mielellään sähköisen oppimateriaalin tarpeen (28 mainintaa). Myös oppikirjasarjojen uusimista toivottiin ja erityisesti ruotsinkieliset opettajat kaipa-sivat tuoretta aineistoa ja tietoteknistä opastusta ja tukea niiden käyttöönottoon. Opettajien täydennyskoulutusta toivottiin tasaisesti kaikkialle maahan, ei vain etelän kaupunkeihin. B2-oppimäärän vaatimustaso kirvoitti seitsemän opettajan kannanoton ”*joko vaatimustason alentaminen tai tuntien lisääminen*”. Ehdo-tettiin myös B2-oppimäärän opetuksen aikaistamista 7. vuosiluokalta alkavaksi.

Uusilta opetussuunnitelmaperusteilta B-saksan opettajat odottivat realistisia tavoitteita, suullisen ja käytännöllisen kielitaidon painottamista ja arviointipe-rusteiden selkiytystä. Kahdeksikon kriteerien lisäksi kaivattiin myös muiden arvosanasäältäjen tarkennusta.

Valinnaiskielen tavoitteiden ja arvioinnin epämääräisyys hiertävät saksan B-op-pimäärää myös suoritettujen oppimistulosten arvioinnin valossa. Kahden tavoite-tason olemassaolo hämärtää tavoitteiden yhtenäisyyden ja vaikeuttaa olennaises-ti niiden mittaamista. Yhden selkeän tavoitetason asettaminen ja sen sitominen tiettyyn arvosanaan jäntevöittäisi opiskelua ja opetusta ja saavutettujen tulosten toteamista. Saksan varsin myönteisten arviointitulosten perusteella nykyiset ylemmät tavoitetasot voisivat olla realistinen vaihtoehto. Olisi myös tarkistettava oppilaille nyt suotua mahdollisuutta ottaa valinnaiskielen oppimäärästä päättö-todistukseen pelkkä suoritusmaininta, joka ei anna minkäänlaista informaatiota kielitaidosta. Suoritusmerkinnän kriteerit voitaisiin määritellä tarkemmin ja toi-saalta tehostaa valinnaisen saksan kielen eduista tiedottamista kotien suuntaan myös opintojen kestäessä eikä ainoastaan valitsemisvaiheessa. Saksahan lu-keutuu myös tulevaisuudessa Suomen elinkeinoelämän tarpeellisimpiin kieliin (Elinkeinoelämän valtuuskunta 2014).

Vaikka opetussuunnitelman perusteissa mainitaan useita tavoitelajeja, arviointi painottui opettajien mukaan pääasiassa kielitaitoon ja siinä erityisesti kirjallisiin taitoihin. Samaa todisti myös arvosanan ja kirjallisista kielitaitotehtävistä suoriutumisen hyvä vastaavuus. Kaikkien tavoitealueiden huomioimiseksi pitäisi opetussuunnitelman perusteissa määritellä selkeämmin ainakin ainekohtaisen osaamisen ja työskentelyn välinen suhde, ehkä myös kirjallisten ja suullisten taitojen suhde, vaikka niiden tasavertainen huomiointi periaatteessa sisältyy jo voimassa oleviin perusteisiin. Arvosanan muodostumisperiaatteet ja niitä vastaavat käytännöt pitäisi kirkastaa ja yhtenäistää valtakunnallisella tasolla.

Arviointikäytänteiden kirjon laajentuminen monipuolisen näytön suuntaan on suotavaa unohtamatta monitahoista palautetta myös opiskeluprosessin aikana (opettajan ja vertaisten antama palaute sekä itsearviointi). Viimeistellyn ja kansainvälisesti tunnistetun välineen kielitaidon ja sen yksilöllisten ilmentymien monikanavaisen esittelyyn tarjoaa kansainvälisesti tunnustettu eurooppalainen kielisalkku, jonka verkkoversio julkaistiin Opetushallituksen tuella vuonna 2013 <http://kielisalkku.edu.fi/fi>. Euroopan neuvoston aloitteesta virinnyttä tutkimus- ja kehitystoimintaa on Suomessa edistänyt varsinkin Tampereen yliopisto (Kohonen 2005).

Opettajat kokivat, että ”*oppilaita ei ole helppoa motivoida valitsemaan kieliä, kun muissa valinnaisaineissa on kivempaa ja pääsee helpommalla*”. Toivotiinkin, että rehtorit ja kuntapäättäjät tiedostuisivat vieraiden kielten osaamisen arvosta ja tukisivat myös harvemmin opiskeltujen kielten opetusta ja opiskelua toimialueillaan. Jatkossa pitäisi epäilemättä kehittää nykyistä tehokkaampia tapoja tunnistaa valinnaisen kielenopiskelun edut jatko-opintoihin hakeuduttaessa. Vähäinenkin kielitaito riittää monissa ammateissa kohdattaviin arkielämän tilanteisiin. Valinnaisaineiden tuntijako ja arviointiperusteet voisivat palvella nykyistä paremmin monipuolisen kielivarannon säilymistä maassamme.

Saksan B-oppimäärän opetuksen kehittämiskohteita:

- opiskelutaidot (oman työskentelyn suunnittelu, toteutus ja arviointi)
- autenttinen kielenkäyttö ja kansainväliset yhteydet
- tieto- ja viestintätekniikka
- ajanmukaiset opetusmateriaalit
- tasotavoitteiden ja arvioinnin selkiinntäminen (yksi tavoitetaso)
- arvioinnin läpinäkyvyys ja arvosanojen erottelukyky
- saksan tarpeesta tiedottaminen

LÄHTEET

- Bachman, L. & Palmer, A. 2010. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Cizek, G. 2011. *Setting performance standards: Foundations, methods, and innovations* (2. painos). New York: Routledge.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second edition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elinkeinoelämän valtuuskunta 2014. *Kielitaito on kilpailuetu*. EK:n henkilöstö- ja koulutus-tiedustelu. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK. <http://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> Luettu 12.6.2014
- Euroopan komissio. 2012. *First European survey on language competences. Final report*. Bryssel: European Commission / Education and Training. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>
- EVK 2003. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Alkuteoksesta The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment suomentaneet I. Huttunen ja H. Jaakkola*. Euroopan neuvosto. WSOY.
- Hakala, P. & Kärkkäinen, K. 1976. *Ruotsin kielen koulusaavutukset peruskoulun ala-asteen ja yläasteen päättyessä lukuvuonna 1972–73*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 74/1976. Jyväskylän yliopisto.
- Hautamäki, J. 2002. *Assessing Learning-to-learn. A Framework*. Helsinki: National Board of Education.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M-P. & Hotulainen, R. 2013. *Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia No 347 Helsinki. Yliopistopaino.
- Havola, L. & Saari, H. 1993. *Kaksikymmentä vuotta englannin kuullun ymmärtämistä – onko taidoissa edistytty?* Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.), *Oppiiko oppilas peruskoulussa*, 157–173. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Havola-Pitkänen, L. 1974. *Englannin kielen koulusaavutukset peruskoulun ala-asteen ja yläasteen päättyessä*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 231.
- Hildén, R. & Takala, S. 2007. *Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities*. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.), *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*, 291–300. Reihe: *Dichtung – Wahrheit – Sprache* Bd. 7. Münster: LIT Verlag.
- Huhta, A. & Hildén, R. 2013. *kielitaidon arvioinnin metodologisia vaihtoehtoja*. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 159–186.

- Huhta, A., Alanen, R., Tarnanen, M., Martin, M. & Hirvelä, T. 2014. Assessing learners' writing skills in a SLA study - Validating the rating process across tasks, scales and languages. *Language Testing* 31(3).
- Härmälä M., Huhtanen M., Silverström, C., Hildén R., Rautopuro J. & Puukko M. 2014. Inlärningsresultaten i främmande språk i de svenskspråkiga skolorna 2013. A-lärokurserna i engelska samt B-lärokurserna i franska, tyska och ryska. Publikationer 2014:6. Tammerfors. Utbildningsstyrelsen och Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2012. Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13
- Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 13–36.
- Kane, M. T. 2006. Validation. Teoksessa R. I. Brennan (Ed.). *Educational Measurement* (4th edition). Westport, CT: American Council of Education and Praeger Publishers, 17–64.
- Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. 1998. Arviointi 1998:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Kärkkäinen, k. 1983. Peruskoulun tilannekartoitus 1 1979. Ruotsin kielen rakennekokeen osiokohtaiset tulokset yhdeksännellä luokalla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 258/1985. Jyväskylän yliopisto.
- Karppinen, M. & Sarkkinen, R. 1995. Ruotsin kielen oppimistuloksia peruskoulun 9. luokan valtakunnallisessa kokeessa 1994. monistesarja 23/1995. Helsinki. Opetushallitus.
- Kohonen, V. (toim.)2005. Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY.
- Kupari, P. 2009. Matematiikan osaamisen muutokset Suomessa. 2003–2009. Teoksessa S. Sulkuinen & J. Välijärvi (toim.) 2009. Kestääkö osaamisen pohja? PISA09. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12, 36–45.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20
- Kupari, P., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Oppijalähtöistä pedagogiikkaa etsimään. Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Little, D. 2004. Constructing a theory of learner autonomy. Some steps along the way. Teoksessa K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Future perspectives in foreign language education*. Oulu University. Publications of the Faculty of Education 101, 15–25.
- Luukka, M-R. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4214-4> Luettu 20.02.2014
- Malin, A. 2005. Tutkimusaineiston rakenne ja kvantitatiiviset analyysimenetelmät. *Psykologia* 5–6/05, 489–501.
- Mehta, C.R. 1996. *SPSS Exact Tests 7.0 for Windows*. USA: SPSS Inc.
- Messick, S. 1989. Validity. Teoksessa R. L. Linn (toim.) *Educational Measurement* (3rd Ed.). New York: American Council of Education and McMillan, 13–103.

- Metsämuuronen, J. 2009. Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 1/2009.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm29.pdf?lang=fi>
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W.J. & Goldstein, H. 2004. A user's guide to MLwiN. Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.
- Rautopuro, J. 2013. Monitasomallit arvioinnin tukena. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 213–224.
- Sahberg, P. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. Kasvatus 35 (5), 516–529.
- Saleva, M. 1997. Now they're talking: Testing oral proficiency in a language laboratory. University of Jyväskylä. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 43.
- Summanen, A-M. 2014. Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-103X. Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2012, Liitetaulukko 1. Peruskoulun oppilaiden kielivalinnat 2012, pojat. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 31.7.2014].
Saantitapa: http://tilastokeskus.fi/til/ava/2012/02/ava_2012_02_2013-05-24_tau_001_fi.html
- Takala, S. 1971. kokeilupersuskoulujen yhteiset vieraiden kielten kokeet 1970–71. kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiantotutkimuksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 115/71. Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. 2004. Englannin kielitaidon tasosta Suomessa. Teoksessa K. Leimu (toim.), Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa, 255–275. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Terveysten- ja hyvinvoinnin laitos. 2013. Kouluterveyskysely. http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset. Luettu 15.5.2014
- Tilastokeskus 2012. Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-103X. peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2012, Liitetaulukko 1. Peruskoulun oppilaiden kielivalinnat 2012, pojat. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/ava/2012/02/ava_2012_02_2013-05-24_tau_001_fi.html Luettu 20.02.2014
- Törmäkangas, K. & Törmäkangas, T. 2009. Osioanalyysi testien arvioinnissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Toropainen, O. 2010. Utvärdering av läroämnet finska I den grundläggande utbildningen. Inlärningsresultaten i finska enligt A-lärokursen och den modersmålsinriktade lärokursen i årskurs 9 våren 2009. Uppföljningsrapporter 2010:1. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Tuokko, E. 2000. Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999. Opetushallitus.

- Tuokko, E. 2002. Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001. Opetushallitus.
- Tuokko, E. 2007. Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. *Jyväskylä Studies in Humanities* 69. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13426>
- Tuokko, E. 2009. Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Opetushallitus.
- Väisänen, T. 2003. Perusopetuksen 9. luokan A-kielenä opetettavan ranskan, saksan ja venäjän oppimistulosten kansallinen arviointi. Opetushallitus.
- Väljajarvi, J. 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. *Kasvatus* 38 (4), 354–363.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuksessa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 1435/2001. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>
Luettu 15.7.2014
- Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista 2009. 1061/2009. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091061>. Luettu 20.02.2014
- van Lier, L. 2007. Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1).
- Weir, C. 2005. *Language Testing and Validation. An evidence-Based Approach*. Research and Practice in Applied Linguistics. NY: Palgrave Macmillan.

Liite 1.

Saksan A- ja B-oppimäärän tavoitteet ja sisällöt opetussuunnitelman perusteissa

7.5 Vieraat kielet

Veraan kielen opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikielissä viestintätilanteissa. Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa hänet ymmärtämään ja arvostamaan myös muiden kulttuureiden elämänmuotoa. Oppilas oppii myös, että taitoineena ja kommunikaation välineenä kieli edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua. Vieras kieli oppiaineena on taito- ja kulttuuriaine.

A-kieli

A-kieltä opiskellaan kaikille yhteisenä aineena. Lisäksi A-kieli voidaan aloittaa vapaaehtoisena. Hyvien opiskelutottumusten omaksuminen kaikille yhteisen A-kielen opetuksessa luo pohjaa myöhemmin alkaville kieliopinnoille. A-kielen opiskelun myötä oppilailla alkaa myös kehittyä kulttuurien välinen toimintakyky.

Vuosiluokat 7–9

Opetuksen tehtävänä on, että oppilaan kielitaito laajenee vaativampiin sosiaalisiin tilanteisiin sekä harrastuksien, palveluiden ja julkisen elämän alueelle. Kirjoitetun kielen osuus opetuksessa kasvaa. Oppilaan taito toimia kohdekulttuurin edellyttämällä tavalla kasvaa ja hän hankkii lisää kielten opiskelulle ominaisia strategioita.

Tavoitteet

Kielitaito, muu kuin englanti

Oppilas oppii

- ymmärtämään kouluikäisen nuoren elämään liittyvää sekä yleis- tai asiantietoa sisältävää selkeää yleiskielistä puhetta ja tekstiä
- selviytymään yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisista palvelutilanteista ja kuvailemaan lähipiiriään
- kirjoittamaan suppeita viestejä ja luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista.

Kielitaito, englanti

Oppilas oppii

- ymmärtämään pääajatuksat ja keskeisiä yksityiskohtia myös laajempaa yleistietoa sisältävästä kuullusta tai luetusta, selvästi jäsennetystä tekstistä
- selviytymään myös hiukan vaativammista epävirallisista keskustelutilanteista sekä kertomaan suullisesti tai kirjallisesti arkisista asioista, jotka sisältävät myös jonkin verran yksityiskohtia
- tiedostamaan joitakin keskeisiä eroja englannin kielen eri varianteista.

Kulttuuritaidot

Oppilas oppii

- tuntemaan kohdekulttuuria ja ymmärtämään sitä omaa kulttuuritaustaansa vasten
- viestimään ja toimimaan kohdekulttuurissa hyväksyttävällä tavalla tavanomaisissa arkipäivän tilanteissa
- tiedostamaan arvojen kulttuurisidonnaisuuden.

Opiskelustrategiat

Oppilas oppii

- käyttämään erilaisia kielen opiskelun ja oppimisen kannalta tehokkaita työtapoja ja opiskelustrategioita ja käyttämään hyväksi äidinkielessä oppimaansa
- hyödyntämään tieto- ja viestintätekniikkaa tiedonhankinnassa ja viestinnässä
- tekemään pienimuotoisia projektitöitä itsenäisesti tai ryhmässä
- arvioimaan omaa työskentelyään ja kielitaitonsa eri alueita suhteessa tavoitteisiin ja tarvittaessa muuttamaan työskentelytapojaan.

Keskeiset sisällöt

Tilanteet ja aihepiirit oman ja opiskeltavan kielen kielialueen näkökulmasta

Luokilla 3–6 esiin tulleen lisäksi

- vapaa-ajan vietto ja harrastukset
- matkustaminen
- julkiset palvelut
- opiskelu, työ ja elinkeinoelämä
- kestävä kehitys
- terveys ja hyvinvointi
- tiedotusvälineet

Rakenteet

- verbin perustaivutus ja tärkeimmät aikamuodot
- substantiivien ja adjektiivien sekä yleisimpien pronominiinien ja prepositioiden käyttö
- keskeinen lauseoppi ja sidosrakenteet

Viestintästrategiat

- kielellinen tai tilanneviheisiin perustuva päättely viestin sisällön selvittämiseksi
- vuorovaikutustilanteessa saadun palautteen hyödyntäminen
- puuttuvan kielitaidon kompensointi likimääräisellä ilmaisulla
- oman kielenkäytön tarkkailu
- joidenkin suulliselle vuorovaikutukselle ominaisten ilmausten, kuten puheenvuoron aloitukseen ja lopetukseen sekä puheenvuoron ottamiseen ja ylläpitämiseen ja palautteen antamiseen liittyvien ilmausten käyttö

Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8

Kielitaito

Kielen osaamisen taso 9. luokalla kielitaidon tasojen kuvausasteikon (liite) mukaan:

	Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Tekstin ymmärtäminen	Kirjoittaminen
Englanti	B1.1 Toimiva peruskielitaito	A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	B1.1 Toimiva peruskielitaito	A2.2 Kehittyvä peruskielitaito
Muut kielet	A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe	A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe

Kulttuuritaidot

Oppilas tuntee kohdekielen kielialueen elämänmuotoa ja historiaa.

Opiskelustrategiat

Oppilas

- käyttää säännöllisesti kielten opiskelun ja oppimisen kannalta tehokkaita työtapoja
- on oivaltanut kielen opiskelussa välttämättömän sinnikkään viestinnällisen harjoittelun merkityksen.

Valinnainen kieli (B2)

Valinnaisen kielen opetuksen tulee painottua puheviestintään kaikkein tavanomaisimmissa arkipäivän tilanteissa ja toimia samalla johdantona pitempikestoisille kyseisen kielen opinnoille toisen asteen koulutuksessa. Nämä opetussuunnitelman perusteet on laadittu neljälle vuosiviikkotunnille.

Tavoitteet

Kielitaito

Oppilas oppii

- kommunikoidaan puhekeskustelun tukemana henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä ja välittömiin tarpeisiin liittyvissä puhetilanteissa
- ymmärtämään helposti ennakoitavia arkielämään liittyviä kysymyksiä, ohjeita, pyyntöjä ja kieltoja
- lukemaan arkielämään liittyviä ennakoitavissa olevia yksinkertaisia viestejä
- kirjoittamaan kortteja, sähköpostiviestejä, muistilappuja ja muita hyvin suppeita viestejä sekä joitakin perustietoja itsestään ja lähipiiristään.

Taitotasoaiteikolla ilmaistuna tavoitteena on puheen ja kirjoittamisen osalta taso A1.1–A1.2 ja kuullun ja luetun ymmärtämisen osalta taso A1.2–A1.3.

Kulttuuritaidot

Oppilas oppii

- tuntemaan ja ymmärtämään suomalaista kulttuuria ja kohdekulttuuria sekä tutustumaan niiden välisiin keskeisiin yhtäläisyyksiin ja eroihin.

Opiskelustrategiat

Oppilas oppii

- käyttämään rohkeasti kielitaitoaan
- hyödyntämään muissa kielissä hankkimiaan tietoja, taitoja ja strategioita
- arvioimaan omaa työskentelyään ja kielitaitonsa eri alueita suhteessa tavoitteisiin.

Keskeiset sisällöt

Tilanteet ja aihepiirit oman ja opiskeltavan kielen kielialueen näkökulmasta

- tapakulttuuriin liittyvä kieli perusvuorovaikutustilanteissa
- itsestä ja lähiympäristöstä puhuminen
- perhe ja vapaa-aika
- selviytyminen arkipäivän viestintätilanteista, kuten kaupassa käynnistä, ruokailemisesta ja matkustamisesta.

Rakenteet

- viestinnän kannalta kullekin kielelle ominainen lauseenmuodostus ja keskeinen kielioppi

Viestintästrategiat

- puheen tai tekstin pääasioiden tunnistaminen
- rajatun tiedon löytäminen tekstistä tai puheesta
- omien viestien suunnittelu
- oman kielenkäytön tarkkailu
- puhekumppanin apuun tukeutuminen suullisessa vuorovaikutuksessa
- kirjallisiin apuneuvoihin tukeutuminen omilla tuotoksissa

Liite 2.

Kielitaidon tasojen kuvausasteikko

Kuvausasteikko on Suomessa laadittu sovellus asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen.

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.1	Kielitaidon alkeiden hallinta	<p>* Ymmärtää erittäin rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja fraaseja (tervehdyksiä, nimiä, lukuja, kehotuksia) arkisissa yhteyksissä.</p> <p>* Ei edes ponnistellen ymmärrä kuin kaikkein alkeellista kieliaineesta.</p> <p>* Tarvitsee erittäin paljon apua: toisto, osoittamista, käännoästä.</p>	<p>* Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. Vuorovaikutus on puhekumppanin varassa, ja puhuja turvautuu ehkä äidinkieleen tai eleisiin.</p> <p>* Puheessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia.</p> <p>* Ääntäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa hyvin suppean perussanaston ja joitakin opeteltuja vakioilmaisuja.</p> <p>* Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä.</p>	<p>* Tuntee kirjainjärjestelmän, mutta ymmärtää tekstistä vain hyvin vähän.</p> <p>* Tunnistaa vähäisen määrän tuttuja sanoja ja lyhyitä fraaseja ja osaa yhdistää niitä kuviin.</p> <p>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennakoitavassa yhteydessä on erittäin rajallinen.</p>	<p>* Osaa viestiä välittömiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisin.</p> <p>* Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joitakin tuttuja sanoja ja fraaseja.</p> <p>* Osaa joukon erillisiä sanoja ja sanontoja.</p> <p>* Ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta kirjoittaa oikein muutamia sanoja ja ilmauksia.</p>

A1.2	Kehittyvä alkeiskieli-taito	<p>* Ymmärtää rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehotuksia, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin tai välittömään tilanteeseen.</p> <p>* Joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen yksinkertaisia lausumia ilman selviä tilannevihtejä.</p> <p>* Tarvitsee paljon apua: puheen hidastamista, toistoa, näyttämistä ja käännöstä.</p>	<p>* Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhekumppanin apua.</p> <p>* Puheessa on taukoja ja muita katkoksia.</p> <p>* Ääntäminen voi aiheuttaa usein ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa hyvin suppean perussanaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskieliopin aineksia.</p> <p>* Alkeellisessäkin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</p>	<p>* Ymmärtää nimiä, kylttejä ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.</p> <p>* Tunnistaa yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tarvittaessa uudelleen</p> <p>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustetussa yhteydessä on rajallinen.</p>	<p>* Osaa viestiä välittömiä tarpeita lyhyin lausein.</p> <p>* Osaa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään (esim. vastauksia kysymyksiin tai muistilappuja).</p> <p>* Osaa joitakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia päälauseita.</p> <p>* Ulkoa opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja, mutta alkeellisimmassakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</p>
------	-----------------------------	--	---	---	---

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein yksinkertaisimmissa tilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.3	Toimiva alkeiskielitaito	<p>* Ymmärtää yksinkertaisia lausumia (henkilökohtaisia kysymyksiä ja jokapäiväisiä ohjeita, pyyntöjä ja kieltoja) rutiinimaisissa keskusteluissa tilanneyhteyden tukena.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yksinkertaisia, välittömiin tilanteisiin tai omaan kokemukseensa liittyviä keskusteluja.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle kohdennettua yleiskielistä puhetta.</p>	<p>* Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhekomppania.</p> <p>* Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla tauot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>* Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita.</p> <p>* Alkeellisessäkin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita.</p> <p>* Pystyy löytämään tarvitsemansa yksittäisen tiedon lyhyestä tekstistä (postikortit, säätiedotukset).</p> <p>* Lyhyenkin tekstin pätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa.</p> <p>* Osaa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (yksinkertaisen postikortin, henkilötiedot, yksinkertainen sanelu).</p> <p>* Osaa kaikkein tavallisimpia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät omaan elämään tai konkreetteihin tarpeisiin. Osaa kirjoittaa muutamia yksilauseisia virkeitä.</p> <p>* Alkeellisessäkin vapaassa tuotoksessa esiintyy monenlaisia virheitä.</p>

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.1	Peruskielitaidon alkuvaihe	<p>* Pystyy ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelua aiheista, jotka ovat hänelle välittömän tärkeitä.</p> <p>* Pystyy ymmärtämään lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien keskustelujen ja viestien (ohjeet, kuulutukset) ydinsisällön sekä havaitsemaan aihepiiriin vaihdokset tv-uutisissa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalilla nopeudella ja selkeästi puhuttua yleiskielistä puhetta, joka usein täytyy lisäksi toistaa.</p>	<p>* Osaa kuvata lähipiiriään muutamien lyhyin lausein. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista. Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään pitempää keskustelua.</p> <p>* Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa on paljon hyvin ilmeisiä taukoja ja vääriä aloituksia.</p> <p>* Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin ilmeistä ja ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita).</p> <p>* Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.</p>	<p>* Ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä (yksityiskirjeitä, pikku-uutisia, arkisimpia käyttöohjeita).</p> <p>* Ymmärtää tekstin pääajatuksen ja joitakin yksityiskohtia parin kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa paikantaa ja verrata yksittäisiä tietoja ja pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn kontekstin avulla.</p> <p>* Lyhyenkin tekstin pätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hidasta.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiininomaisimmista arkitilanteista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohdattaiset kirjeet, lappuset), jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista (todellisista tai kuvitteellisista henkilöistä, tapahtumista, omista ja perheen suunnitelmista).</p> <p>* Osaa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreettista sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisiin sidossanoihin (ja, mutta) liitetyjä rinnasteisia lauseita.</p> <p>* Kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perusasioissa (aikamuodot, taiputus) ja tuottaa paljon kömpelöitä ilmaisuja vapaassa tuotoksessa.</p>

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.2	Kehittyvä peruskielitaito	<p>* Ymmärtää tarpeeksi kyetäkseen tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia.</p> <p>* Pystyy yleensä tunnistamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen. Ymmärtää tavallista sanastoa ja hyvin rajallisen joukon idioimeja tuttuja aiheita tai yleistietoa käsittelevässä tilannesidonnaisessa puheessa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää yleispuhekieltä, joka äännetään hitaasti ja selvästi. Toistoa tarvitaan melko usein.</p>	<p>* Osaa esittää pienen, luettelomaisen kuvauksen lähipiiristään ja sen jokapäiväisistä puolista. Pystyy osallistumaan rutiininomaisiin keskusteluihin omista tai itselleen tärkeistä asioista. Voi tarvita apua keskustelussa ja vältellä joitakin aihepiirejä.</p> <p>* Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>* Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy.</p> <p>* Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idioomaattisia ilmaisuja. Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.</p>	<p>* Ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muutaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä (mainokset, kirjeet, ruokalistat, aikataulut) sekä faktatekstejä (käyttöohjeet, pikku-uutiset).</p> <p>* Pystyy hankimaan helposti ennakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista selkeästi jäsennellystä muutaman kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista.</p> <p>* Tarvitsee usein uudelleen lukemista ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla tavanomaisissa arkitilanteissa.</p> <p>* Osaa kirjoittaa hyvin lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen tapahtumista, menneistä toimista ja henkilökohtaisista kokemuksista tai elinympäristönsä arkipäiväisistä puolista (lyhyet kirjeet, muistilaput, hakemukset, puhelinviestit).</p> <p>* Osaa arkisen perus-sanaston, rakenteet ja tavallisimmat sidoskeinot.</p> <p>* Kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja tuottaa kömpelöitä ilmaisuja.</p>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.1	Toimiva peruskielitaito	<p>* Ymmärtää pääajatukset ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Tavoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idiomeja.</p> <p>* Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin.</p>	<p>* Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammissa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.</p> <p>* Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epärointiä.</p> <p>* Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on joskus ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.</p> <p>* Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa kieliooppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.</p> <p>* Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia.</p> <p>* Arkikokemuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohtien ymmärtäminen voi olla puutteellista.</p>	<p>* Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitelluista aiheista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinviestit). Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmissa kirjallisen viestinnän muodoissa.</p> <p>* Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja.</p> <p>* Rutiinomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativammat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.</p>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.2	Sujuva peruskielitaito	<p>* Ymmärtää selväpiirteistä asiatietoa, joka liittyy tuttuihin ja melko yleisiin aiheisiin jonkin verran vaativissa yhteyksissä (epäsuora tiedustelu, työkeskustelut, ennakoitavissa olevat puhelinviestit).</p> <p>* Ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta.</p> <p>* Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia.</p>	<p>* Osaa kertoa tavallisista, konkreeteista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa.</p> <p>* Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy.</p> <p>* Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia.</p> <p>* Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita.</p> <p>* Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempaakaan viestintää.</p>	<p>* Pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä monenlaisista aiheista (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kaunokirjallisuus) ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa.</p> <p>* Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.</p> <p>* Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi.</p>	<p>* Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoo niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista tai elokuvista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa muutaman kappaleen pituisen jäsentyneen tekstin (muistiinpanoja, lyhyitä yhteenvetoja ja selostuksia selväpiirteisen keskustelun tai esityksen pohjalta). Osaa esittää jonkin verran tukitietoa pääajatuksille ja ottaa lukijan huomioon.</p> <p>* Hallitsee melko monenlaiseen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alisteisuutta.</p> <p>* Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyyliässä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.</p>

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa

		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B2.1	Itsenäisen kielitaidon perustaso	<p>* Ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen puheen pääajatuksot, kun se käsittelee konkreetteja tai abstrakteja aiheita. Pystyy seuraamaan yleisesti kiinnostavaa yksityiskohtaista kerrontaa (uutiset, haastattelut, elokuvat, luennot).</p> <p>* Ymmärtää puheen pääkohdat, puhujan tarkoituksen, asenteita, muodollisuusastetta ja tyyliä. Pystyy seuraamaan laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia, jos puheen kulku on selvästi merkitty erilaisin jäsentimin (sidesanat, rytmitys). Pystyy tiivistämään tai ilmaisemaan kuulemastaan avainkohdat ja tärkeät yksityiskohdat.</p>	<p>* Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuspääpiirinsä liittyvistä asioista, kertoa tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä. Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä.</p> <p>* Pystyy tuottamaan puhejaksoja melko tasaiseen tahtiin, ja puheessa on vain harvoin pitempiä taukoja.</p> <p>* Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia.</p>	<p>* Pystyy lukemaan itsenäisesti muuttaman sivun pituisia tekstejä (lehtiartikkeleita, novelleja, viihde- ja tietokirjallisuutta, raportteja ja yksityiskohtaisia ohjeita) oman alan tai yleisistä aiheista. Tekstit voivat käsitellä abstrakteja, käsitteellisiä tai ammatillisia aiheita, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.</p> <p>* Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkistä tekstistä. Pystyy nopeasti tunnistamaan tekstin sisällön ja uusien tietojen käyttöarvon päättääkseen, kannattaako tekstiin tutustua tarkemmin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p>	<p>* Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista, rutiiniluonteisia asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvostelut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot).</p> <p>* Osaa kirjoittaa ilmaista tietoa ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin.</p> <p>* Osaa laajan sanaston ja vaativia lauserakenteita sekä kielelliset keinot selkeän, sidosteisen tekstin laatimiseksi. Sävy on tyylin joustavuus on rajallinen, ja pitkässä esityksessä voi ilmetä hyppäyksiä asiasta toiseen.</p>

		<p>* Ymmärtää suuren osan ympärillään käytävästä keskustelusta, mutta voi kokea vaikeaksi ymmärtää useamman syntyperäisen välistä keskustelua, jos nämä eivät mitenkään helpota sanottavaansa.</p>	<p>* Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita ja laajahkoa sanastoa mukaan lukien idiomaattinen ja käsitteellinen sanasto. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin.</p> <p>* Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä haittaa ymmärrettävyyttä.</p>		<p>* Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen, kieliopin ja välimerkkien käytön, eivätkä virheet johda väärinkäsityksiin. Tuotoksessa saattaa näkyä äidinkielen vaikutus. Vaativat rakenteet sekä ilmaisun ja tyylin joustavuus tuottavat ongelmia.</p>
--	--	--	---	--	---

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa

		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B2.2	Toimiva itsenäinen kielitaito	<p>* Ymmärtää elävää tai tallennettua, selkeästi jäsenyttyä yleiskielistä puhetta kaikissa sosiaalisen elämän, koulutuksen ja työelämän tilanteissa (myös muodollinen keskustelu ja syntyperäisten välinen vilkas keskustelu).</p> <p>* Pystyy yhdistämään vaativia tehtäviä varten kompleksista ja yksityiskohtaista tietoa kuulemistaan laajoista keskusteluista tai esityksistä. Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa.</p> <p>* Ymmärtää vieraita puhujia ja kielimuotoja. Huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia.</p>	<p>* Osaa pitää valmistellun esityksen monenlaisista yleisistäkin aiheista. Pystyy tehokkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskuluja ja kytkeä sanottavansa toisten puheenvuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla. Esitys voi olla kaavamaista, ja puhuja turvautuu toisinaan kiertoilmauksiin.</p> <p>* Osaa viestiä spontaanisti, usein hyvinkin sujuvasti ja vaivattomasti satunnaisista epäroinneista huolimatta.</p> <p>* Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luontevia.</p> <p>* Hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin.</p> <p>* Kieliopin hallinta on hyvää. Usein puhuja korjaa virheensä itse, eivätkä virheet haittaa ymmärrettävyyttä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan itsenäisesti usean sivun pituisia, eri tarkoituksiin laadittuja kompleksisia tekstejä (päivälehtiä, novelleja, kaunokirjallisuutta). Jotkin näistä voivat olla vain osittain tuttuja tai tuntemattomia, mutta henkilön itsensä kannalta merkityksellisiä.</p> <p>* Pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin tarkoituksen. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä. Ymmärtää riittävästi tiivistäkseen pääkohdat tai ilmaistakseen ne toisin sanoin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p>	<p>* Osaa kirjoittaa selkeitä, yksityiskohtaisia, muodollisia ja epämuodollisia tekstejä monimutkaisista todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista animäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille lukijoille. Osaa kirjoittaa esseiden, muodollisen tai epämuodollisen selostuksen, muistiinpanoja jatkoitehtäviä varten ja yhteenvetoja.</p> <p>* Osaa kirjoittaa selkeän ja jäsenytneen tekstin, ilmaista kantansa, kehitellä argumentteja systemaattisesti, analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia.</p> <p>* Kielellinen ilmaisuväline ei rajoita havaittavasti kirjoittamista.</p> <p>* Hallitsee hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsenytneen. Virheitä voi esiintyä harvinaisissa rakenteissa ja idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyylliseikoissa.</p>

Taitotasot C1-C2		Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
C1.1	Taitavan kielitaidon perustaso	<p>*Ymmärtää suhteellisen vaivattomasti pitempäänkin puhetta tai esitystä (elokuvia, luentoja, keskusteluja, väittelyjä) erilaisista tutuista ja yleisistä aiheista myös silloin, kun puhe ei ole selkeästi jäsenneiltyä ja sisältää idiomaattisia ilmauksia ja rekisterinvaihdoksia.</p> <p>*Ymmärtää hyvin erilaisia äänit materiaaleja yksityiskohtaisesti ja puhujien välisiä suhteita ja tarkoituksia tunnistuen.</p> <p>*Vieras aksentti tai hyvin murteellinen puhekieli tuottavat vaikeuksia.</p>	<p>*Osaa pitää pitkähkön, valmistellun muodollisenkin esityksen. Pystyy ottamaan aktiivisesti osaa monimutkaisiin käsitteellisiin ja yksityiskohtia sisältäviin tilanteisiin ja johtaa rutiiniluonteisia kokouksia ja pienryhmiä. Osaa käyttää kieltä monenlaisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tyyli laajien ja kielimuotojen vaihtelu tuottaa vaikeuksia.</p> <p>*Osaa viestiä sujuvasti, spontaanisti ja lähes vaivattomasti.</p> <p>*Osaa vaihdella intonaatiota ja sijoittaa lausepainot oikein ilmaistakseen kaikkien hienimpiäkin merkitysvivahteita.</p> <p>*Sanasto ja rakenteisto ovat hyvin laajat ja rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla.</p> <p>*Kieliopin hallinta on hyvää. Satunnaiset virheet eivät hankaloita ymmärtämistä, ja puhuja osaa korjata ne itse.</p>	<p>*Ymmärtää yksityiskohtaisesti pitkähköjä, kompleksisia tekstejä eri aloilta.</p> <p>*Pystyy vaihtelevaan lukutapaansa tarpeen mukaan. Osaa lukea kriittisesti ja tyyllisiä vivahteita arvioiden sekä tunnistaa kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin piilomerkitä. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä, tiivistämään ne ja tekemään niistä vaativia johtopäätöksiä.</p> <p>*Vaativimmat yksityiskohdat ja idiomaattiset tekstikohdat saattavat vaatia useamman lukukerran tai apuvälineiden käyttöä.</p>	<p>*Pystyy kirjoittamaan selkeitä, hyvin jäsenyneitä tekstejä monimutkaisista aiheista, ilmaisemaan itseään täsmällisesti ja ottamaan huomioon vastaanottajan. Osaa kirjoittaa todellisista ja kuvitteellisista aiheista varmalla, persoonallisella tyyllillä käyttäen kieltä joustavasti ja monitasoisesti. Pystyy kirjoittamaan selkeitä ja laajoja selostuksia vaativistakin aiheista.</p> <p>*Osoittaa, että hallitsee monia keinoja tekstin jäsentämiseksi ja sidosteisuuden edistämiseksi.</p> <p>*Kielellinen ilmaisuvarasto on hyvin laaja. Hallitsee hyvin idiomaattiset ilmaukset ja tavalliset sanonnat.</p> <p>* Hallitsee erittäin hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä satunnaisesti idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyylliseikoissa.</p>

Liite 3.

Osallistujat

Nimi	Organisaatio	Asiantuntija-ryhmä	Tehtävänlaatija	Kommentoija/kielentarkistaja	Taitotasojen asettaja	Sensori
Anckar Joanna, FT	Åbo Akademi	ranska	ranska		englanti, ruotsi, ranska	ranska
Biese Sonja, timlärare i huvudtjänst	Gymnasiet Lärkan, Helsinki		venäjä			
Hakkarainen Merjo, lehtori	Muuramen lukio	englanti	englanti		englanti	englanti
Hakola Outi, tohtorikoulutettava	Helsingin yliopisto				englanti, ruotsi	
Halvari Anu, opetusneuvos	Opetushallitus				englanti, ruotsi	
Heimonen Emilia, kielenopettaja	Ahveniston koulu, Hämeenlinna		englanti			
Heiskanen Pirjo, lehtori	Pukinmäen peruskoulu, Helsinki		saksa		saksa	
Hernigle Leena, lehtori	Olarin lukio				englanti, ruotsi	
Hietikko Elina, lehtori	Jalkarannan koulu, Lahti		saksa		saksa	
Hildén Raili, projektipäällikkö	Opetushallitus	ruotsi	ruotsi		venäjä	ruotsi
Holttinen Tuuli, harjoittelija	Opetushallitus				ranska	ranska, englanti
Huhta Ari, professori	Jyväskylän yliopisto	puheenjohtaja			englanti, ruotsi	

Huhtanen Mari, tutkimussihteeri	Opetus- hallitus	menetelmä- asiantuntija				
Hyvärinen Irma, professori	Helsingin yliopisto	saksa			saksa	
Härmälä Marita, erikoissuunnit- telija	Opetus- hallitus	ranska	ranska		englanti, ruotsi, ranska	ranska
Kaleva Kaisa, harjoittelija	Opetus- hallitus					saksa, englanti
Kalmbach Aija, lehtori	Jyväskylän normaali- koulu			tehtävien kommentointi (ranska)	ranska	
Kalmbach Jean-Michel, yliopistonlehtori	Jyväskylän yliopisto			kielentarkistaja (ranska)		
Katila Laura, lehtori	Saarnilaak- son koulu, Espoo		ranska		ranska	ranska
Kohvakka Liisa, lehtori	Juankosken peruskoulu			tehtävien kommentointi (venäjä)		
Koskela Tuija, tutkimussihteeri (31.7.2012 saakka)	Opetus- hallitus	sihteeri				
Lahti Laura, toh- torikoulutettava	Helsingin yliopisto				saksa	saksa
Lassas Hillevi, lektor i engelska	Kungsvägens skola, Sibbo		englanti			
Laukkarinen Joni, harjoittelija	Opetus- hallitus					englan- ti, ruotsi
Leblay Tarja, opetusneuvos	Opetus- hallitus			ranska		
Lehmusto Minna, lehtori	Salpausselän koulu, Lahti		saksa		saksa	
Lempiäinen Anne, englannin ja venäjän kielen opettaja	Luonnon- tiedelukio, Helsinki		venäjä			

Malmberg Maija, harjoittelija	Opetus- hallitus					venäjä
Molin-Karakoc Linda, lehtori	Mattlidens skola och gymnasium			tehtävien ruotsinnos (venäjä)		
Mustaparta Anna-Kaisa, opetusneuvos	Opetus- hallitus	venäjä			venäjä	
Peltonen Titta, harjoittelija	Opetus- hallitus				ruotsi	ruotsi
Pirttisaari Pasi, tutkija	Helsingin yliopisto				saksa	
Pohjala Kalevi, opetusneuvos, emeritus	-				englanti, ruotsi	englanti
Pollari Pirjo, lehtori	Jyväskylän normaali- koulu			tehtävien kommentointi (englanti)		
Puukko Mika, tutkimussihteeri (1.8.2012 lähtien)	Opetus- hallitus	sihteeri			englanti	
Rautopuro Juha- ni, erikoistutkija	Opetus- hallitus	menetelmä- asiantuntija				
Ruohotie-Lyhty Maria, yliopiston- lehtori	Jyväskylän yliopisto		ranska			
Salo Olli-Pekka, lehtori	Jyväskylän normaali- koulu		ruotsi		englanti, ruotsi	ruotsi
Seinä Terhi, opetusneuvos	Opetus- hallitus				ruotsi	
Sihvonen Päivi, yliopistolehtori	Helsingin yliopisto				ranska	
Silverström Chris, erikoissuunnit- telija	Opetus- hallitus	ruotsi		tehtäväsarjojen ja kyselyjen ruotsinnos		

Stählberg Perttu, lehtori	Olarin lukio, Espoo	saksa			saksa	
Takala Sauli, tutkimusprofessori, emeritus	-				englanti, ruotsi	
Tschirpke Sanne, lehtori	Helsingin yliopisto			kielentarkistaja		
Tuokko Tuula, lehtori	Pappilansalmen koulu, Hamina			tehtävien kommentointi (venäjä)		
Tyrylä-Jussila Katja, lehtori	Hämeenlinnan lyseon koulu		saksa		saksa	
Ullakonoja Riikka, erikoistutkija	Jyväskylän yliopisto		venäjä		venäjä	
Vaahtera Jouni, yliopistonlehtori	Helsingin yliopisto			kielentarkistaja	venäjä	
Vesalainen Marjo, pedagoginen yliopistonlehtori	Helsingin yliopisto				saksa	
Vilenius-Suhanto Heli, lehtori	Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu			tehtävien kommentointi (saksa)	saksa	saksa
Väisänen Tuula, rehtori	Helsingin suomalais-venäläinen koulu	venäjä			venäjä	
Wahlroos Sanna, ruotsin kielen opettaja	Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu		ruotsi			ruotsi
Wikström Harriet, kielenkääntäjä	Opetushallitus			kyselylomakkeiden ja ohjeiden ruotsinno		
Yanchukovich Mari, lehtori	Itä-Suomen suomalais-venäläinen koulu		venäjä		venäjä	venäjä

Liite 4.

Ymmärtämistehtävien osioiden ratkaisuosuudet, korrelaatiot koko osataitoon ja suunnitellut taitotasot

Saksa, A-oppimäärä Kuullun ymmärtämistehtävät			
Monivalintaosiot			
	Ratkaisuosuus	Osion korrelaatio koko osataitoon	Bookmark-taso
KMV1	40,4	0,32	B11
KMV2	85,5	0,28	≤A13
KMV3	35,2	-0,01	
KMV4	80,4	0,25	≤A13
KMV5	75,8	0,39	A22
KMV6	65,0	0,24	A21
KMV7	54,7	0,35	B11
KMV8	70,4	0,28	A22
KMV9	42,4	0,33	B11
KMV10	59,0	0,22	A22
KMV11	76,5	0,35	A21
KMV12	76,8	0,36	A21
Avotehtävät			
AVO13	46,5	0,42	
AVOK14:1	39,9	0,55	B11
AVOK14:2			B11
AVOK15:1	30,1	0,31	B11
AVOK15:2			B12≤
AVOK16:1	66,2	0,40	≤A13
AVOK16:2			B11
AVOK17:1	72,8	0,37	≤A13
AVOK17:2			B11
AVOK18:1	48,5	0,48	A21
AVOK18:2			B11

AVOK19	78,6	0,42	A21
AVOK20:1	44,8	0,40	A22
AVOK20:2			B12≤
AVOK21:1	53,8	0,43	A21
AVOK21:2			B11
AVOK22:1	18,5	0,43	B12≤
AVOK22:2			B11
AVOK23:1	70,1	0,33	A22
AVOK23:2			≤A13
AVOK24:1	41,3	0,49	B11
AVOK24:2			B11

Saksa, A-oppimäärä Luetun ymmärtämistehtävät			
Monivalintaosiot			
	Ratkaisuosuus	Osion korrelaatio koko osataitoon	Bookmark-taso
LMV 1	44,4	0,37	B11
LMV2	72,8	0,31	B11
LMV3	37,6	0,23	B12
LMV4	85,6	0,26	≤A13
LMV5	48,9	0,30	B11
LMV6	53,9	0,35	B11
LMV7	88,2	0,28	≤A13
LMV8	63,0	0,20	B11
LMV9	57,6	0,39	≤A13
LMV10	42,6	0,25	B12
LMV11	79,9	0,39	A22
LMV12	74,1	0,37	B11
Avotehtävät			
AVOL13:1	13,6	0,27	
AVOL14:1	19,7	0,50	B12
AVOL14:2			B12
AVOL15:1	26,7	0,49	B11
AVOL15:2			B12
AVOL16:1	68,2	0,41	B11

AVOL16:2			A21
AVOL17:1	26,5	0,46	B12
AVOL17:2			B12
AVOL18:1	45,5	0,49	B11
AVOL19:1	55,4	0,52	B11
AVOL19:2			B11
AVOL20:1	22,3	0,35	B12
AVOL20:2			B21≤
AVOL21:1	51,1	0,43	B11
AVOL21:2			B11
AVOL22:1	20,7	0,32	B21≤
AVOL22:2			B21≤
AVOL23:1	49,8	0,52	B11
AVOL23:2			B12
AVOL24:1	22,9	0,56	B12
AVOL24:2			B12
AVOL25:1	18,4	0,53	B12
AVOL25:2			B12

Saksa, B-oppimäärä
Kuullun ymmärtämistehtävät

Monivalintaosiot

	Ratkaisuosuus	Osion korrelaatio koko osataitoon	Bookmark-taso
KMV1	92,9	0,05	
KMV2	46,3	0,21	A21
KMV3	23,1	0,25	B11
KMV4	78,7	0,29	A21
KMV5	80,3	0,28	≤A12
KMV6	79,5	0,26	A13
KMV7	35,9	0,23	A22
KMV8	95,0	0,14	
KMV9	80,1	0,08	
KMV10	44,4	0,33	A22
KMV11	68,8	0,33	A21
KMV12	65,1	0,35	A21

Avotehtävät			
AVOK13:1	30,1	0,33	≤A12
AVOK14:1	23,1	0,17	
AVOK15	6,9	0,32	B11
AVOK16:1	16,8	0,48	A22
AVO16:2			B11
AVOK17	79,1	0,20	A13
AVOK18:1	71,6	0,37	≤A12
AVO18:2			A21
AVOK19	8,3	0,26	B11
AVOK20:1	56,3	0,52	A21
AVO20:2			A22
AVOK21:1	85,8	0,35	≤A12
AVOK21:2			≤A12
AVOK22	54,6	0,40	A21
AVOK23	37,7	0,39	A22
AVOK24	38,5	0,31	A22
AVOK25	59,6	0,30	A21

Saksa, B-oppimäärä Luetun ymmärtämistehtävät			
Monivalintaosiot			
	Ratkaisuosuus	Osion korrelaatio koko osataitoon	Bookmark-taso
LMV 1	84,8	0,15	≤A12
LMV2	73,2	0,30	A13
LMV3	34,6	0,19	B11
LMV4	83,4	0,23	≤A12
LMV5	62,7	0,29	A21
LMV6	70,1	0,27	A13
LMV7	42,7	0,28	A22
LMV8	33,7	0,14	
LMV9	58,6	0,29	A21
LMV10	40,9	0,31	A22
LMV11	59,9	0,19	A13
LMV12	29,6	0,13	

Avotehtävät			
AVOL13	83,9	0,18	
AVOL14:1	42,4	0,47	A21
AVOL14:2			B11
AVOL15	23,5	0,44	B11
AVOL16	86,7	0,18	
AVOL17	37,9	0,47	
AVOL18:1	37,8	0,58	A21
AVOL18:2			B11
AVOL19	10,6	0,32	B2.1 _≤
AVOL20	14,0	0,42	B12
AVOL21:1	21,5	0,50	B11
AVOL21:2			B12
AVOL22:1	33,3	0,39	B11
AVOL22:2			A22
AVOL23:1	20,0	0,58	B11
AVOL23:2			A22
AVOL24:1	54,7	0,55	B11
AVOL24:2			A13

Liite 5.

Aluehallintovirastot

Aluehallintovirastot

1. Lapin aluehallintovirasto
2. Pohjois-Suomen aluehallintovirasto
3. Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirasto
4. Itä-Suomen aluehallintovirasto
5. Lounais-Suomen aluehallintovirasto
6. Etelä-Suomen aluehallintovirasto

Ahvenanmaan maakunnassa toimii
Ahvenanmaan valtionvirasto



Liite 6.

GAT2:n litterointikonventiot

(saksankielinen lähde: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>)

[]	samanaikaispuhuminen
(.)	mikrotauko, n. 0,2 s
(-)	lyhyt tauko, n. 0,2-0,5 s
(--)	keskipitkä tauko, n. 0,5-0,8 s
(---)	pidempi tauko, 0,8-1,0 s
(0.5)	mitattu tauko
und_äh	yhteensulautuma
äh öhäm	epäröintisignaalit, „täytetyt“ tauot
((lacht))	naurua
hm ja nein nee	yksitavuiset signaalit
hm_hm ja_a	kaksitavuiset signaalit
nei_ein nee_e	
((hustet))	kielenulkoiset tapahtumat (yskiminen tms.)
()	epäselvä ilmaus
(solche)	oletettu ilmaus
(also/alo)	mahdolliset vaihtoehdot
((...))	poisjätö transkriptiossa
:	venytys/ pidennys, n. 0,2-0,5 s
::	venytys/ pidennys, n. 0,5-0,8 s
:::	venytys/ pidennys, n. 0,8-1,0 s
<EA>	selvästi kuuluva sisäänhengitys
<AA>	selvästi kuuluva uloshengitys
<we can +Eng>	englanninkielinen ilmaus
<och +Schwed>	ruotsinkielinen ilmaus
<rittää +Fin>	suomenkielinen ilmaus

Liite 7.

Taulukot

Taulukko 1. Vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulosten arvioinnin 2013 tutkimusongelmat, muuttajat ja niille lasketut tunnusluvut.....	54
Taulukko 2. Suomen- ja ruotsinkielisten otoskoulujen lukumäärä sekä suunnitellut ja toteutuneet oppilasmäärät	58
Taulukko 3. Kyselylomakkeiden sisältö	63
Taulukko 4. A-saksan otosoppilaiden saksan kielen, äidinkielen ja matematiikan arvosanojen frekvenssit ja prosenttiosuudet	72
Taulukko 5. Tyttöjen ja poikien A-saksan arvosanat.....	73
Taulukko 6. A-saksan opettajien työkokemus	74
Taulukko 7. A-saksan opettajien opetusaineet perusopetuksessa	74
Taulukko 8. A-saksan opettajien asuminen kielialueella.....	75
Taulukko 9. A-saksan opettajien itsearviointi kielitaidostaan prosentteina.....	75
Taulukko 10. A-saksan kuullun ymmärtämistehtävien teema, tekstityyppi, tehtävätyyppi, kuuntelukertojen lukumäärä ja tehtävän enimmäispistemäärä (MV= monivalinta, Avo= avoin kysymys koulun opetuskielellä)	77
Taulukko 11. A-saksan kuullun ymmärtämistehtäväosioiden suunnitellut ja toteutuneet taitotasot.....	79
Taulukko 12. A-saksan luetun ymmärtämistehtävien teema, tekstityyppi, tehtävätyyppi ja tehtävän enimmäispistemäärä (MV= monivalinta, Avo= avoin kysymys koulun opetuskielellä)	82
Taulukko 13. A-saksan luetun ymmärtämistehtäväosioiden suunnitellut ja toteutuneet taitotasot.....	83
Taulukko 14. A-saksan puhetehtävissä saavutetut taitotasot prosentteina	90
Taulukko 15. A-saksan kirjoitussuoritusten taitotasot prosentteina	96
Taulukko 16. A-saksan oppilaiden sijoittuminen taitotasolle osataidoittain prosentteina	100
Taulukko 17. A-saksan osataitojen keskinäiset yhteydet.....	101

Taulukko 18. A-saksan hyvän osaamisen tason alittajat, saavuttajat ja ylittäjät osataidoittain ja arvosanaluokittain	118
Taulukko 19. A-saksan opettajien opetuskäytänteistä muodostuneet keskiarvomuuttajat	129
Taulukko 20. A-saksan opettajien ilmoittamat prosessiarvioinnin käytänteet.....	130
Taulukko 21. A-saksan opettajakyselyn tavoitesisältöjen tärkeydestä muodostetut keskiarvomuuttajat ja reliabiliteetikertoimet	133
Taulukko 22. A-saksan kurssiarvosanan näyttöperusta opettajien vastauksissa	134
Taulukko 23. Saksan kielen oppimista edistävien opetus- ja opiskelukäytänteiden keskiarvomuuttajat	136
Taulukko 24. Oppilaiden saksan kielen opiskeluun liittyvät käsitysulottuvuudet.....	149
Taulukko 25. A-saksan käsitysulottuvuudet ja kielitaito.....	159
Taulukko 26. A-saksan hyvän osaamisen tason alittajat, saavuttajat ja ylittäjät osataidoittain, arvosanoittain ja sukupuolen mukaan	169
Taulukko 27. A-saksan kielellisten osataitojen selitysmalli (regressiomalli).....	172
Taulukko 28. Koulujen keskimääräiset tasosaavutukset osataidoittain.....	173
Taulukko 29. Oppilaiden äidinkielet B-saksan aineistossa	178
Taulukko 30. Oppilaiden kotikielet B-saksan aineistossa	178
Taulukko 31. Oppilaiden vanhempien koulutustausta B-saksan aineistossa	179
Taulukko 32. Oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat B-saksan aineistossa	179
Taulukko 33. B-saksan otosoppilaat alueittain	181
Taulukko 34. B-saksan opettajien työkokemus	182
Taulukko 35. B-saksan kuullun ymmärtämistehtävien teema, tekstityyppi, tehtävätyyppi, kuuntelukertojen lukumäärä ja tehtävän enimmäispistemäärä (MV= monivalinta, Avo= avoin kysymys koulun opetuskielellä)	184
Taulukko 36. B-saksan kuullun ymmärtämistehtäväosoiden suunnitellut ja toteutuneet taitotasot.....	185
Taulukko 37. B-saksan luetun ymmärtämistehtävien teema, tekstityyppi, tehtävätyyppi ja tehtävän enimmäispistemäärä (MV= monivalinta, Avo= avoin kysymys koulun opetuskielellä).....	188
Taulukko 38. B-saksan luetun ymmärtämistehtäväosoiden suunnitellut ja toteutuneet taitotasot.....	189
Taulukko 39. B-saksan puhetehtävissä saavutetut taitotasot prosentteina	197
Taulukko 40. B-saksan kirjoitustehtävissä saavutetut taitotasot prosentteina	201

Taulukko 41. B-saksan otosoppilaiden sijoittuminen taitotasolle osataidoittain prosentteina	205
Taulukko 42. B-saksan osataitojen keskinäiset korrelaatiot	207
Taulukko 43. Tyttöjen ja poikien ratkaisusuudet B-saksan ymmärtämistehtävissä sukupuolittain	209
Taulukko 44. B-saksan arvosanan korrelaatio arviointituloksiin eri osataidoissa	217
Taulukko 45. B-saksan tavoitetasojen saavuttaminen eri osataidoissa arvosana- luokittain	220
Taulukko 46. B-saksan opettajien opetuskäytänteistä muodostuneet keskiarvo- muuttajat	230
Taulukko 47. B-saksan opettajien käsitykset tavoitesisältöjen tärkeydestä faktoroituina	236
Taulukko 48. B-saksan opettajien arviointikäsitusten ulottuvuudet	237
Taulukko 49. B-saksan oppimista edistävien opetus- ja opiskelukäytänteiden keskiarvomuuuttajat	239
Taulukko 50. B-saksan oppilaiden käsitysulottuvuudet	250
Taulukko 51. B-saksan käsitysulottuvuuksien korrelaatiot eri osataitoihin	258
Taulukko 52. B-saksan tavoitetasojen alittajat, saavuttajat ja ylittäjät arvosanoittain ja sukupuolittain	266
Taulukko 53. B-saksan kielellisten osataitojen selitysmalli (regressiomalli)	270
Taulukko 54. Koulujen arvosanojen ja B-saksan kielitaidon tasojen välisiä yhteyksiä	274
Taulukko 55. Ymmärtämistaitoja mittaavat ankkuriosiot saksan kielen arviointien ja oppimäärien välillä	275
Taulukko 56. Saksan A- ja B-oppimäärän kielitaitotulosten vertailua taitotasoiittain	280
Taulukko 57. A-saksan osataitojen sisäkorrelaatiot vuosina 2002 ja 2013	281
Taulukko 58. Saksan A- ja B-oppimäärien oppilaiden käsitysten sisäkorrelaatiot	282
Taulukko 59. Vertaileva kooste saksan A- ja B-oppimäärien oppimistuloksista	282
Taulukko 60. A-saksan arviointitehtävien aihepiirin kattavuus osataidoittain	288
Taulukko 61. B-saksan arviointitehtävien aihepiirin kattavuus osataidoittain	289
Taulukko 62. A-saksan oppimistulosten arvioinnin keskeisiä tuloksia ja niistä johdettuja kehittämissuosituksia	299
Taulukko 63. B-saksan oppimistulosten arvioinnin keskeisiä tuloksia ja niistä johdettuja kehittämissuosituksia	304

Kuviot

Kuvio 1. Oppimistulokset ja niitä selittävät tekijät.....	53
Kuvio 2. Kielten oppimistulosten arvioinnin vaiheet	56
Kuvio 3. A-saksan kuullun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuden jakauma	88
Kuvio 4. A-saksan luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuuden jakauma.....	88
Kuvio 5. A-saksan ymmärtämistaidoissa saavutetut taitotasot.....	89
Kuvio 6. A-saksan tuottamistaidoissa saavutetut taitotasot.....	99
Kuvio 7. Tyttöjen ja poikien saavuttamat taitotasot A-saksan kuullun ymmärtämi- stehtävissä	102
Kuvio 8. Tyttöjen ja poikien saavuttamat taitotasot A-saksan luetun ymmärtämi- stehtävissä.....	103
Kuvio 9. Tyttöjen ja poikien saavuttamat taitotasot A-saksan puhetehtävissä	104
Kuvio 10. Tyttöjen ja poikien saavuttamat taitotasot A-saksan kirjoitustehtävissä.....	104
Kuvio 11. A-saksan hyvän osaamisen tason alittajat, saavuttajat ja ylittäjät osa- taidoittain sukupuolen mukaan.....	105
Kuvio 12. A-saksan puhumistehtävissä saavutetut taitotasot ja vanhempien koulutustausta.....	107
Kuvio 13. A-saksan kirjoitustehtävissä saavutetut taitotasot ja vanhempien koulutustausta.....	108
Kuvio 14. A-saksan hyvän osaamisen tason alittajat, saavuttajat ja ylittäjät osataidoittain vanhempien koulutustaustan mukaan	108
Kuvio 15. A-saksan kuullun ymmärtämisen taitotasot jatko-opintosuunnitelmien mukaan	109
Kuvio 16. A-saksan luetun ymmärtämisen taitotasot ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan	110
Kuvio 17. A-saksan tuottamistaitojen tasot ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan.....	111
Kuvio 18. Saksan A1- ja A2-oppimäärä ja kuullun ymmärtämisen taitotasot.....	112
Kuvio 19. Saksan A1- ja A2-oppimäärä ja luetun ymmärtämisen taitotasot	113
Kuvio 20. Saksan A1- ja A2-oppimäärä ja tuottamistaitojen tasot.....	113
Kuvio 21. A-saksan arvosana ja kuullun ymmärtämisen taitotasot.....	115
Kuvio 22. A-saksan arvosana ja luetun ymmärtämisen taitotasot	116
Kuvio 23. A-saksan arvosana ja puhumisen taitotasot	117
Kuvio 24. A-saksan arvosana ja kirjoittamisen taitotasot.....	118

Kuvio 25. A-saksan kuullun ja luetun tehtävien ratkaisuosuudet alueittain.....	120
Kuvio 26. A-saksan kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasot alueittain.....	121
Kuvio 27. A-saksan puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot alueittain.....	122
Kuvio 28. A-saksan kuullun ja luetun ymmärtämisen taitotasot kuntatyypeittäin	123
Kuvio 29. A-saksan puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot kuntatyypeittäin	124
Kuvio 30. Kouluympäristön laatupiirteet rehtorien, opettajien ja oppilaiden vastauksissa keskiarvoin A-saksan aineistossa.....	126
Kuvio 31. A-saksan opettajien ammatillinen kehittyminen viimeisimmän kolmen vuoden aikana	131
Kuvio 32. A-saksan oppilaiden jatko-opiskelusuunnitelmat ja opiskelukäytänteet ...	141
Kuvio 33. A-saksan oppilaiden käytänteet A1- ja A2-oppimäärissä.....	142
Kuvio 34. A-saksan oppimista edistävät käytänteet arvosanaluokittain.....	143
Kuvio 35. A-saksan tehtävien teon säännöllisyys arvosanaluokittain	144
Kuvio 36. A-saksan läksyihin käytetty aika ja oppilaan käytänteet	144
Kuvio 37. A-saksan oppilaiden käytänteet alueittain.....	146
Kuvio 38. Oppilaan käytänneulottuvuudet kuntatyypeittäin	146
Kuvio 39. A-saksan oppilaiden ja opettajien käytänteitä.....	147
Kuvio 40. A-saksan oppilaiden käsitys omasta osaamisestaan	150
Kuvio 41. A-saksan oppilaiden käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä.....	151
Kuvio 42. A-saksan oppiaineesta pitäminen.....	151
Kuvio 43. Tyttöjen ja poikien käsitykset A-saksan opiskelusta.....	154
Kuvio 44. Oppilaan käsitysulottuvuuksien ja vanhempien koulutustaustan yhteydet A-saksan aineistossa	154
Kuvio 45. Käsitykset A-saksan opiskelusta jatko-opintosuunnitelmien mukaan	155
Kuvio 46. A-saksan arvosana ja oppilaan käsitykset	156
Kuvio 47. A-saksan läksyihin käytetty aika ja oppilaiden käsitykset.....	157
Kuvio 48. Kuullun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opinto- suunnitelmien mukaan.....	161
Kuvio 49. Luetun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opinto- suunnitelmien mukaan.....	162
Kuvio 50. Puhumisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan	163
Kuvio 51. Kirjoittamisen taitotasojakauma sukupuolen ja jatko-opintosuunnitelmien mukaan	163

Kuvio 52. A-saksan kuullun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan	164
Kuvio 53. A-saksan luetun ymmärtämisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan	165
Kuvio 54. A-saksan puhumisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan	165
Kuvio 55. A-saksan kirjoittamisen taitotasojakauma sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan	166
Kuvio 56. A-saksan kuullun ymmärtämisen tasot sukupuolen ja oppimäärän mukaan	167
Kuvio 57. A-saksan luetun ymmärtämisen tasot sukupuolen ja oppimäärän mukaan	167
Kuvio 58. A-saksan puhumisen taitotasot sukupuolen ja oppimäärän mukaan	168
Kuvio 59. A-saksan kirjoittamisen taitotasot sukupuolen ja oppimäärän mukaan	168
Kuvio 60. Koulujen väliset erot A-saksan kuullun ymmärtämistaidossa	174
Kuvio 61. Koulujen väliset erot A-saksan luetun ymmärtämistaidossa	174
Kuvio 62. Koulujen väliset erot A-saksan puhumisen taidossa	175
Kuvio 63. Koulujen väliset erot A-saksan kirjoittamisen taidossa	175
Kuvio 64. B-saksan oppilaiden äidinkielen, matematiikan ja saksan arvosanojen jakauma	180
Kuvio 65. B-saksan oppilaiden saksan arvosanjakauma sukupuolittain	180
Kuvio 66. B-saksan kuullun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuus	194
Kuvio 67. B-saksan luetun ymmärtämisen ratkaisuosuus	195
Kuvio 68. B-saksan ymmärtämistaidoissa saavutetut taitotasot	195
Kuvio 69. B-saksan tuottamistaidoissa saavutetut taitotasot	204
Kuvio 70. B-saksan tavoitetasojen alittajien, saavuttajien ja ylittäjien osuudet osataidoittain	206
Kuvio 71. B-saksan otosoppilaiden saavuttamat taitotasot osataidoittain	206
Kuvio 72. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot sukupuolittain	209
Kuvio 73. B-saksan puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot sukupuolittain	210
Kuvio 74. B-saksan kuullun ja luetun ymmärtämistehtävissä saavutetut taitotasot vanhempien koulutustaustan mukaan	211
Kuvio 75. B-saksan puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot vanhempien koulutustaustan mukaan	212

Kuvio 76. B-saksan kuullun ja luetun ymmärtämistaidon tasot äidinkielen mukaan	213
Kuvio 77. B-saksan puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot äidinkielen mukaan	214
Kuvio 78. B-saksan kuullun ja luetun ymmärtämisen tehtävissä saavutetut taitotasot jatko-opintosuunnitelmien mukaan	215
Kuvio 79. B-saksan puhumisen ja kirjoittamisen taitotasot jatko-opintosuunnitelmien mukaan	216
Kuvio 80. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot arvosanoittain	218
Kuvio 81. B-saksan kuullun ja luetun ymmärtämistehtävien ratkaisuosuudet arvosanoittain	219
Kuvio 82. B-saksan tuottamistaitojen tasot arvosanoittain	219
Kuvio 83. B-saksan läksyihin käytetty aika ja ymmärtämistaitojen tasot	221
Kuvio 84. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot alueittain	223
Kuvio 85. B-saksan osataitojen tasot kuntatyypeittäin	224
Kuvio 86. B-saksan kuullun ymmärtämisen taitotasot koulun opetuskielen mukaan	225
Kuvio 87. B-saksan luetun ymmärtämisen taitotasot koulun opetuskielen mukaan	226
Kuvio 88. B-saksan puhumisen taitotasot koulun opetuskielen mukaan	227
Kuvio 89. B-saksan kirjoittamisen taitotasot koulun opetuskielen mukaan	228
Kuvio 90. Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö B-saksan opettajien vastauksissa	232
Kuvio 91. Kieliaineksen kirjallinen ja suullinen soveltaminen B-saksan opettajien vastauksissa	232
Kuvio 92. Saksan kielen suullinen käyttö B-saksan opettajien vastauksissa	233
Kuvio 93. Oppilaan itseohjautuvuutta edistävät käytänteet B-saksan opettajien vastauksissa	234
Kuvio 94. B-saksan opettajien ammatillinen kehittyminen viimeisimmän kolmen vuoden aikana	235
Kuvio 95. B-saksan tehtävien teon säännöllisyys sukupuolittain	243
Kuvio 96. B-saksan oppimista edistävät käytänteet äidinkielen mukaan	244
Kuvio 97. B-saksan oppimista edistävät käytänteet ja läksyihin käytetty aika	245
Kuvio 98. B-saksan oppilaiden käytänteet alueittain	246
Kuvio 99. B-saksan oppilaiden käytänteet koulun opetuskielen mukaan	247
Kuvio 100. B-saksan oppilaiden ja opettajien käytänteitä	248

Kuvio 101. B-saksan oppilaiden käsitykset saksan kielen helppoudesta.....	250
Kuvio 102. B-saksan oppilaiden käsitykset saksan kielen hyödyllisyydestä	251
Kuvio 103. B-saksan oppilaiden käsitykset saksan kielen mieluisuudesta	252
Kuvio 104. B-saksan oppilaiden käsitysulottuvuudet arvosanoittain.....	254
Kuvio 105. B-saksan läksyihin käytetty aika ja käsitysulottuvuudet.....	255
Kuvio 106. B-saksan oppilaiden käsitykset koulunsa laatupiirteistä opetuskielen mukaan	256
Kuvio 107. Kouluympäristön laatupiirteet rehtorien, opettajien ja oppilaiden vastauksissa keskiarvoin B-saksassa.....	257
Kuvio 108. B-saksan oppilaiden käsitysulottuvuudet ja ymmärtämistaitojen tasot..	259
Kuvio 109. B-saksan oppilaiden käsitysulottuvuudet ja puhumistehtävissä saavutetut tasot	260
Kuvio 110. B-saksan oppilaiden käsitysulottuvuudet ja kirjoitustehtävissä saavutetut tasot.....	260
Kuvio 111. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot sukupuolen ja jatko-opintosuun- nitelmien mukaan.....	263
Kuvio 112. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot sukupuolen ja vanhempien koulutustaustan mukaan	264
Kuvio 113. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot sukupuolen ja äidinkielen mukaan	265
Kuvio 114. B-saksan ymmärtämistaitojen tasot sukupuolittain ja läksyihin käytetyn ajan mukaan	267
Kuvio 115. Koulujen väliset erot B-saksan kuullun ymmärtämistaidossa	271
Kuvio 116. Koulujen väliset erot B-saksan luetun ymmärtämistaidossa.....	272
Kuvio 117. Koulujen väliset erot B-saksan puhumisen taidossa.....	272
Kuvio 118. Koulujen väliset erot B-saksan kirjoittamisen taidossa	273
Kuvio 119. Käsitysväittämien keskiarvot vuosina 2002 ja 2013	280
Kuvio 120. A-saksan opettajien palaute tehtävien vaikeustason sopivuudesta 9.-luokkalaisille (n = 80)	293
Kuvio 121. Miten A-saksan tehtävät vastasivat opetussuunnitelman perusteita – opettajanäkökulma (n = 80).....	294
Kuvio 122. B-saksan opettajien palaute tehtävien vaikeustason sopivuudesta 9.-luokkalaisille (n = 100)	294
Kuvio 123. Miten B-saksan tehtävät vastasivat opetussuunnitelman perusteita – opettajanäkökulma (n=100).....	295

Opetushallitus järjesti saksan kielen A- ja B-oppimäärien arvioinnin keväällä 2013.

A-oppimäärän arviointiin osallistui 1 010 oppilasta 76 suomenkielisestä koulusta. B-oppimäärän arvioinnissa oli mukana 1 349 oppilasta 89 suomenkielisestä ja 19 ruotsinkielisestä koulusta.

Raportissa vastataan mm. kysymyksiin:

- › Miten hyvin oppilaat osaavat saksaa perusopetuksen päättyessä?
- › Miten saksaa opetetaan ja opiskellaan?
- › Mitä mieltä oppilaat ovat saksan opiskelusta, omasta osaamisestaan ja saksan tarpeellisuudesta?
- › Miten saksan arvosanat muodostuvat?
- › Miten tasa-arvo toteutuu saksan opiskelussa?

ISBN 978-952-206-253-6 (nid.)
ISBN 978-952-206-254-3 (pdf)
ISSN-L 2342-4176

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) perustettiin toukokuussa 2014, kun Korkeakoulujen arviointineuvosto, Koulutuksen arviointineuvosto ja Opetushallituksen arviointitoiminnot yhdistyivät.

Arviointikeskus tuottaa tietoa koulutuspoliittista päätöksentekoa ja koulutuksen kehittämistä varten.

Arvioinnit antavat tietoa koulutusjärjestelmän toimivuudesta, opetuksen ja koulutuksen järjestäjien ja korkeakoulujen toiminnasta sekä oppimistuloksista. Keskus tukee myös opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä sekä korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevilla asioilla.

Kansallinen
koulutuksen arviointikeskus
PL 28 (Mannerheiminaukio 1 A)
00101 HELSINKI

Sähköposti: kirjaamo@karvi.fi
Puhelinvaihe: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5501

karvi.fi