



# Kohti valtakunnallisesti varhennettua vieraan kielen opetusta

- Tarkastelussa vanhempien näkökulmat ja kokemukset lasten varhennetusta vieraan kielen opetuksesta

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Arto Härkönen

# ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Tiedekunta</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto</b> Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto		
<b>Tekijä</b> Arto Härkönen				
<b>Työn nimi</b> Kohti valtakunnallisesti varhennettua vieraan kielen opetusta – Tarkastelussa vanhempien näkökulmat ja kokemukset lasten varhennetusta vieraan kielen opetuksesta				
<b>Pääaine</b>	<b>Työn laji</b>		<b>Päivämäärä</b>	<b>Sivumäärä</b>
Kasvatustiede	Pro gradu – tutkielma	x	16.05.2018	59 + 9 liitettä
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
<b>Tiivistelmä</b>				
<p>Tämä tutkielma on määrällinen poikittaistutkimus vanhempien näkökulmasta varhennetun vieraan kielen opetukseen ja siihen liittyviin tekijöihin. Tutkielmassa tarkastelin 1.–2. -vuosiluokalla olevien lasten vanhempien kieltenopetusta koskevia näkökulmia. Tutkimusjoukon vanhempien lapset osallistuivat varhennettuun vieraan kielen opetukseen yleisopetuksen ryhmissä. Kielikylpyryhmät ja muut valinnaiseen varhennettuun vieraan kielen opiskeluun liittyvät ryhmät on jätetty tämän tutkielman ulkopuolelle. Tutkielma on osa Itä-Suomen yliopiston ja Herzenin pedagogisen yliopiston yhteistä tutkimushanketta, jossa tutkitaan vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia lastensa kielenoppimisesta. Käytetty tutkimusaineisto koostuu tutkimushankkeen ja erään kielen varhentamiseen liittyvän hankkeen keräämistä aineistoista.</p> <p>Tutkielman aihe on ajankohtainen, sillä Suomen opetus- ja kulttuuriministeriö on linjauksissaan lähtenyt ajamaan vieraan kielenopetuksen varhentamista valtakunnallisesti. Tutkielman toteutuksen aikana hallitus on päättänyt lisätä kieltenopetuksen varhentamiseen käytettäviä resursseja ja varhennettu vieraan kielen opetus alkaa 1.1.2020 alkaen kaikilla perusopetuksen oppilailla ensimmäisen vuosiluokan aikana. Vanhempien näkökulmien tutkiminen ja niiden kartoittaminen on tärkeää, sillä vanhemmat ovat aktiivisia toimijoita lastensa koulutukseen liittyvässä päätöksenteossa.</p> <p>Luoteeltaan tämä tutkimus on eksploratiivinen, ja tarkoituksena on myös tutkimushankkeen käyttämän mittarin toimivuuden tarkastelu. Tutkimustehtävänä oli tutkia 1.–2. -vuosiluokalla olevien lasten vanhempien varhennettua vieraan kielen opetusta koskevia näkökulmia ja kokemuksia. Tarkentavia tutkimuskysymyksiä oli kolme: ”<i>Millaisia ulottuvuuksia vanhemmilla olevien näkökulmien taustalla on?</i>”, ”<i>Millaisia ryhmiä vanhempien joukosta voidaan tunnistaa löydettyjen taustaulottuvuuksien avulla?</i>” ja ”<i>Miten vanhemman oma negatiivinen kieltenopiskelukokemus on yhteydessä löydettyihin taustaulottuvuuksiin?</i>”.</p> <p>Vanhempien näkökulmien taustalta löysin kolme eri dimensiota: <i>vanhemman tieto kieltenopetuksesta, kodin kieliäsenne ja vanhemman yhteistyöhalukkuus kieltenopetukseen liittyen</i>. Lisäksi tutkielman tuloksena huomasin, että <i>kodin kieliäsenne</i> oli koko aineistossa varsin positiivinen ja eniten vaihtelua tapahtui kielten opetusta koskevan tiedon määrässä. Lisäksi havaintojen ryhmittelyt tulokset osoittivat, että ne vanhemmat joilla on vähiten tietoa kieltenopetuksesta, olivat kaikista halukkaimpia tekemään yhteistyötä kieltenopetukseen liittyen. Kolmantena tuloksena huomasin, että vanhemman omalla negatiivisella kieltenopiskelun koulukokemuksella on negatiivinen yhteys kodin kieliäsenneeseen ja vanhempien kieltenopetusta koskevaan tietoon.</p> <p>Tutkielman tuloksena on saatu kieltenopetusta järjestäville tahoille oleellista tietoa vanhempien näkemyksiin liittyen. Vanhempien osalta kieltenopetukseen liittyvän tiedon lisääminen on olennaista, sillä sen avulla voidaan vähentää myös vanhemman oman kieltenopetuskokemuksen heijastumista kieliäsenneeseen.</p>				
<b>Avainsanat</b>				
Kieltenopetuksen varhentaminen, vieraiden kielten opetus, kasvatusvuorovaikutus				

# ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Faculty</b> Philosophical Faculty	<b>School</b> School of Applied Educational Science and Teacher Education		
<b>Author</b> Arto Härkönen			
<b>Title</b> Moving towards earlier foreign language education on a national scale – Examining parents’ perspective and experiences of their children’s early language education			
<b>Main subject</b>	<b>Level</b>	<b>Date</b>	<b>Number of pages</b>
Educational science	Master’s thesis	x	16.05.2018
	Second subject thesis		
	Bachelors thesis		
	Intermediate studies thesis		
<b>Abstract</b>			
<p>This thesis is a cross-section study that aims to explore the parents’ perspective towards early language education. This thesis focuses on parents’ whose children begin their foreign language studies on the first or the second year of their formal education. In addition, the children cannot study foreign languages in language immersion groups or any other specified groups which require separate admission to get into. This thesis is a part of a larger research project conducted in cooperation between the Department of Applied Educational Science and Teacher Education of University of Eastern-Finland and the Department of Modern Languages for Young Learners of Herzen State Pedagogical University of Russia. The sample used in this thesis consists of samples collected by Early Bird project and another project related to early foreign language learning.</p> <p>The topic of this study is current because Finnish Ministry of Education and Culture is recommending that foreign language education should begin during the first school-year in every school in Finland. During the execution of this study, the Finnish government approved the budget for earlier foreign language education in the national state budget. From the 1<sup>st</sup> of January 2020 every student in basic education will begin foreign language studies during their first school year. The study of parents’ perspectives is important, because parents are active decision makers regarding their children’s education.</p> <p>This study is explorative by its nature and in addition, it aims to examine the functionality of the scale used in data-collection. The aim of this study was to explore the first or second grade students’ parents’ experiences and perspectives with regards to early language education. The research questions in this thesis study were the following: 1) What kind of dimensions are there behind the parents’ perspectives related to the early language? 2) What kind of groups can be found among the parents based on these dimensions? 3) How are the parents’ own language study experiences connected to the dimensions?</p> <p>There were three main results found in this study. Firstly, three dimensions were found related to the parents’ perspectives: 1) parents knowledge of the language education, 2) family’s language attitudes, and 3) parents’ willingness to cooperate with the school regarding their children’s language education. Secondly, the results show that in general the language attitudes at homes were quite good. In addition, parents’ that knew the least about the language education were the most willing to cooperate with the school regarding their children’s language education. Thirdly, the results show that the parent’s own negative language education experiences are negatively connected to the family’s language attitudes and their knowledge of the language education.</p> <p>The results of this thesis study can be used by the language educators, as they provide useful information about the parents’ perspectives. The findings show, that increasing the parents’ knowledge of language education is necessary as it can help diminish the negative effect that the parents’ own unpleasant language study experiences have on the family’s language attitude.</p>			
<b>Keywords</b> Early Language Education, Foreign Language Education, Home–school collaboration			

# Sisällysluettelo

1 Johdanto .....	1
2 Kodin ja koulun välinen yhteistyö .....	4
2.1 Kasvatusvuorovaikutus ja kasvatuskumppanuus .....	5
2.2 Vanhempien osallisuus.....	6
2.3 Vanhempien roolin merkitys lapsen oppimisessa .....	8
3 Kieltenopetus muutoksessa .....	12
3.1 Kielten pänttäämisestä kielikasvatukseen .....	13
3.2 Kieliopintojen merkitys kansallisesta näkökulmasta .....	17
4 Tutkimuskysymykset .....	19
5 Tutkielman toteutus.....	21
5.1 Lähtökohtana tilastollisin menetelmin toteutettu poikittaistutkimus .....	22
5.2 Aineiston kuvaus ja käytetty mittari.....	24
5.3 Aineiston analyysissa käytetyt menetelmät.....	26
5.3.1 Yhteisvaihtelua etsimässä .....	27
5.3.2 Havaintojen ryhmittelyn vaiheet .....	32
5.3.3 Vanhempien omien kokemusten merkityksen selvittäminen.....	35
6 Tulokset ja niiden tarkastelu .....	36
6.1 Yhteisvaihtelua kuvaava pääkomponenttimalli .....	36
6.2 Klusterianalyysin tuloksena saadut havaintojen ryhmittelyt.....	40
6.2.1 Kolmen ryhmän malli.....	42
6.2.2 Neljän ryhmän malli.....	43
6.3 Vanhemman koulukokemuksen yhteys kieltenopetukseen liittyvään tietoon, kodin kieliasenteeseen ja yhteistyöhalukkuuteen.....	44
7 Pohdinta.....	46
7.1 Tulosten tiivistäminen ja johtopäätökset.....	46
7.2 Tulosten yleistettävyys ja luotettavuus .....	50
7.3 Jatkotutkimustarpeita .....	52
7.4 Mittariin liittyviä kehittämisideoita.....	54
Lähdeluettelo.....	56

LIITTEET.....	60
Liite 1. Kyselylomakkeiden sisältämät väitteet.....	60
Liite 2. Normaaliustestin tulokset .....	64
Liite 3. Vinouden ja huipukkuuden tarkastelu .....	65
Liite 4. Lopulliset kommunaliteetti-arvot 29 muuttujalle 11 komponentin ratkaisussa.....	67
Liite 5. Lopulliset kommunaliteetti-arvot 20 muuttujalle 4 komponentin ratkaisussa.....	68
Liite 6. Lopulliset kommunaliteetti-arvot 16 muuttujalle 3 pääkomponentin ratkaisussa ....	69
Liite 7. Pääkomponenttimatriisi kolmen pääkomponentin ratkaisussa.....	70
Liite 8. Lopullisen pääkomponenttiratkaisun ulkopuolelle jääneiden muuttujien kuvailevat tunnusluvut.....	71
Liite 9. Kaupunkikohtainen keskiarvojen vertailu .....	73

## KUVIOT

Kuvio 1. Kasvatusvuorovaikutuksen toimijat (mukaiillen Karila ym. 2006, 7) .....	5
Kuvio 2. Vanhempien osallisuuden hahmottaminen osana laajempaa kenttää (mukaiillen Karila ym. 2006; Karila 2006; Cheung & Pomerantz 2012).....	7
Kuvio 3. Vanhempien osallisuuden dimensiot Fanin, Williamsin ja Woltersin tutkimuksessa (mukaiillen Fan ym. 2012, 22) .....	9
Kuvio 4. Kielitaidon osakompetenssit (mukaiillen Canale & Swain 1980, 28; Canale 1983, 339).....	14
Kuvio 5. Kielikasvatuksen oppimiskäsitys (mukaiillen Salo 2009, 92).....	16
Kuvio 6. Tutkielman prosessin suunnittelun kuvaus .....	22
Kuvio 7. Cattellin Scree-testin tulos 29 muuttujan pääkomponenttianalysissä .....	29
Kuvio 8. Cattellin Scree-testin tulos 16 muuttujan pääkomponenttianalysissä .....	31
Kuvio 9. 1.–2. luokkalaisten lasten vanhempien näkökulmien taustaulottuvuudet varhennettuun vieraan kielen opetukseen liittyen .....	37
Kuvio 10. Vanhempien keskuudesta tunnistetut ryhmät.....	41

## TAULUKOT

Taulukko 1. Kyselylomakkeessa käytetty Likert-asteikko ja vastausten koodautuminen	25
Taulukko 2. Tutkimuskysymykset ja niihin vastaamiseen liittyvät tutkimusmenetelmät	26
Taulukko 3. Ominaisarvot ja kokonaisvaihtelun selitysasteet 10 ja 11 pääkomponentilla	28
Taulukko 4. Ominaisarvot ja kokonaisvaihtelun selitysasteet 16 muuttujan pääkomponenttianalysissä, kun ominaisarvo >1.	31
Taulukko 5. Klusterikeskittymien merkitsevyystasot klusterimalleissa	33
Taulukko 6. Kolmen ja neljän klusterikeskittymän tuottamat vanhempien ryhmät arvoineen	34
Taulukko 7. Summamuuuttujien kuvailevat tunnusluvut	39
Taulukko 8. Vanhemman negatiivisen koulukokemuksen yhteys löydettyihin näkökulmien taustadimensioihin	44

## 1 JOHDANTO

Tutkielma on osa suurempaa tutkimushanketta, jota toteutetaan Itä-Suomen yliopiston ja Herzenin pedagogisen yliopiston yhteistyönä. Yliopistojen yhteisessä tutkimushankkeessa tavoitteena on tutkia vanhempien tämän hetkisiä näkemyksiä ja kokemuksia liittyen heidän lapsiensa kielen oppimiseen esikouluvaiheessa ja perusopetuksen alkuvaiheessa. Erityisesti tutkimushankkeen tavoitteena on näkökulmien taustalla olevine ulottuvuuksien tunnistaminen. Tutkimusta tehdään pääosin Suomessa ja Venäjällä. Hankkeessa tutkimusta toteuttavat sekä opettajankouluttajat että opiskelijat ja tuloksia esitellään sekä akateemisissa julkaisuissa että molempien yliopiston opiskelijoiden opinnäytteinä.

Tässä tutkielmassa tutkin 1.–2. -vuosiluokalla olevien varhennettuun vieraan kielen opetukseen osallistuvien lasten vanhempien käsityksiä kieltenopetuksesta ja vieraista kielistä hyödyntäen kahden vieraan kielen varhentamiseen liittyvän hankkeen keräämiä aineistoja. Luonteeltaan tehty tutkielma on eksploratiivinen ja tämä näkyy myös tutkimusmenetelmien käytössä. Tutkimusmenetelmällisesti työssä hyödynsin kvantitatiivisia menetelmiä ja tutkimusnäytteen analyysit toteutin IBM SPSS Statistics ohjelman versiolla 24. Tämän tutkielmatyön tarkoituksena on auttaa hypoteesien luomisessa aihepiiriin liittyen, jotta jatkossa varhennettuun vieraan kielen opetukseen liittyvässä vanhempia koskevassa tutkimuksessa olisi jo ennakkokäsityksiä vanhempien käsityksiä ohjaavista dimensioista ja niiden välisistä suhteista vanhempien keskuudessa.

Vanhempien asenteiden selvittämisen taustalla on tutkimushankkeen halu selvittää laajemmin vanhempien roolia ja kokemuksia lastensa kielenoppimisessa. Vanhempien asenteiden tutkiminen on olennaista, sillä vanhemmat ovat aktiivisia toimijoita lastensa kielivalintojen suhteen (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011, 56). Vanhempien asenteet koulua ja opetusta kohtaan ovat myös yhteydessä lapsen koulumotivaatioon ja sitä kautta välillisesti myös koulumenestykseen (ks. esim. Cheung & Pomerantz 2012; Gonzales-DeHass, Willems & Doan Holbein 2005; Fan, Williams & Wolters 2012).

Vanhempien asenteiden tutkiminen tässä aihepiirissä on ajankohtaista, sillä suomalaisessa kieltenopetuksessa keskustellaan vieraan kielen opetuksen varhentamisesta. Tähän muutokseen liittyen Suomen opetus ja kulttuuriministeriö on 13.12.2017 julkaissut tiedotteen, jossa painotetaan kielten opettamisen varhentamisen tärkeyttä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Tiedotteessa korostetaan kansallisen kielivarannon merkitystä ja varhennetun vieraan kielen opetuksen roolia kielivarannon ylläpitämisessä. Kielivarannon käsitettä käytetään kuvaamaan kielitaidon monipuolisuutta ja laajuutta kansallisella tasolla. Varhennetun vieraiden kielten opetuksen yleistyessä on myös tärkeää kartoittaa siihen liittyviä asenteita etenkin vanhempien osalta.

Lisäksi tutkielman toteuttamisen aikana opetus- ja kulttuuriministeriö tiedotti hallituksen päätöksestä lisätä kieltenopetuksen resursseja. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotteen mukaan varhennettu kieltenopetus koskee kaikkia ensimmäisen vuosiluokan oppilaita 1.1.2020 alkaen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Muutos kieltenopetukseen näyttää siis tulevan, joten aiheeseen liittyvää tutkimusta tarvitaan. Laajemmalla, kansallisella tasolla aihetta voidaan ja sitä kannattaa tutkia myös uudistuksen jälkeen esimerkiksi vuoden 2020 keväällä alkavilla seurantatutkimuksilla tai saman vuoden syksyllä tehtävillä kokemuksilla kartoittavalla tutkimuksella.

Aiheen kannalta viitekehysessä keskeistä on muun muassa vanhempien osallisuuden ja asenteiden vaikutus lastensa koulumyönteisyyteen ja oppimismotivaatioon. Kasvatuskumppanuiden ja vanhempien osallisuuden merkitys pohjautuu perusopetuslain kolmanteen pykälään, jossa todetaan, että opetusta toteutetaan yhteistyössä kotien kanssa (Perusopetuslaki 628/98). Tämän yhteistyön toteuttamisen kannalta on olennaista, että myös vanhemmat osallistuvat koulun toimintaan. Vanhempien osallisuudella tarkoitetaan sitä, että vanhemmat osallistuvat opetusta koskevaan päätöksentekoon tasavertaisina jäseninä koulun, oppilaiden ja yhteisön edustajien kanssa (Bryan & Henry 2012, 409). Vanhemmat ovat myös aktiivisia päätöksentekijöitä

lastensa koulutuksessa ja heidän käsityksensä kielenopetuksesta voi perustua miltei täysin heidän omiin kokemuksiinsa omilta kouluajoiltaan. Kieltenopetus on kuitenkin muuttunut viime vuosikymmenten aikana, ja näiden muutosten saattamana kielenopetuksessa ollaan korostettu kielikasvatuksen merkitystä. Tätä muutosta on jo nimitetty ”paradigman muutokseksi” (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015, 7) ja Opetushallitus on julkaissut kattavan teoksen, jossa käsitellään kielikasvatukseen liittyviä näkökulmia (Mustaparta 2015).

Vanhempien kokemusten ja näkökulmien selvittäminen antaa minulle myös paljon tulevassa opettajantyössä hyödynnettävää tietoa. Valmistun luokanopettajaksi ja englannin kielen aineenopettajaksi, ja mahdollista on, että opetan tulevaisuudessa englantia myös varhennettuna vierana kielenä. Tällöin vanhempien kokemusten ja näkökulmien avulla voin jo etukäteen valmistautua kohtaamaan ja vastaamaan vanhempien tarpeita kielenopetuksen osalta.



## 2 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

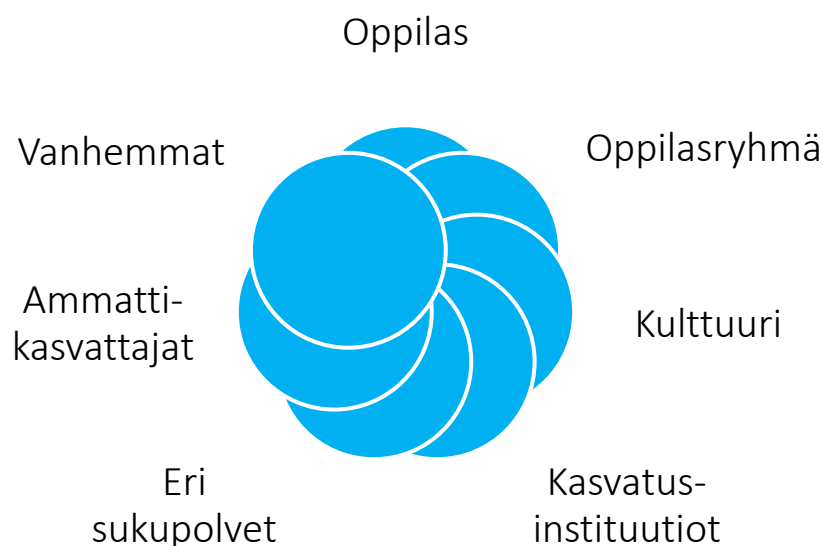
Käsiteltäessä vanhempien näkemyksiä lasten koulutukseen liittyen on tärkeää pohtia vanhempien ja koulujen välistä yhteistyötä ja sen raameja. Tämän yhteistyön kuvaamisessa ja sitä käsiteltäessä on suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetty muun muassa käsitteitä kasvatusvuorovaikutus (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006; Karila & Nummenmaa 2006; Alasuutari 2006) ja kasvatuskumppanuus (Karila 2006; Kekkonen 2012; Waller & Waller 2013). Tarkasteltaessa kasvatusvuorovaikutusta ja kasvatuskumppanuutta on tärkeää pohtia myös käsitteiden rakentumista. Kasvatus ja sen käytännöt ovat muotoutuneet kulttuurin, historian ja yhteiskunnallisten rakenteiden vaikutuksen piirissä (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 17). Lisäksi olennaista on hahmottaa kasvatus tavoitteellisena toimintana, joka on samaan aikaan myös vuorovaikutteista (Siljander 2002, 25).

Tässä tutkielmassa kasvatus ymmärretään Rinteen, Kivirauman ja Lehtisen (2015) sekä Siljanderin (2002) määritelmien mukaisesti siten, että kasvatus on tavoitteellista toimintaa ja on aina sidonnainen omaan aikaansa. Osittaisena fokuksena on erityisesti kasvatuksen interaktiivisuuden liittyvät tekijät, joihin myös kasvatusvuorovaikutuksen ja -kumppanuuden ajatellaan perustuvan. Molempien käsitteiden yhteydessä on huomattava, että niissä puhutaan vuorovaikutuksesta ja kumppanuudesta. Kasvatus ei siis ole vain yhden toimijan tai osapuolen tehtävä, vaan kasvatuksessa mukana ovat tavalla tai toisella useat eri tahot. Eri tahoilla kasvatuksella voi toki olla erilaiset päämäärät ja tavoitteet, jolloin myös kasvatustoimintaa voidaan toteuttaa

hyvin moninaisin tavoin. Lisäksi tässä luvussa tarkastellaan vanhempien osallisuutta ja sen vaikutusta lasten koulusuoriutumiseen.

## 2.1 Kasvatusvuorovaikutus ja kasvatuskumppanuus

Kasvatusvuorovaikutuksen määrittelyssä huomioidaan kasvatuksen vuorovaikutuksellinen luonne eikä käsite rajoitu vain oppilaan ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen (Karila ym. 2006, 7). Puhuttaessa kasvatusvuorovaikutuksesta Karila ym. korostavat kasvatusvuorovaikutuksen monipuolista käsittelyä, jossa otetaan huomioon useita eri tasoja ja toimintakenttiä. Karilan ym. esittämät kasvatusvuorovaikutukseen osallistuvat toimijat ja tahot on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Kasvatusvuorovaikutuksen toimijat (mukaiillen Karila ym. 2006, 7)

Kuviossa 1 esitetyt toimijat voivat siis olla kasvatusvuorovaikutteisessa suhteessa sekä itsensä että minkä tahansa muun kuviossa kuvatun tahon kanssa (Karila ym. 2006, 7). Oppilas on siis kasvatusvuorovaikutteisessa suhteessa toisten oppilaiden, oppilasryhmän, kulttuurin, kasvatusinstituutioiden, eri sukupolvien, ammattikasvattajien sekä vanhempien kanssa. Lisäksi kasvatusvuorovaikutussuhde voi olla useamman kuin kahden kuviossa esitetyn toimijan välinen. Tällainen tilanne on kyseessä esimerkiksi koulussa silloin, kun opetuksessa ja kasvatuksessa vanhemmat ja opettajat tekevät yhteistyötä oppilaan kasvattamisessa. Tällöin toimintakentällä ovat

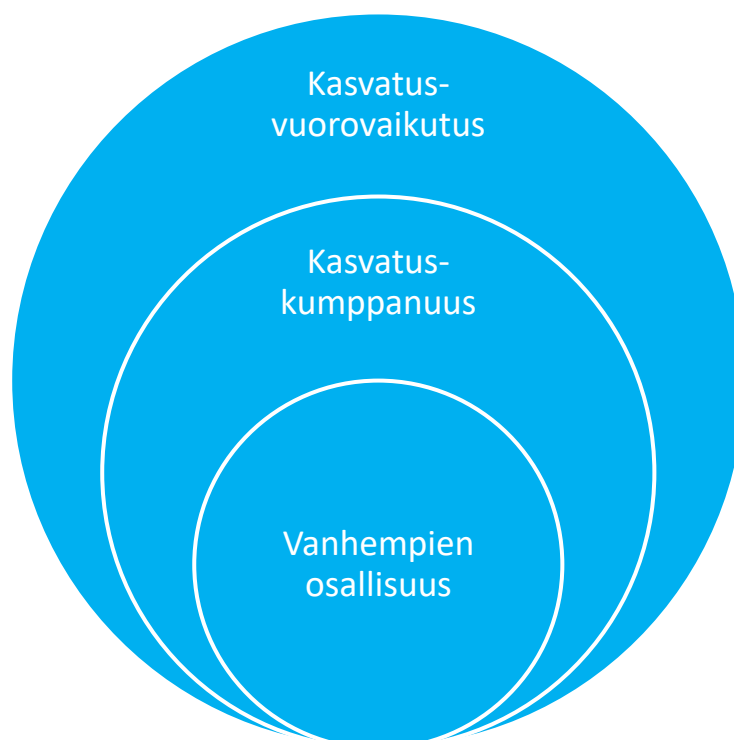
mukana vanhempien lisäksi myös ammattikasvattajat ja yksilö, tässä tapauksessa oppilas. Kasvatusvuorovaikutus voidaan ymmärtää siis hyvin laajana ja monimuotoisena toimintakenttänä, jossa vuorovaikutusta tapahtuu useilla eri tasoilla (Karila ym. 2006, 7). Keskityttäessä vanhempien ja koulun väliseen kasvatusvuorovaikutukseen, puhutaan usein kasvatuskumppanuudesta, jossa perustana on yhteinen kasvatustyö ja ajatus kasvatuksesta vanhempien ja ammattikasvattajien yhteisenä tehtävänä (Karila 2006, 92–93). Tässä tutkielmassa kasvatuskumppanuuden ajatellaan kuitenkin sisältävän myös oppilaat yhtenä kumppanuuden osapuolista. Vanhempien ja koulun lisäksi oppilailla on merkittävä rooli osana tätä yhteistyötä, jotta kasvatuskumppanuus on toimivaa ja kestävä (Lasaster 2016, 256).

Koska kasvatuskumppanuudessa on pohjimmiltaan kyse toimijoiden välisestä suhteesta, se on altis konflikteille, jotka voivat vaarantaa sen olemassaoloa tai heikentää sen toimivuutta (Lasaster 2016, 256). Toimivan kasvatuskumppanuuden ylläpito ja säilyttäminen edellyttävät, että ammattikasvattajilla on käytössä riittävästi resursseja ja tietotaitoa konfliktitilanteissa toimimiseen (Lasaster 2016, 256). Huomioitavaa on myös, että kasvatuskumppanuuden toimivuus edellyttää vanhempien näkökulman arvostamista, informaation jakamista ja empaattisuutta (Caspari 1974, Wallerin & Wallerin 2013, 8 muk.). Kasvatuskumppanuuden ollessa vahvalla pohjalla konfliktitilanteiden ratkaiseminen on helpompaa (Lasaster 2016, 256) ja erimielisyyksien kestämisen lisäksi sallii sekä rohkaisee kysymään ja keskustelemaan (Epstein 2010, 393). Konfliktitilanteissa tärkeää on pyrkiä ratkaisukeskeisyyteen, sillä ongelman ratkettua kumppanuus säilyy ja vahvistuu (Epstein 2010, 393).

## 2.2 Vanhempien osallisuus

Edellisessä luvussa todettiin, että kasvatuskumppanuus voidaan nähdä yhtenä kasvatusvuorovaikutuksen osa-alueena, joka keskittyy erityisesti vanhempien, koulun ja oppilaiden väliseen kumppanuuteen. Keskityttäessä erityisesti vanhempien rooliin osana kasvatuskumppanuutta, puhutaan usein vanhempien osallisuudesta, englanniksi *parental involvement* (Gonzales-Dehass, Willems & Holbein 2005; Green 2007; Cheung & Pomerantz 2012; Fan 2012; Gonida & Vauras 2014) ja myös perheen osallisuudesta, *family involvement* (Epstein & Sheldon 2002). Osallisuuden käsite liittyy tässä tutkielmassa nimenomaan vanhempien toimijuuteen ja aktiivisuuteen osana kasvatuskumppanuutta.

Tässä yhteydessä on tiedostettava, että kaikki lapset eivät suinkaan elä vanhempiensa kanssa. Näissä tilanteissa vanhempien osallisuus on hieman harhaanjohtava käsite ja sen sijaan voisikin olla osuvampaa puhua huoltajien tai kodin osallisuudesta. Selkeyden vuoksi tässä tutkielmassa puhutaan *vanhempien osallisuudesta* tai vain *osallisuudesta*, tarkoittaen samalla myös muita mahdollisia huoltajia. Lisäksi vanhempien osallisuus hahmotetaan osana kasvatuskumppanuutta, joka vastaavasti hahmotetaan kasvatusvuorovaikutuksen yhtenä osana (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Vanhempien osallisuuden hahmottaminen osana laajempaa kenttää (mukaillen Karila ym. 2006; Karila 2006; Cheung & Pomerantz 2012)

Osallisuutta ei voida ajatella kasvatuskumppanuutta tarkoittavana käsitteenä, sillä kasvatuskumppanuudessa tarkoituksena on yhteinen päätöksenteko ja toiminta, joka on sekä vanhempien että kodin vastuulla (Epstein 2010, 4). Osallisuudella tarkoitetaan usein sitä, että yksilöt osallistuvat heitä koskevaan päätöksentekoon aktiivisina toimijoina (Venninen, Leinonen, Rautavaara-Hämäläinen & Purola 2011, 5). Osa tutkijoista on kuitenkin sitä mieltä, että vanhempien osallisuuden tarkka ja spesifi määrittely on haastavaa, sillä osallisuus hakee vielä muotoaan (Fan, Williams & Wolters 2012, 22). Gonida ja Vauras (2014, 349) esittävät vanhempien osallisuuden koostuvan vanhempien uskomuksista, odotuksista, tavoitteista, asenteista, käyttäytymisestä ja muista vaikuttavista tekijöistä. Yksinkertaisuudessaan osallisuudella viitataan siis siihen, miten vanhemmat osallistuvat lapsensa koulutusta osallistuvaan päätöksentekoon

yhdessä koulun tai muun ammatillisen tahon kanssa. Lisäksi osallisuutta on esimerkiksi myös vanhempien ja oppilaan väliset koulua käsittelevät keskustelut, kuten tilanteet, joissa vanhemmat osoittavat kiinnostusta lapsen koulutyöhön keskustelemalla siitä tämän kanssa (Cheung & Pomerantz 2012, 820).

Lisäksi osallisuuden tuntemus on yksilöllistä, joten on tärkeää tiedostaa, että vaikka osallisuuden mahdollisuudet olisivat kaikilla tasavertaiset, kaikki vanhemmat eivät itse välttämättä koe olevansa yhtä osallisia päätöksenteossa (Hotari, Oranen & Pösö 2009, 119). Vanhempien osallisuutta kohtaan on useita toiveita ja odotuksia, mutta käsitteen määrittelyn yhteydessä on ilmennyt erimielisyyksiä liittyen niihin mitkä osallisuuden muodot ovat oikeasti merkittäviä (Epstein 2010, 3). Aiempaa tutkimusta mukaillen Fan, Williams ja Wolters (2012, 22) ovat keskittyneet vanhempien osallisuutta käsittelevässä tutkimuksessaan viiteen eri ulottuvuuteen: vanhemmilla olevat koulutukselliset tavoitteet, vanhempien antamat neuvot ja ohjeet, vanhempien osallistuminen koulun toimintaan, vanhempien yhteydenotot kouluun oppilaan ongelmiin liittyen ja vanhempien yhteydenotot kouluun positiivisissa koulua koskevissa asioissa.

## 2.3 Vanhempien roolin merkitys lapsen oppimisessa

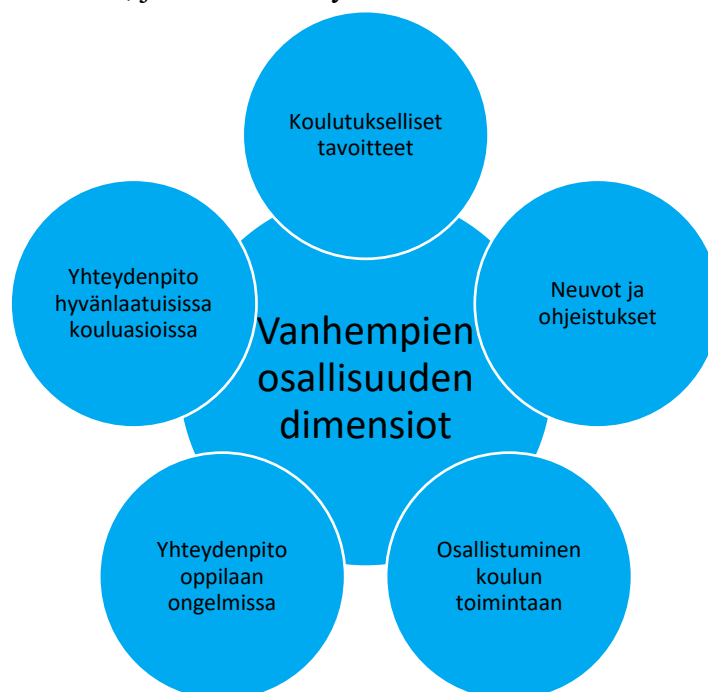
Vaikka vanhempien osallisuuden määritelmästä ei ole vahvaa ja yhtenäistä määritelmää, sen yhteys oppilaiden oppimiseen ja oppimistuloksiin on vahva (Fan ym. 2012, 22). Vanhemmat ovat myös avainasemassa koulun ulkopuolella tapahtuvien oppimistilanteiden käsittelyssä, sillä he voivat auttaa lasta hahmottamaan koulussa opitun ja muissa ympäristöissä tapahtuvien asioiden välistä yhteyttä (Emerson, Fear, Fox & Sanders 2012, 7).

Vanhempien osallisuus vaikuttaa myönteisesti useisiin oppimistuloksia mittaaviin indikaattoreihin. Kansainvälisellä tutkimuskentällä on huomattu sen olevan yhteydessä muun muassa parempiin arvosanoihin ja koetuloksiin, vaativampien opetusohjelmien ja valinnaisten kurssien opiskelijamäärien lisääntymiseen (eli entistä useampi opiskelija valitsee tällaisen kurssin), korkeampaan kurssien läpäisyprosenttiin, alhaisempiin keskeytyslukemiin, korkeampiin valmistusmääriin ja suurempaan todennäköisyyteen opintojen jatkamisessa. Suoriutumista mittaavien tekijöiden lisäksi vanhempien osallisuus on yhdistetty myös oppilaan kehitykseen liittyviin tekijöihin, kuten säännöllisempään läsnäoloon, sosiaalisten taitojen kehittymiseen, parempaan

käyttäytymiseen, oppilaiden parempaan koulusopeutumiseen, kasvaneeseen sosiaaliseen pääomaan, kehittyneempään käsitykseen omasta kompetenssista ja minäpystyvyydestä, suurempaan sitoutuneisuuteen koulutyöhön liittyen ja vahvempaan uskoon koulutuksen merkityksestä. (Emerson ym. 2012, 8.)

Tutkiessaan vanhempien osallisuuden vaikutusta koulumotivaatioon ja oppimistuloksiin amerikkalaisten ja kiinalaisten lasten kohdalla, Cheung ja Pomerantz (2012, 828) havaitsivat, että pitkällä aikavälillä tarkasteltuna vanhempien osallisuus ennusti lasten vanhempilähtöistä koulumotivaatiota. Vanhempilähtöinen motivaatio vastaavasti ennusti lasten koulusitoutuneisuutta, joka kasvaneen oppimisen itsesäätelyn kautta ennusti myös korkeampia oppimistuloksia lapsilla (Cheung & Pomerantz 2012, 828). Myös Gonzales-DeHass, Willems ja Doan Holbein (2005) ovat saaneet samanlaisia tuloksia vanhempien osallisuuden ja lasten koulumotivaatioon liittyen. Osallisten vanhempien oppilaat keskittyivät enemmän ja tekivät enemmän töitä koulunkäyntiin liittyen (Gonzales-DeHass ym. 2005, 117). Vanhempien osallisuus lisäsi myös lasten valmiutta tarttua haastavampiin tehtäviin ja kokea tyytyväisyyttä omaan koulutyöhön liittyen (Gonzales-DeHass ym. 2005, 118).

Samankaltaisiin tuloksiin päätyivät myös Fan, Williams ja Wolters (2012) tutkiessaan vanhempien osallisuuden ja lasten koulumotivaation yhteyttä. Tutkimuksessa vanhempien osallisuus jaoteltiin viiteen dimensioon, jotka on esitetty kuviossa 3.



Kuvio 3. Vanhempien osallisuuden dimensiot Fanin, Williamsin ja Woltersin tutkimuksessa (mukaillen Fan ym. 2012, 22)

Tutkiessaan kuviossa 3 esitettyjen vanhempien osallisuuden dimensioiden yhteyttä motivaatioon Fan ym. (2012, 31) huomasivat, että vahvin yhteys on kodin ja koulun välisellä akateemisiin ja käyttäytymisen ongelmiin liittyvän yhteydenpidon ja koulutuksellisten tavoitteiden välillä. Ne lapset joiden vanhemmilla oli korkeammat koulutukselliset tavoitteet, uskoivat enemmän omiin kykyihinsä ja osoittivat myös korkeampaa sitoutumista koulussa. Tulokset antoivat myös viitteitä siitä, että vanhempien ja koulun välinen yhteydenpito oppilaan kouluongelmiin liittyen toimi vahvasti negatiivisena ennusteena oppilaan koulumotivaatiolle. Toistuva yhteydenpito vanhempien ja koulun välillä liittyen oppilaan akateemisiin ja käyttäytymisen ongelmiin liittyen oli myös yhteydessä alhaiseen itseluottamukseen ja sitoutuneisuuteen. Tutkijat muistuttivat kuitenkin siitä, että suuri osa vanhempien ja koulun välisestä yhteydenpidosta liittyy oppilaan heikkoon suoriutumiseen. Näissä tilanteissa on mahdollista, että vanhemmat käyvät jatkokeskustelua lasten kanssa aiheeseen liittyen, joka laskee oppilaiden itseluottamusta, kiinnostusta ja sitoutuneisuutta. (Fan ym. 2012, 31.)

Vanhempien roolista oppimisen tukijoina on tehty tutkimusta myös muihin taustatekijöihin liittyen. Butler (2013, 410) on tutkinut kiinalaisten vanhempien sosioekonomisen aseman, käyttäytymisen ja vanhempien kieltenopetukseen liittyvien uskomusten vaikutusta lasten englannin kielen oppimiseen. Tutkimuksessaan Butler pyrki selvittämään, kuinka paljon vanhempiin liittyvät muuttujat selittivät lapsen englannin kielen arvosanan vaihtelusta. Vanhempiin liittyviä muuttujia olivat sosio-ekonominen tausta ja tulot, kotoa löytyvät englannin kieliset kirjat, vanhempien koulutus, vanhempien osallisuus opiskeluun ja kouluun liittyen, lapsen englannin kielen yksityistunnit, englannin kielen rooliin liittyvät asenteet, vanhempien vastuullisuus lapsen oppimiseen liittyen sekä lapseen ja hänen kykyihinsä liittyvät uskomukset ja odotukset. (Butler 2013, 430.)

Butlerin tulokset osoittivat, että vanhempiin liittyvien muuttujien selittävyys kasvoi mitä korkeammalla vuosiluokalla heidän lapsensa olivat. Kahdeksannella vuosiluokalla vanhempiin liittyvät tekijät selittivät yhteensä 50 % englannin kielen arvosanan vaihtelusta ( $R^2 = .50$ ). Kuumennella vuosiluokalla selittävyys oli 21 % ( $R^2 = .21$ ) ja neljännellä luokalla selittävyys oli vain 14 % ( $R^2 = .14$ ) (Butler 2013, 430). Butlerin (2013) tulokset antavat viitteitä siitä, että sosioekonomisen taustan ja vanhempien asenteiden yhteys englannin kielen arvosanaan on sitä suurempi, mitä yleemmästä vuosiluokasta on kyse. Nuorimmat oppilaat Butlerin tutkimuksessa olivat 4. vuosiluokalla ollen keskimäärin 9-vuotiaita (OECD 2016, 10), joten tutkimus ei anna

tietoa siitä, millainen yhteys vanhempien asenteilla ja sosioekonomisella taustalla on vielä nuorempien oppilaiden kohdalla. Lisäksi tutkimuksessa huomattiin, että vanhempien uskomukset lapsen kyvyistä ennustivat suurelta osin lapsen suoriutumista englannin kielen kuunteluun, lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä tehtävissä (Butler 2013, 431). Samassa yhteydessä Butler kuitenkin tuo esille, että tästä tuloksesta ei voida suoraan vetää johtopäätöstä kumpaankaan suuntaan. Lapsen heikko suoriutuminen ei välttämättä ole seurausta vanhempien alhaisista odotuksista vaan vanhempien alhaisemmat odotukset voivat perustua heidän tekemiinsä huomioihin lapsen kykyihin liittyen (Butler 2013, 431). Kokonaisuudessaan vanhempien asenteiden, tekojen, käyttäytymisen ja osallisuuden merkitys lapsen koulunkäynnissä on merkittävä. Edellä mainitut tekijät ovat monin eri tavoin yhteydessä koulunkäyntiin liittyvissä asioissa ja siten vanhempien näkemysten tarkastelu on olennaista, sillä se tuottaa tarpeellista tietoa kieltenopetusta järjestäville tahoille.



### 3 KIELTENOPETUS MUUTOKSESSA

Suomalainen kieltenopetus elää muun opetuksen tapaan jatkuvassa muutoksessa. Käsitteet oppimisesta ja yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset muuttavat opetusta vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Suomessa kieltenopetukseen kohdistuvat muutokset ovat viimeisen vuosikymmenen aikana olleet mittavia (esim. Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015) ja viime aikoina esiin on noussut myös esityksiä kieltenopetuksen varhentamisesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Kieltenopetuksella tarkoitetaan tässä tutkielmassa muun kuin oman äidinkielen opetusta suomalaisessa koulussa. Käytännöllisistä syistä toisen kotimaisen kielen opetusta ei ole tässä tutkielmassa eritelty omaksi kategoriakseen, vaan opetuksen ajatellaan tapahtuvan samalla tavalla kuin vieraiden kielten kohdalla. Tässä luvussa tarkastellaan aluksi kieltenopetuksessa viimevuosikymmenten aikoina tapahtuneita muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet opetuksen järjestämiseen. Lisäksi käsitellään kielitaidon ja sen monipuolisuuden merkitystä nyky maailmassa yksilön ja kansallisen kielivarannon näkökulmasta. Lopuksi tarkastellaan kieltenopetuksen varhentamiselle esiteltyjä perusteita ja varhentamisen tavoitteita.

### 3.1 Kielten pönttäämisestä kielikasvatukseen

Kieltenopetus, kuten opetus yleensäkin muuttuu ajan myötä, jotta se voisi paremmin vastata yhteiskunnan ja tulevaisuuden tarpeisiin. Muutokset kielenopetuksessa perustuvat oppimiskäsitysten ja kielikäsitteiden muuttumiseen (Veivo 2014, 26). Tämän tutkielman kannalta tieto kielenopetuksessa tapahtuneista muutoksista on olennaista, sillä tapahtuneiden muutosten seurauksena vanhempien omat kokemukset kielenopiskelusta koulussa voivat erota oleellisesti siitä, miten heidän lapsensa kielenopiskelu tapahtuu. Koska käytetty aineisto koostuu vanhemmista, joiden oma lapsi on perusopetuksen ensimmäisellä tai toisella vuosiluokalla, keskimääräisesti voidaan olettaa, että suurin osa vastaajista on itse ollut perusopetuksen oppilaana 1980- ja 1990-lukujen aikana. Kun lisäksi huomioidaan koulun ja koulutuksen hidas muuttuminen, vieraiden kielten opetusta koskevien muutosten tarkastelu alkaa tässä tutkielmassa 1960-luvulta.

Kielenopetuksessa pyrkimyksenä on kielitaidon opettaminen. Kielitaidon käsite ja se miten sitä opetetaan, on aikojen saatossa muuttunut samalla, kun vallalla olevat oppimiskäsitykset ja kielikäsitteet muuttuvat (Veivo 2014, 26). 1960-luvulla kielen oppimisen pohjalla vaikuttivat behavioristiset teorit, jotka korostivat ärsykkeiden ja niistä johtuvien reaktioiden merkitystä oppimisessa (Järvinen 2014, 78). Kielenopetuksessa behavioristisuus näkyi muun muassa audiolingvaalisena opetuksena. Menetelmän pyrkimyksenä oli opettaa kieltä toistattamalla tarkkaan suunniteltuja ärsykkeiden ja reaktioiden ketjuja (Järvinen 2014, 79). Kielenoppimisessa behavioristisen oppimiskäsityksen haastajiksi ilmaantuivat kognitiivinen oppimiskäsitys sekä Noam Chomskyn biologinen oppimiskäsitys (Järvinen 2014, 79). Biologisen oppimiskäsityksen mukaan kielen oppiminen perustuu mallin jäljittelemisen sijaan kielenkäyttäjän luovuuteen ja uusien lauseiden tuottaminen on riippuvainen kielen käyttäjän luovuudesta (Veivo 2014, 27; Järvinen 2014, 79). Kielellisen luovuuden säätelystä vastaa yksilön sisäinen sääntöjärjestelmä, jonka säännöt voidaan käsittää myös kompetensseina, viittaavat kielenkäyttäjän tietoon kieleen liittyen. (Veivo 2014, 27.)

Tätä ajattelumallia on kritisoitu siitä, ettei se ota huomioon kielen sosiaalisia ulottuvuuksia. Muita tutkijoita mukailleen Veivo (2014, 28) tiivistää kritiikin kohdistuneen muun muassa siihen, että kielenopetusta koskeva ajattelu keskittyi liikaa kielen struktuuriseen eli rakenteelliseen puoleen unohtaen kielen tilannesidonnaisuuden ja sen kommunikatiivisen luonteen. 1980-luvulla Chomskyn kompetenssin käsite korvattiin kommunikatiivisen kompetenssin käsitteellä,

joka otti paremmin huomioon myös kielen sosiolingvistiset ulottuvuudet. (Veivo 2014, 28). Canale ja Swain ovat luoneet yhden varhaisimmista kommunikatiivisen kompetenssin mukaisista malleista, jota Canale on vielä myöhemmin täydentänyt. Heidän mallinsa mukaan kielitaito koostuu neljästä osakomponentista, joita ovat kieliopillinen kompetenssi, sosiolingvistinen kompetenssi, diskurssikompetenssi ja strateginen kompetenssi (ks. kuvio 4). (Canale & Swain 1980, 28; Canale 1983, 339)



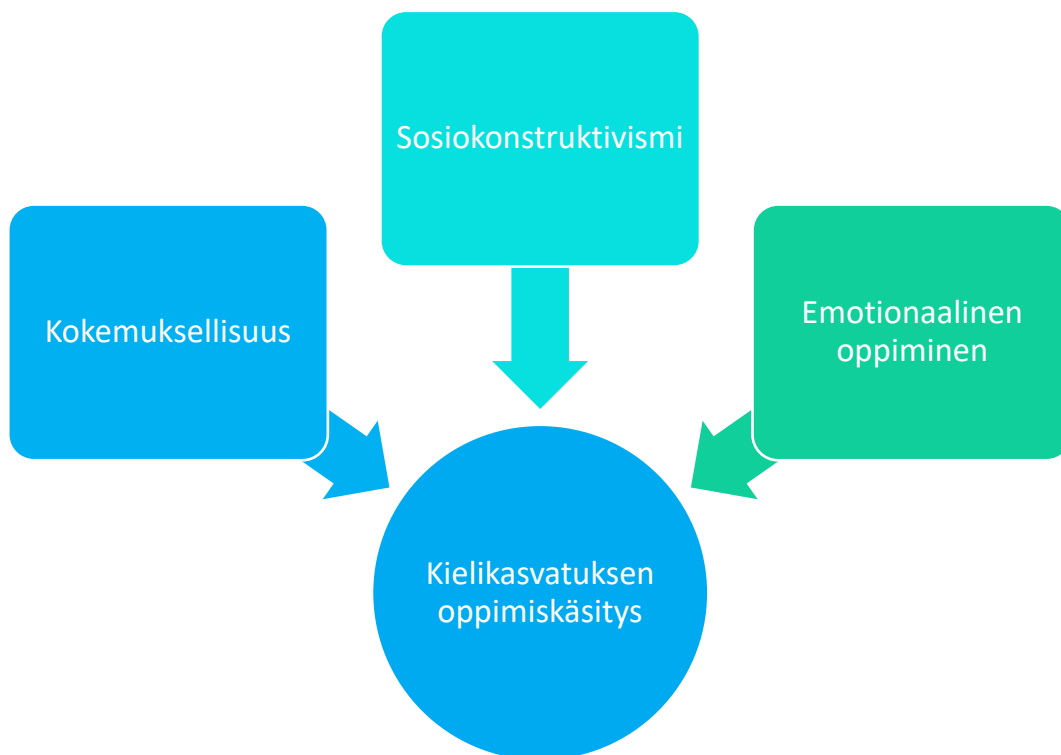
Kuvio 4. Kielitaidon osakompetenssit (mukaihen Canale & Swain 1980, 28; Canale 1983, 339)

Canalen (1983, 339) mukaan kieliopillisella kompetenssilla tarkoitetaan kielikoodin hallintaa. Tähän kuuluvat esimerkiksi sanat ja sananmuodostukseen liittyvät säännöt sekä ääntäminen ja oikeinkirjoitus. Sosiolingvistisen kompetenssin näkökulmasta olennaista on, että puhuja hahmottaa kielen kontekstuaalisuuden. Kielenkäyttäjä osaa siis mukauttaa käyttämäänsä kieltä siten, että se vastaa sosiolingvististen kontekstien tarpeisiin. Diskurssikompetenssissa on kyse kielen merkityksien ja muotojen yhdistämisen taidoista. Näiden taitojen avulla kielenkäyttäjä pystyy esimerkiksi tuottamaan eri tekstilajeille tyypillisiä tekstejä. Viimeinen osakompetenssi, eli strateginen kompetenssi taas liittyy kielenkäytön ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. Nämä keinot voivat olla joko kielellisiä, kuten kiertoilmaisujen käyttäminen, tai ei-kielellisiä, kuten elekielen hyödyntäminen. Canalen ja Merrilin mallin seurauksena kielten opetuksessa alettiin painottaa enemmän kommunikatiivisuuden merkitystä kielen oppimisessa. (Canale 1983, 339)

Viime vuosina suomalaisessa kieltenopetuksessa on ollut havaittavissa muutoksia, joita Mustaparta, Nissilä ja Harmanen (2015, 7) kuvaavat paradigman muutoksena. Salon (2009, 89) mukaan näkemys paradigman muutoksesta voidaan kyseenalaistaa, sillä hänen mukaansa nykytieteessä paradigman muutos voi olla jopa mahdotonta. Toisaalta Salo (2009, 90) toteaa, että suomalaisessa kieltenopetuksen kentässä paradigman muutos voisi olla mahdollinen, koska suomalaisen kieltenopetuksen kenttä on verrattain yhtenäinen. Sekä Salo että Mustaparta ym. ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että kieltenopetuksessa tapahtuu muutoksia. Suomessa nämä muutokset näkyvät vuosina 2016 porrastetusti käyttöön otetuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ja lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015, joissa on esillä sekä uusia että uudelleen määriteltyjä käsitteitä kuten *kielikasvatus* ja *monilukutaito* (Mustaparta ym. 2015, 7).

Kielikasvatuksen käsitettä on käytetty jo vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015, 7). Käsitteen merkitys on muuttunut nykypäivään tultaessa merkittävästi. Kielikasvatuksen määrittelyssä on luontevaa tarkastella sitä laajasta näkökulmasta, jossa huomioidaan kielikasvatuksen sisältävän kaikkia kieliaineita yhdistäviä näkökulmia sekä yleisiä opetukseen liittyviä kasvatuksellisia tavoitteita (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015, 7-11). Kielikasvatuksessa keskeistä on, että kieliaineen sisällöllisten tavoitteiden lisäksi opettaja asettaa opetukselle myös kasvatuksellisia tavoitteita. Kohonen (2000, 70) perustelee kielikasvatuksen käsitteen käyttöä kieltenopetuksessa kokonaisvaltaisen oppimisen näkemyksenä, jossa tiedollisen ja taidollisen oppimisen yhteydessä tiedostetaan oppijan ihmisenä kasvaminen.

Niin sanotusta perinteisestä vieraan kielen opetuksesta kielikasvatuksen voidaan katsoa eroavan siinä, että kielikasvatuksessa korostettuna on koko ihminen, kun taas vieraan kielen opetus perustuu kognitiiviseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Salo, 2009, 91). Salon mukaan kielikasvatuksen oppimiskäsitys perustuu kokemuksellisuuteen, sosiokonstruktivismiin sekä emotionaaliseen oppimiseen (Ks. kuvio 5) (Salo 2009, 92).



Kuvio 5. Kielikasvatuksen oppimiskäsitys (mukaillen Salo 2009, 92)

Kielikasvatuksen oppimiskäsityksen määrittelyssä Salo esittää kokemuksellisuuden Kohosta (1998) mukaillen. Tässä yhteydessä kokemuksellisuudella tarkoitetaan yksilökohtaisten kokemusten hyödyntämistä osana oppimista. Kokemukset auttavat oppijaa linkittämään opittuja teorioita arkielämän tilanteisiin. Jos oppijalla ei ole tällaisia kokemuksia, opittava aihe voi jäädä etäiseksi ja vieraaksi (Kohonen 1998, 28). Sosiokonstruktivismi korostaa yhteistoiminnallista oppimista, joka sisältää keskustelua ja vuorovaikutusta osana konstruointia, eli merkitysten rakentamista (Tynjälä 1999, 61). Emootiot ja emotionaalinen oppiminen nähdään myös osana kielikasvatuksen oppimiskäsitystä, sillä kielikasvatuksen oppimiskäsitys nojaa vahvasti holistiseen käsitykseen (Salo 2009, 92).

Kielikasvatuksessa on pohdittu kielenoppijan käsitteen oikeellisuutta. Salo (2009, 92) kritisoi kielenoppijan käsittä, sillä se ”luo helposti mielikuvan ei-täysivaltaisesta opettamisen kohteesta, jonka pitää saavuttaa joku tietty, mielellään hyvä tai kiitettävä, kielitaidon taso voidakseen saada osallistua kielyhteisön toimintaan”. Tämän mielikuvan välttämiseksi kielikasvatuksessa käytetään käsitettä kielenkäyttäjää. Lisäksi kielikasvatuksen kielikäsitys eroaa aiemmasta käsityksestä. Vieraan kielen opetuksen kielikäsitystä pidetään monologisena ja formalistisena. Tällä tarkoitetaan sitä, että kieli nähdään ensisijaisesti rakennejärjestelmänä ja sen oppiminen

on yksilön kognitiivinen prosessi. Kommunikaation rooli taas on viestien siirtäminen yksilöltä toiselle. Kielikasvatuksessa taas kieli muodostaa kokonaisuuden, jonka päätarkoituksena on viestin välittäminen. Tällöin korostetaan viestimisen sujuvuutta ja suullisen viestinnän kielellisiä virheitä korjataan pääosin vain silloin, kun se on viestin ymmärtämisen kannalta oleellista. (Salo 2009, 92–93.)

### 3.2 Kieliopinnojen merkitys kansallisesta näkökulmasta

Kieliopinnoilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa formaaleissa ympäristöissä järjestettävää kieltenopetusta, jossa kielenkäyttäjät harjoittelee vieraan kielen käyttöä. Koulussa kielikasvatus pyrkii innostamaan oppilaita, jotta he kiinnostuisivat maailman kielellisestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta ja sitä kautta myös arvostamaan eri kieliä ja kulttuureita (Opetushallitus 2014, 218). Kieltenopetuksella on merkittävä rooli kielitaidon ja kieltenopiskelutaitojen rakentumisessa. Kieliä opitaan perusasteen, lukion, ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulujen lisäksi myös vapaan sivistystyön puolella. Kieliä opiskellaan myös informaalisti sellaisissa ympäristöissä, joissa se ei perustu varsinaiseen opetussuunnitelmaan. Siitä huolimatta oppijalla itsellään voi olla selkeitä tavoitteita oppimiselle. Yhtenä haasteena kieltenopetuksessa on, että eri ympäristöissä hankittua kielitaitoa ei osata hahmottaa kokonaisuutena ja kouluopetus ei osaa hyödyntää kielenkäyttäjien informaalisti hankittua kielitaitoa (Pyykkö 2017, 72.)

Pyykkö (2017) on tehnyt Suomen opetus- ja kulttuuriministeriön asettamana selvitystyötä kansallisen kielivarannon tilasta ja tasosta. Kielivarannon käsitettä Pyykkö (2017, 13) avaa seuraavasti: ”Kielivarannolla tarkoitetaan kansallista kielitaitoa kokonaisuudessaan, kotimaisten ja vieraiden kielten osaamista sekä niiden opettamiseen tähtäävää suunnittelua”. Kielivarannossa kielitaidon monipuolisuutta tarkastellaan laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla. Edeltä nähdään, että Pyykkö (2017) linkittää kielivarannon käsitteeseen kielten opettamisen suunnittelun. Kieltenopetukseen liittyvää suunnittelua tehdään sekä yhteiskunnallisella tasolla että perheissä ja ylempillä asteilla myös yksilön tasolla. Kieltenopetuksen monipuolisuudesta päätetään kunnissa käytettävissä olevat resurssit huomioon ottaen ja perheissä vanhemmat tekevät oppilaiden kanssa päätöksiä yksilökohtaisista kielivalinnoista. (Pyykkö 2017, 13.)

Suomalaisen kielivarannon kannalta haasteellista on kielitaidon yksipuolistuminen (Pyykkö 2017, 111; Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011, 5). Elinkeinoelämän keskusliiton henkilöstö- ja koulutustiedustelun (2014, 16) mukaan työelämän vahva kansainvälistyminen on lisännyt kielitaidon monipuolisuuden tarvetta. Monipuolinen kielitaito on globaalien talouden kannalta merkittävä kilpailuetu, ja yrityksillä voi tulevaisuudessa olla entistä enemmän tarvetta muun muassa venäjän, kiinan, espanjan ja portugalin kielten osaamiselle (Elinkeinoelämän keskusliitto 2014, 24). Tarve ei koske ainoastaan suuria kansainvälisiä yrityksiä vaan nykyisin etenkin pääkaupunkiseudun yrityksillä on tarvetta monipuoliselle kieltenosaamiselle. Osa yrityksistä suuntaa myös suoraan kansainvälisille markkinoille, jolloin kielitaidon merkitys on suuri jo yrityksen perustamisvaiheessa. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2014, 7.)

Kieliopinnoista puhuttaessa on olennaista muistaa, että kieli on aina hyvin vahvasti yhteydessä kulttuuriin (Chen 2013, 963). Suomessa tämä on huomioitu myös opetuksen järjestämistä ohjaavissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ja lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 vieraiden kielten opetukselle asetetuissa tavoitteissa yhtenä osa-alueena on ”Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen” (Opetushallitus 2014, 224, 353 ja 357). Vastaavasti lukion opetussuunnitelmassa vieraissa kielissä on varattu oma kurssinsa kulttuuriteemojen painotettuun käsittelyyn (Opetushallitus 2015, 112 ja 114). Kieliopinnot tuottavat kielitaidon lisäksi siis myös tietoa kohdekielen kulttuurista lisäten siten kulttuuritietämystä. Kulttuureista oppiminen on olennaista, sillä nykymaailmassa kulttuurien väliset kohtaamiset ovat osa jokaisen väestöryhmän elämää (Kaikkonen 2004, 38).

Yksipuolistunut englannin kieleen vahvasti painottuva kieltenopiskelu ja kolmen tai useamman kielen opiskelun harvinaistuminen vaikuttavat osaltaan kielivarannon heikkenemiseen (Kangasvieri ym. 2011, 55). Opetus- ja kulttuuriministeriön tilaaman selvityksen (Pyykkö 2017, 124) toimenpide-ehdotuksissa kielivarannon kohentamiseksi esitetään kieliopintojen alun varhentamista niin, että A1-kielen opinnot aloitettaisiin viimeistään ensimmäisen vuosiluokan kevätlukukaudella ja pääsääntöisesti kielivalintana olisi joku muu kuin englanti. Vastaavasti vartinnainen A2-kieli olisi pääsääntöisesti englanti ja se aloitettaisiin kolmannella vuosiluokalla (Pyykkö 2017, 124). Vuodesta 2020 alkaen vieraan kielen opetus alkaa kaikilla perusopetuksen aloittavilla oppilailla ensimmäisen kouluvuoden aikana (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017).

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Koska tutkielmassa käytetään tutkimushankkeen valmista aineistoa, tutkimuskysymysten suunnittelu on pohjautunut vahvasti aineiston keruumenetelmään ja keruussa käytettyyn kyselylomakkeeseen. Huomioitavaa on myös muut aineistoon liittyvät tekijät, jotka ohjasivat tutkimuskysymysten muodostumista. Käytetty aineisto on kerätty yhdellä kyselykerralla vastaajaa kohden, joten kyseessä on poikittaistutkimus (Vastamäki 2015, 121). Tutkielman pyrkimyksenä on selvittää vanhempien näkemyksiä varhennettua vieraiden kielten opetusta kohtaan. Huomioitavaa on myös se, että tässä tutkielmassa käytettävä aineisto on näyte perusjoukosta, joten tavoitteena on tulosten yleistettävyyden sijaan aiheen esitutkimus ja hypoteesien kehittäminen (Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen 2017, 33). Tässä tutkielmassa tutkimustehtävä ja -kysymykset olivat seuraavat:

Tutkittaessa 1.–2. -vuosiluokalla olevien lasten vanhempien varhennettua vieraan kielen opetusta koskevia näkökulmia ja kokemuksia:

1. Millaisia ulottuvuuksia vanhemmilla olevien näkökulmien taustalta voidaan tunnistaa?
2. Millaisia ryhmiä vanhempien joukosta voidaan tunnistaa löydettyjen taustaulottuvuuksien avulla?
3. Miten vanhemman oma negatiivinen kieltenopiskelukokemus on yhteydessä löydettyihin taustaulottuvuuksiin?



Tässä tutkielmassa lähtökohtaisena tutkimustehtävänä on vanhempien varhennettua vieraan kielen opetusta koskevien näkökulmien esitutkimus ja toiveena on, että tulosten avulla voidaan kehittää ideoita ja hypoteeseja jatkotutkimusta varten. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää vanhempien varhennettuun kieltenopetukseen liittyvien näkökulmien taustalta yhteisvaihtelua ohjaavia tekijöitä. Toinen tutkimuskysymys liittyy ensimmäisen tapaan tutkittavan aiheen alustavaan tarkasteluun. Kiinnostuksen kohteena on päästä ryhmittelemään näytteessä olevia havaintoja ryhmiksi vanhempien näkökulmien taustatekijöiden suhteen. Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, miten vanhemman oma negatiivinen kieltenopetuksen koulukokemus on yhteydessä ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksena löydettyihin taustatekijöihin.

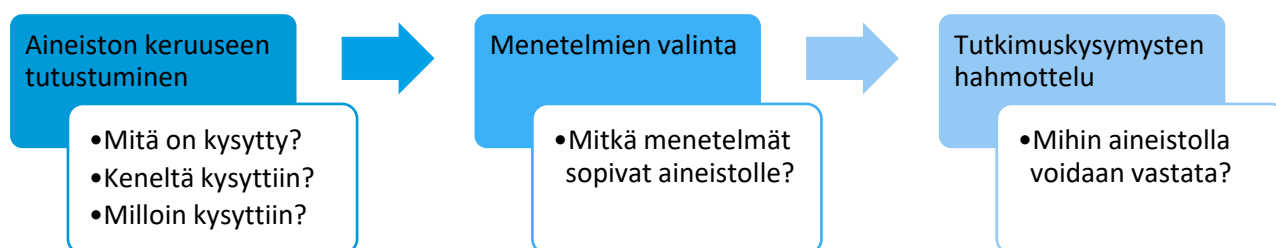
## 5 TUTKIELMAN TOTEUTUS

Tutkielman tarkoituksena on selvittää perusopetuksen 1. tai 2. vuosiluokalla olevien lasten vanhempien mielipiteitä ja näkemyksiä vieraiden kielten opetukseen liittyen. Pyrkimyksenä tässä tutkielmassa ei ole löytää syy- ja seuraussuhteita vaan tarkastella ilmiöiden välisiä yhteyksiä kieltenopetuksen kontekstissa vanhempien perspektiivistä katsottuna. Aineiston analyysin toteutin tilastollisia menetelmiä hyödyntäen. Tässä osiossa esittelen tutkielman toteutuksen eri vaiheet aloittaen käytettyjen menetelmien lähtökohdista edeten aineiston ja käytetyn mittarin kuvauksiin.

Menetelmien ja tulosten yhteydessä tässä tutkielmaraportissa viitataan aineistossa esiintyviin muuttujiin. Selkeyden vuoksi aineiston muuttujia käsiteltäessä käytetään lyhenteitä, jotka ilmaisevat mistä kyselylomakkeen sisältämästä väitteestä muuttuja muodostuu. Esimerkiksi viitattaessa kyselylomakkeen ensimmäiseen väitteeseen, käytetään lyhennettä V1, jossa V viittaa väitteeseen ja numero 1 kyselylomakkeen ensimmäiseen väitteeseen.

## 5.1 Lähtökohtana tilastollisin menetelmin toteutettu poikittaistutkimus

Tutkielmassa käytin Itä-Suomen yliopiston ja Herzenin pedagogisen yliopiston yhteisen tutkimushankkeen ja Kielten opiskelun kehittäminen, varhentaminen ja laajentaminen Iissä -hankkeen samalla kyselylomakkeella keräämiä aineistoja, jotka yhdistin yhdeksi aineistoksi. Valmiin aineiston käytössä pitää olla kriittinen, mutta huomioitavaa on myös se, että valmiin aineiston käyttö ei suoraan vaikuta työn arvoon laskevasti tai nousevasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 175–176). Päätös valmiin aineiston käyttämisestä vaikutti tutkielmaprosessin muodostumiseen, jota on kuvattu kuviossa 6.



Kuvio 6. Tutkielmaprosessin suunnittelun kuvaus

Kuten kuviossa 6 on esitetty, tässä tutkielmassa prosessi lähti liikkeelle käytetyn aineiston keruuseen tutustumisesta. Käytetty aineisto on kerätty sähköisellä lomakkeella syksyn 2017 ja alkukevään 2018 aikana. Aineiston keruuseen käytetyssä kyselylomakkeessa oli yhteensä 29 väitettä ja 5 avointa kysymystä. Ensimmäisenä rajauksena tässä tutkielmassa päädyin keskittymään vain kyselylomakkeen väittämistä saatuihin vastauksiin ja niiden analysointiin tilastollisia menetelmiä hyödyntäen. Väitteisiin vastaajat vastasivat asenteita mittaavalla Likert-asteikolla, joka on yleinen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Fraenkel & Wallen 2000, 144). Tutkimushankkeen käyttämään mittariin ja kerättyyn aineistoon liittyviä huomioita erittelen tarkemmin tämän tutkielmaraportin luvussa 5.2. Tässä tutkielmassa tarkastelun rajaaminen väitteisiin on perusteltua, sillä kyseessä on opinnäytetyö ja laadukkaan tilastollisen ja laadullisen tutkimuksen toteuttaminen yhtä aikaa on haasteellista (Fraenkel & Wallen 2000, 509).

Keskityttäessä tilastolliseen analyysiin, tilastollisen tutkimuksen taustojen ymmärtäminen on tärkeä osa tutkimustyötä. Otantamenetelmien tarkastelu tilastollisen aineiston yhteydessä on tärkeää (Valli 2001, 7). Otantamenetelmien yhteydessä voidaan puhua kahdesta pääasiallisesta otantamenetelmästä; satunnaisotannasta ja harkinnanvaraisesta otannasta (Fraenkel & Wallen 2000, 105). Tässä tutkielmassa käytettävä aineisto on kerätty harkinnanvaraisesti, joten aineisto ei ole satunnainen otos vaan näyte perusjoukosta (Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen 2017, 33). Tutkielman perusjoukko muodostuu sellaisista vanhemmista, joiden lapset ovat aineiston keruun aikana suomalaisen perusopetuksen ensimmäisellä tai toisella vuosiluokalla ja ovat aloittaneet tai ovat aloittamassa varhennettuja vieraan kielen opintoja. Lisäksi lasten tulee olla oppilaina yleisopetuksen luokissa sellaisissa kouluissa, joissa ei ole kielipainotusta ja erillistä hakua, vaan vieraan kielenopetus järjestetään varhennetusti koko vuosiluokalle.

Tässä yhteydessä aineiston keruussa koko perusjoukon tavoittaminen on haastavaa ja aineisto on kerätty harkinnanvaraisella otannalla. Lisäksi perusjoukon selvittämiseen kuluisi kohtuuttomasti aikaa, sillä sitä varten olisi tutustuttava kaikkien suomalaisten koulujen opetussuunnitelmiin ja tuntijakoihin, jotta saataisiin selville ne koulut, joissa koko vuosiluokka aloittaa vieraan kielen opinnot ensimmäisellä tai toisella vuosiluokalla. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkija valitsee vastaajat perusjoukosta aiemman tiedon perusteella (Fraenkel & Wallen 2000, 112). Tässä tutkielmassa käytetyn aineiston kohdalla tämä toteutuu siten, että tutkijoilla on ollut etukäteen tiedossa koulut, joissa kieltenopetus aloitetaan koko ikäryhmän kattavasti ensimmäisellä tai toisella vuosiluokalla. Harkinnanvaraisessa otannassa ei ole kyse satunnaisuudesta, joten tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä (Valli 2001, 13).

Harkinnanvaraista otantaa voidaan käyttää jonkin asian ”esitutkintaan, kyselylomakkeiden testaukseen, näkemyksen saamiseen sekä ideoiden ja hypoteesin kehittelyyn” (Nummenmaa ym. 2017, 33). Tässä tutkielmassa pääpaino on aiheen esitutkinnassa, näkemysten saamisessa ja hypoteesien kehittelyssä. Lisäksi tutkielman suunnittelussa ja toteutuksessa on pyritty huomiomaan poikittaistutkimuksen tavanomaisuus keskittyä ilmiöiden esiintyvyyden ja niiden välisten yhteyksien kuvaamiseen (Vastamäki 2015, 122).

## 5.2 Aineiston kuvaus ja käytetty mittari

Kuten aiemmassa luvussa toin esille, tutkimushankkeen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka on laadittu Itä-Suomen yliopiston soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston ja Herzenin pedagogisen yliopiston Department of Modern Languages for Young Learners välisenä yhteistyönä. Kyselyn alkuperäinen versio on laadittu vuonna 2016 englanniksi, sillä se on yliopistojen välisessä yhteistyössä käytetty kieli. Kysely on suunniteltu alakoululaisten lasten vanhemmille ja sen tarkoituksena on koota tietoa vanhempien ja huoltajien kokemuksista ja näkemyksistä lastensa kieltenopetukseen liittyen. Lisäksi mittarin avulla pyritään selvittämään vanhempien näkemyksiä ja toiveita kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamiseen.

Kyselylomake sisälsi kymmenen taustatietojä kartoitettavaa, viisi avointa ja kaksikymmentäyhdeksän väitemuotoista kysymystä. Mittarin muodostamisessa on hyödynnetty soveltaen ja muokaten aiempien tutkimusten aineistonkeruussa käytettyjä menetelmiä (muun muassa Castro, Exposito-Casas, Lopez-Martin, Lizasoain, Navarro-Asencio & Gaviria 2015; Hosseinpour, Sherkatolabbasi & Yarahmadi 2015; Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli & Baeriswyl 2015). Lisäksi mittarin muodostamisessa on hyödynnetty suomalaisten ja venäläisten asiantuntijoiden osaamista. Kyselyssä käytetyn mittarin toimivuutta on testattu englannin-, suomen-, venäjän-, ja espanjankielisillä versioilla osana opettajaopiskelijoiden opinnäytetöitä, joita on tehty Itä-Suomen yliopistossa, Herzenin pedagogisessa yliopistossa ja Extremaduran yliopistossa. Käytetty mittari on muotoutunut nykyiseen muotoonsa näiden testausten perusteella, ja mittarin sisältämien väitteiden ja avokysymysten valinnassa on pyritty kansainvälisesti toimivan version luomiseen.

Kyselylomake lähetettiin suomen-, englannin- ja venäjänkielisenä kielenopetuksen varhentamiseen liittyvien hankkeiden kautta 1.–2. -vuosiluokalla olevien lasten vanhemmille. Tutkimushankkeen tarkoituksena oli tavoittaa erityisesti sellaisia vanhempia, joiden lapsi osallistui varhennettuun vieraan kielen opetukseen osana yleisopetusta. Kaiken kaikkiaan sähköiselle lomakkeelle tallentui 121 vastausta, mutta tarkemmassa tarkastelussa huomasi, että yhdessä tapauksessa vastaajan lomake oli tallentunut palvelimelle tyhjänä. Tallennusaika oli kuitenkin identtinen edellisen vastauksen kanssa, joten oletettavaa on, että vastaajan vastaukset saatiin

talteen ja tyhjä tallenne johtui teknisestä häiriöstä. Lopulta käytettäviä ja tietoa sisältäviä vastauksia aineistossa oli 120 kappaletta, joista 116 oli suomenkielisessä kyselylomakkeessa, 3 venäjänkielisessä kyselylomakkeessa ja 1 englanninkielisessä kyselylomakkeessa.

Sain tutkimushankkeiden yhdistetyt aineistot tarkasteltavaksi kokonaisuudessaan, mutta rajasin sitä omaan tutkimusaineistooni. Rajauksessa tallensin aineiston itselleni ja poistin siitä avointen kysymysten sisältämät tiedot. Säilytin taustoittavat kysymykset aineistossa, jotta voisin hyödyntää niitä tarvittaessa. Lähtökohtaisesti olin siis kiinnostunut tarkastelemaan aineistoa kokonaisuutena ilman taustoittavien kysymysten perusteella tehtyjä jaotteluja. Tutkimuslomakkeen väitteisiin vastaajat vastasivat valitsemallaan kielellä viisiasteisella Likert-asteikolla (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Kyselylomakkeessa käytetty Likert-asteikko ja vastausten koodautuminen

Vastausvaihtoehto	Koodautuminen data-aineistoon
<p>”Täysin eri mieltä”            ”Disagree totally”            ”Абсолютно не согласен (-на)”</p>	1
<p>”Jokseenkin eri mieltä”            ”Disagree to some extent”            ”В некоторой степени не согласен (-на)”</p>	2
<p>”Osittain samaa mieltä, osittain eri mieltä”            ”Partly agree, partly disagree”            ”Частично согласен (-на), частично не согласен (-на)”</p>	3
<p>”Jokseenkin samaa mieltä”            ”Agree to some extent”            ”Согласен (-на) в некоторой степени”</p>	4
<p>”Täysin samaa mieltä”            ”Agree totally”            ”Полностью согласен (-на)”</p>	5

Taulukossa on esitetty kaikkien käytettyjen kieliversioiden vastausvaihtoehdot ja niiden koodautuminen data-aineistoon. Taulukosta nähdään, että vastaajan ollessa täysin eri mieltä väitteen sisällön kanssa, vastaus koodautuu data-aineistoon ykkösenä. Vastaavasti mitä lähempänä data-aineistossa oleva havainto on viittä, sitä enemmän vastaaja on samaa mieltä väitteen sisällön kanssa.

### 5.3 Aineiston analyysissä käytetyt menetelmät

Tutkielman luotettavuuden kannalta on tärkeää, että aineiston analyysivaiheessa virheitä vältetään mahdollisimman paljon (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 50). Virheiden minimoimiseksi aineisto on siirretty Itä-Suomen yliopiston sähköiseltä lomakkeelta suoraan SPSS-ohjelmistoon lähes kokonaisuudessaan. Poikkeuksena olivat kolme venäjän kieliseen lomakkeeseen ja yksi englannin kieliseen lomakkeeseen saatu vastaus, jotka lisättiin käsin samaan datatiedostoon. Nämä neljä vastausta tarkistettiin useita kertoja, jotta mahdollisilta virhesyötöiltä vältyttäisiin. Tutkimuskysymyksen kohteisten analyysien kuvaukset on esitetty omissa alaluvuissaan tutkimuskysymyksiä vastaavassa järjestyksessä.

Aineiston analyysin toteutin tilastollisia menetelmiä hyödyntäen ja käytin analyysissä useita eri menetelmiä. Tutkimuskysymyksiin liittyvien analyysien keskeisimmät menetelmät on eritelty taulukossa 2.

Taulukko 2. Tutkimuskysymykset ja niihin vastaamiseen liittyvät tutkimusmenetelmät

Tutkimuskysymys		Analyysimenetelmä
1.	Millaisia ulottuvuuksia vanhemmillä olevien näkökulmien taustalta voidaan tunnistaa?	Pääkomponenttianalyysi
2.	Millaisia ryhmiä vanhempien joukosta voidaan tunnistaa löydettyjen taustaulottuvuuksien avulla?	Ryhmittely- eli klusterianalyysi
3.	Miten vanhemman oma negatiivinen kieltenopiskelukokemus on yhteydessä löydettyihin taustaulottuvuuksiin?	Pearsonin korrelaatiokerroin

Kuten taulukosta 2 käy ilmi, ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä käytin pääkomponenttianalyysia taustatekijöiden selvittämiseksi. Taustatekijöiden selvittämisellä pyrin löytämään muuttujien yhteisvaihteluun vaikuttavia tekijöitä. Toiveena oli, että yhteisvaihteluun liittyen tuloksena olisi mahdollista muodostaa summamuuttujia, joita voitaisiin hyödyntää osana aineiston analyysia. Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään, voidaanko näytteen havaintoja ryhmitellä vanhempien vastauksiensa mukaan. Ryhmittely- eli klusterianalyysin

avulla tavoitteena on tarkastella havaintoja ja selvittää millaisia ryhmiä sieltä nousee. Kolmannella tutkimuskysymyksellä halusin tarkastella vanhemman oman negatiivinen kieltenopiskelukokemuksen yhteyttä löydettyihin taustatekijöihin

### 5.3.1 Yhteisvaihtelua etsimässä

Tarkastellakseni 1.–2. luokkalaisten lasten vanhempien vieraan kielen varhentamista koskevien näkökulmien taustatekijöitä, tarkastelin muuttujajoukossa ilmenevää yhteisvaihtelua. Yhteisvaihtelun selvittämisessä voidaan käyttää faktorianalyysia tai pääkomponenttianalyysia, vaikka ne ovat matemaattisesti ja filosofisesti erilaisia menetelmiä. Molempien analyysien avulla aineistosta voidaan tunnistaa aineistossa ilmenevää muuttujien välistä yhteisvaihtelua ja tulosten pohjalta edelleen edetä ryhmien muodostamiseen muuttujien määrän vähentämiseksi. (Metsämuuronen 2003, 517.) Pääkomponenttianalyysin ja faktorianalyysin oletusten mukaisesti poistin ensimmäisenä outlier-havainnot näytteestä, sillä ne voivat vinouttaa tulosta (Metsämuuronen 2008, 29). Analyysimenetelmän valinta perustui muuttujien normaaliuteen, sillä toisin kuin faktorianalyysissa, pääkomponenttianalyysissa muuttujien ei oleteta olevan normaalijakautuneita (Metsämuuronen 2003, 535).

Testasin muuttujien normaaliutta Kolmogorov-Smirnovin testillä, sillä käytetyn näytteen koko oli  $>50$  (Nummenmaa 2009, 155). Normaaliuustestissä kaikki 29 muuttujaa saivat p-arvokseen 0,00 ( $df = 100$ ) (ks. liite 2). Tässä tutkielmassa käytetyt muuttujat eivät ole normaalisuustestin perusteella normaalijakautuneita (Kolmogorov-Smirnov = .000,  $p < .05$ ) (Nummenmaa 2009, 154). Normaaliuustestit hylkäävät helposti normaalisuusoletuksen (Nummenmaa 2009, 155) ja siksi tarkastelin myös muuttujien normaalisuutta vinouden ja huipukkuuden näkökulmasta (ks. liite 3). Vinouden ja huipukkuuden perusteella vain neljätoista muuttujaa olivat normaalijakautuneita, sillä niiden vinous ja huipukkuus olivat itseisarvoltaan  $< 1$  (Nummenmaa 2009, 155). Koska vain osa muuttujista oli normaalijakautuneita, tässä tutkielmassa yhteisvaihtelun selvittämiseen käytettiin pääkomponenttianalyysia.

Pääkomponenttianalyysin rotatoinnissa käytin Direct Oblim –rotaatiota, jota suositellaan käytettävän, kun pääkomponenttien välinen korrelaatio on sallittua (Metsämuuronen 2003, 522; Costello & Osborne 2005, 3). Tässä tutkielmassa on oletettavaa, että yhteisvaihtelujoukkojen väliltä löytyy yhteyksiä tutkittavan aiheen luonteen vuoksi. Toteutin pääkomponenttianalyysin



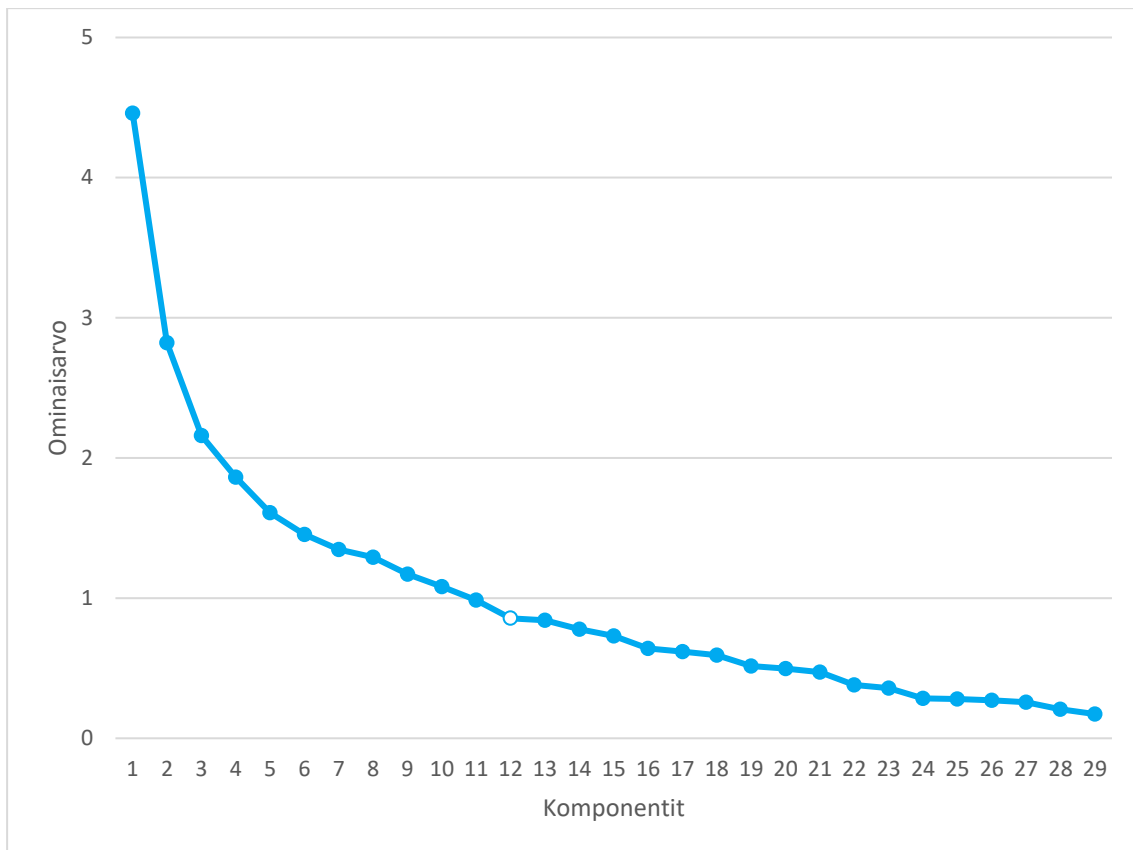
useita kertoja eri tavoin, sillä näytteen muuttujista ei muodostunut heti selkeää pääkomponenttirakennetta. Pääkomponenttien määrän rajauksessa tarkastelin niiden saamia ominaisarvoja ja Cattellin Scree-testin tulosta. Ominaisarvojen tarkastelun perusteella 29 muuttujalla näyttäisi muodostuvan 10 eri pääkomponenttia (ks. taulukko 3), joiden ominaisarvot ovat suurempia kuin 1,0 (Nummenmaa 2009, 403).

Taulukko 3. Ominaisarvot ja kokonaisvaihtelun selitysasteet 10 ja 11 pääkomponentilla

Komponentti	Ominaisarvot (Initial Eigenvalues)		
	Yhteensä	% Varianssista	Kumuloituva %
1	4,460	15,381	15,381
2	2,822	9,731	25,111
3	2,160	7,448	32,559
4	1,863	6,426	38,985
5	1,610	5,553	44,539
6	1,453	5,009	49,548
7	1,347	4,644	54,192
8	1,291	4,452	58,643
9	1,170	4,034	62,678
10	1,081	3,727	66,405
11	,987	3,403	69,808

Ekstraktointimetodi: Pääkomponenttianalyysi

Kokonaisvaihtelun selitysasteita tarkasteltaessa huomataan, että kymmenen pääkomponentin ratkaisu selittäisi 66% kaikkien 29 muuttujan vaihtelusta. Tässä ratkaisumallissa muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat 0,500–0,807 välillä (ks. liite 4). Ensimmäinen pääkomponentti selittäisi muuttujien vaihtelusta noin 15,4% ja toinen pääkomponentti 9,7%. Viimeisten pääkomponenttien selitysasteet ovat kuitenkin jo alle 5% kokoluokkaa. Ominaisarvojen lisäksi tarkasteltiin myös Cattellin Scree-testin tulosta (ks. kuvio 7)



Kuvio 7. Cattellin Scree-testin tulos 29 muuttujan pääkomponenttianalyysissä

Cattellin Scree-testistä etsin murtumakohtaa, jonka jälkeen kuvaaja näyttäisi tasaantuvan. Murtumakohdan vasemmalle puolelle jäävät komponentit ilmoittavat pääkomponenttien määrän Cattellin Scree-testin perusteella (Costello & Osborne 2003, 3). Testistä huomataan, että kuvaajassa on useampia murtumakohtia. Yhden murtumakohdan voidaan ajatella olevan 12 komponentin kohdalla (kuviossa korostettuna). Testin perusteella näyttäisi siis siltä, että pääkomponenttien määrä tulisikin rajata yhteentoista. Myöhempiäkin murtumakohtia kuvaajasta löytyy, muun muassa 19 ja 29 kohdalla, mutta näissä kohdissa ominaisarvot laskevat jo niin pieniksi, ettei ratkaisu olisi enää mielekäs. Yhdentoista pääkomponentin rajauksella KMO-testin tulos  $0,637 > 0,6$  ja Bartlettin sväärisyystestin p-arvo  $0,000 < 0,05$  osoittivat, että pääkomponenttianalyysin toteutus on mielekästä (Metsämuuronen 2003, 543).

Pääkomponenttien määrän jälkeen tarkastelin muuttujien kommunaliteettiarvoihin, joiden avulla nähdään kuinka hyvin pääkomponentit selittävät yksittäisen muuttujan vaihtelua (Nummenmaa 2009, 403). Yhdentoista pääkomponentin ratkaisussa kommunaliteetit vaihtelivat  $0,565$ – $0,837$  välillä, joten kaikki kaksikymmentäyhdeksän muuttujaa sisällytettiin analyysiin.

Testasin saatujen pääkomponenttien sisäistä konsistenssia Cronbachin alfan avulla ja huomasin, että saatujen pääkomponenttien reliabiliteetit vaihtelivat 0,201–0,802 välillä. Vain neljällä pääkomponentilla Cronbachin alfa oli suurempi kuin raja-arvona pidettävä 0,7 (Field 2009, 675). Näillä neljällä Cronbachin alfan arvot vaihtelivat 0,701–0,802 välillä, kun taas muilla kuudella pääkomponentilla vastaavat arvot vaihtelivat 0,201–0,570 välillä. Yhdelle pääkomponentille latautui vain yksi muuttuja, joten sille ei määritetty Cronbachin alfaa.

Koska yhdentoista komponentin ratkaisussa vain neljä komponenttia olivat reliabiliteettiarvoiltaan luotettavia, toistin pääkomponenttianalyysin rajaten ekstraktoitavien komponenttien määrän neljään. Odotetusti osalla muuttujista kommunaliteettiarvot putosivat raja-arvona pidettävän 0,30 (Nummenmaa 2009, 403) alapuolelle ja jätin ne analyysin ulkopuolelle, sillä muuttujat eivät vaikuttaneet olevan yhteydessä muihin muuttujiin neljän pääkomponentin ratkaisussa (Costello & Osborne 2005, 4). Raja-arvona voitaisiin pitää myös 0,40 (Costello & Osborne 2005, 4), mutta tässä tutkielmassa se rajaisi liian monta muuttujaa analyysin ulkopuolelle. Neljän pääkomponentin ratkaisussa kommunaliteettiarvojen huomioimisen jälkeen jäljelle jäi kaksikymmentä muuttujaa, joiden kommunaliteettiarvot vaihtelivat 0,339–0,711 välillä (ks. liite 5). Neljän pääkomponentin ratkaisussa päädyin kuitenkin uudestaan samanlaisiin ongelmiin, kuin yhdentoista pääkomponentin ratkaisussa. Saatujen neljän pääkomponentin Cronbachin alfojen arvot vaihtelivat 0,487–0,786 välillä. Kolmen pääkomponentin reliabiliteetit olivat yli 0,7, joten toistin pääkomponenttianalyysin uudestaan rajaamalla pääkomponenttien määrän kolmeen.

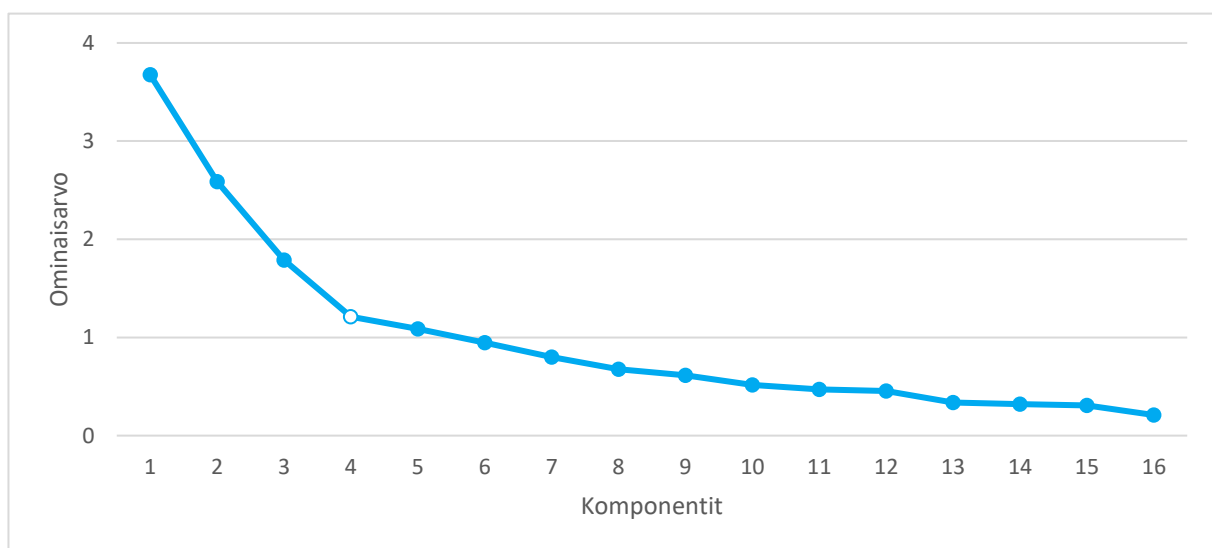
Toimien samoin kuin edellisissä analyyseissa, rajasin jälleen muuttujien määrää kommunaliteettiarvojen perusteella. Lopulta 29 muuttujasta lopulliseen pääkomponenttiratkaisuun jäljelle jäi 16. Näiden kuudentoista muuttujan kommunaliteettiarvot vaihtelivat 0,301–0,723 välillä (ks. liite 6). KMO-testin tulos 0,697 ja Bartlettin sväärisyystestin tulos  $p = 0,000$  osoittivat, että pääkomponenttiratkaisun toteuttaminen on mielekästä (Metsämuuronen 2003, 543). Pääkomponenttien ominaisarvot ja selityssasteet on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4. Ominaisarvot ja kokonaisvaihtelun selitysasteet 16 muuttujan pääkomponentti-analyysissa, kun ominaisarvo >1.

Komponentti	Ominaisarvot (Initial Eigenvalues)		
	Yhteensä	% Varianssista	Kumuloituva %
1	3,675	22,971	22,971
2	2,588	16,172	39,143
3	1,788	11,177	50,320
4	1,211	7,567	57,888
5	1,086	6,790	64,678

Ekstraktointimetodi: Pääkomponenttianalyysi

Taulukosta nähdään, että kolmen pääkomponentin ratkaisu selittää noin puolet muuttujien kokonaisvaihtelusta. Jos pääkomponenttien määrää kasvatettaisiin viiteen, selitysaste nousisi lähes 65 %:iin ominaisarvojen pysyessä silti yhden yläpuolella. Cattellin Scree-testiä tarkastelemalla (ks. kuvio 8) näyttäisi kuitenkin siltä, että muuttujajoukosta kannattaa ekstraktoida vain kolme pääkomponenttia, jolloin selitysaste olisi 50 %.



Kuvio 8. Cattellin Scree-testin tulos 16 muuttujan pääkomponenttianalyysissa

Kuviosta 8 nähdään, että selkein murtumakohta kuvaajassa tulee neljännen pääkomponentin kohdalla, vaikka neljännen komponentin saama ominaisarvo on yhtä suurempi. Perustuen aiempiin analyysihin useammilla pääkomponenteilla ja Cattellin Scree-testin kuvaajan tarkasteluun, päädyin tässä analyysissä rajaamaan ekstraktoitavien pääkomponenttien määrän kolmeen. Kolmen pääkomponentin ratkaisussa pääkomponenttien saamat Cronbachin alfan arvot vaihtelivat 0,727–0,786 välillä. Koska kaikilla pääkomponenteilla  $\alpha > 0,7$  (Field, 2009, 675), kolmen pääkomponentin rajausta voidaan pitää perusteltuna. Yhdenkään pääkomponentin tapauksessa Cronbachin alfan arvo ei nousisi paremmaksi, vaikka joku muuttujista jätettäisiin joukon ulkopuolelle.

Muuttujien sisältämän informaation tiivistämiseksi laskin muuttujista summamuuttujat tarkastellakseni joukkojen informaation rakennetta tarkemmin. Pääkomponenttianalyysin tuloksena saatu kolmen pääkomponentin malli kuvailevine tunnuslukuineen on esitetty tuloksia käsittelevän luvun 6 alaluvussa 6.1.

### 5.3.2 Havaintojen ryhmittelyn vaiheet

Havaintojen ryhmittelyssä käytin K-keskiarvon ryhmittelyanalyysia, englanniksi K-Means Cluster Analysis (Metsämuuronen 2008, 248). Havaintojen ryhmittelyssä hyödynsin aiemmin toteuttamani pääkomponenttianalyysin tuloksena laskettuja summamuuttujia, joiden sisältämät havainnot olivat ryhmittelyn kohteena. Klusterianalyysin tulosten tulkinnallisuuden kannalta olennaista on, että käytettävät muuttujat on standardoitu samalle asteikolle (Metsämuuronen 2008, 249). Tässä tutkielmassa standardointia ei kuitenkaan tarvinnut tehdä, sillä kaikki alkuperäiset 29 muuttujaa on mitattu samalla viisiasteisella Likert-asteikolla ja luonnollisesti myös niistä lasketut summamuuttujat ovat saman asteikollisia.

Klusterianalyysin avulla vanhempien joukosta voidaan muodostaa hypoteettisia tutkittavien joukkoja hieman samaan tapaan kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessa tyyppittelyä käyttämällä. Huomioitavaa kuitenkin on, että klusterianalyysiin liittyvä teoria on menettelytavoiltaan vahvasti intuitiivinen ja heuristinen (Nummenmaa 2009, 428). Tässä tutkielmassa tämä ei kuitenkaan ole ongelma, sillä havaintojen ryhmittelyn tavoitteena on auttaa luomaan hypoteeseja vanhempien joukosta löytyvistä tyypeistä. Nummenmaa (2009 432) esittää, että klusterianalyysissa on voimassa normaali oletus. Normaali oletuksen huomioiminen ei kuitenkaan ole niin oleellinen merkitsevyydestasojen testaamisessa, jos aineisto on verrattain suuri  $N > 100$  (Field 2013,

172). Klusterianalyseissa käyttämissäni summamuuttujissa havaintojen määrä  $N = 111$ , joten normaaliolotusta ei huomioida. Lisäksi  $N > 50$ , joten havaintojen määrä on klusterianalyysin toteutuksen kannalta riittävä (Nummenmaa 2009, 432).

Klusterianalyysissa katsoin ensin lopullisiin klustereihin sijoittuvien tutkittavien henkilöiden määrää ja ANOVA-taulukkoa (Nummenmaa 2009, 432). Henkilöiden määrän tarkastelussa olennaista oli huomioida, että jokaisessa klusterissa havaintojen määrä pysyisi mielekkäänä. Rajoittavana tekijänä tässä on huomioitava, että summamuuttujien tarkasteltava havaintojen määrä  $N = 111$  rajoittaa omalta osaltaan rajattavien klusterien määrää, sillä lopullisten klustereiden sisältämien havaintojen määrä haluttiin pitää edelleen oleellisena. Klusterien sisältämien havaintojen määrän tarkastelun jälkeen tarkastelin ANOVA-taulukosta merkitsevyys tasoja nähdäkseni ovatko klustereiden väliset erot merkitseviä vai eivät. Havaintojen määrän ja merkitsevyystasojen kannalta sekä kolmen että neljän klusterikeskittymän mallit olivat merkittäviä (ks. taulukko 5).

Taulukko 5. Klusterikeskittymien merkitsevyystasot klusterimalleissa

Muuttuja	Klusterikeskittymien määrä	P-arvo
Vanhempien tieto kieltenopetuksesta	Kolmen klusterin malli	,000
	Neljän klusterin malli	,000
Kodin kieliäsenne	Kolmen klusterin malli	,001
	Neljän klusterin malli	,002
Vanhemman yhteistyöhalukkuus	Kolmen klusterin malli	,000
	Neljän klusterin malli	,000

Taulukossa ilmaistujen p-arvojen perusteella nähdään, että kolmen klusterikeskittymän mallissa keskittymien väliset poikkeavuudet ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä, sillä p-arvot ovat pääosin  $< ,001$ . Poikkeuksena tässä on neljän klusterin malli *kodin kieliäsenneen* suhteen,

jossa merkitsevyystaso p-arvo 0,002 on tilastollisesti merkitsevä tasolla  $p < ,005$ . Merkitsevyystasojen huomioimisessa on kuitenkin huomioitava, että niitä tulkitaan klusterianalyysissa suuntaa antavina tuloksina.

Lopullisten klusterikeskittymien sisältämät havaintomäärät pysyivät mielekkäinä sekä kolmen että neljän klusterikeskittymän mallissa. Kolmen klusterikeskittymän mallissa klustereihin sisältyneet havaintomäärät vaihtelivat 33–40 välillä, joten aineiston kokonaishavaintomäärä 111 jakautui verrattain tasaisesti kolmelle eri klusterille. Neljän keskittymän mallissa havaintomäärien vaihtelu tapahtui 24–31 välillä, joten myös neljällä keskittymällä havaintojen jakautuminen oli tasaista. K-keskiarvoklusteroinnin tulokset on esitetty arvoineen taulukossa 6.

Taulukko 6. Kolmen ja neljän klusterikeskittymän tuottamat vanhempien ryhmät arvoineen

Klusterimallit		Vanhempien tieto kieltenopetuksesta	Kodin kieliasenne	Vanhemman yhteistyöhalukkuus
Kolmen klusterikeskittymän malli	Ryhmä 1 N = 36	3,90***	4,56***	4,44***
	Ryhmä 2 N = 39	2,09***	4,09***	4,49***
	Ryhmä 3 N = 36	3,27***	4,14***	3,46***
Neljän klusterikeskittymän malli	Ryhmä 1 N = 31	2,88***	4,36**	4,49***
	Ryhmä 2 N = 24	1,74***	4,06**	4,40***
	Ryhmä 3 N = 29	3,30***	4,06**	3,34***
	Ryhmä 4 N = 27	4,18***	4,52**	4,35***

\*\*\*  $p < 0,001$

\*\*  $p < 0,005$

Vaikka merkitsevyys taso kodin kieliasenteen osalta on neljän klusterin mallissa hieman kolmen klusterin mallia heikompi, se sisältää kuitenkin tämän tutkielman tarkoituksen kannalta enemmän oleellista informaatiota havaintoryhmiin liittyen ja siksi myös se esitellään tässä tutkielma raportissa.

### 5.3.3 Vanhempien omien kokemusten merkityksen selvittäminen

Tutkimuskyselyssä neljäs väite: *”Itse en pitänyt kouluvuosinani vieraiden kielten opiskelusta”* mittasi vanhempien omaa kieltenopetukseen liittyvää koulukokemusta. Tässä tutkielmassa olen kiinnostunut selvittämään, miten väitteen muodostama muuttuja on yhteydessä aiemmin saatuihin muuttujajoukkojen perusteella laskettuihin summamuuttujiin. Tämän yhteyden voimakkuuden tarkastelussa käytin Pearsonin korrelaatiokerrointa, jonka käyttö edellyttää muuttujien mittaamista vähintään välimatka-asteikolla (Nummenmaa ym. 2017, 215). Tässä tutkielmassa käytetyt muuttujat on mitattu Likert-asteikolla, joten asteikon edellytykset täyttyvät (Nummenmaa ym. 1997, 179). Asteikon lisäksi korrelaatiokertoimia tutkittaessa olennaista on outlierien eli poikkeavien havaintojen poistaminen, jotta korrelaatiokertoimet eivät vinoudu (Nummenmaa ym. 2017, 217).

Korrelaatiokertoimien tulkinnassa huomioidaan myös kertoimien saamat etumerkit. Mikäli muuttujien välinen yhteys on positiivinen, myös korrelaatiokerroin on positiivinen. Jos esimerkiksi hypoteettisten muuttujien  $x$  ja  $y$  välillä on positiivinen yhteys, se tarkoittaa, että muuttujan  $x$  arvon kasvaessa myös  $y$ :n arvo kasvaa. Muuttujien välinen negatiivinen yhteys taas tarkoittaa, että muuttujan  $x$  arvon kasvaessa  $y$ :n arvo pienenee. Kummassakin tilanteessa yhteys toimii samoin molempiin suuntiin. (Nummenmaa ym. 2017, 215.) Korrelaatioanalyysin toteutin kaksisuuntaisena ja korrelaatiomatriisista tulkitsin korrelaatiokertoimien lisäksi myös tilastollisen merkitsevyyden ilmoittavia  $p$ -arvoja. Korrelaatiokertoimet ja merkitsevyydet on esitetty tämän tutkielmaraportin tulosluvun alaluvussa 6.3.

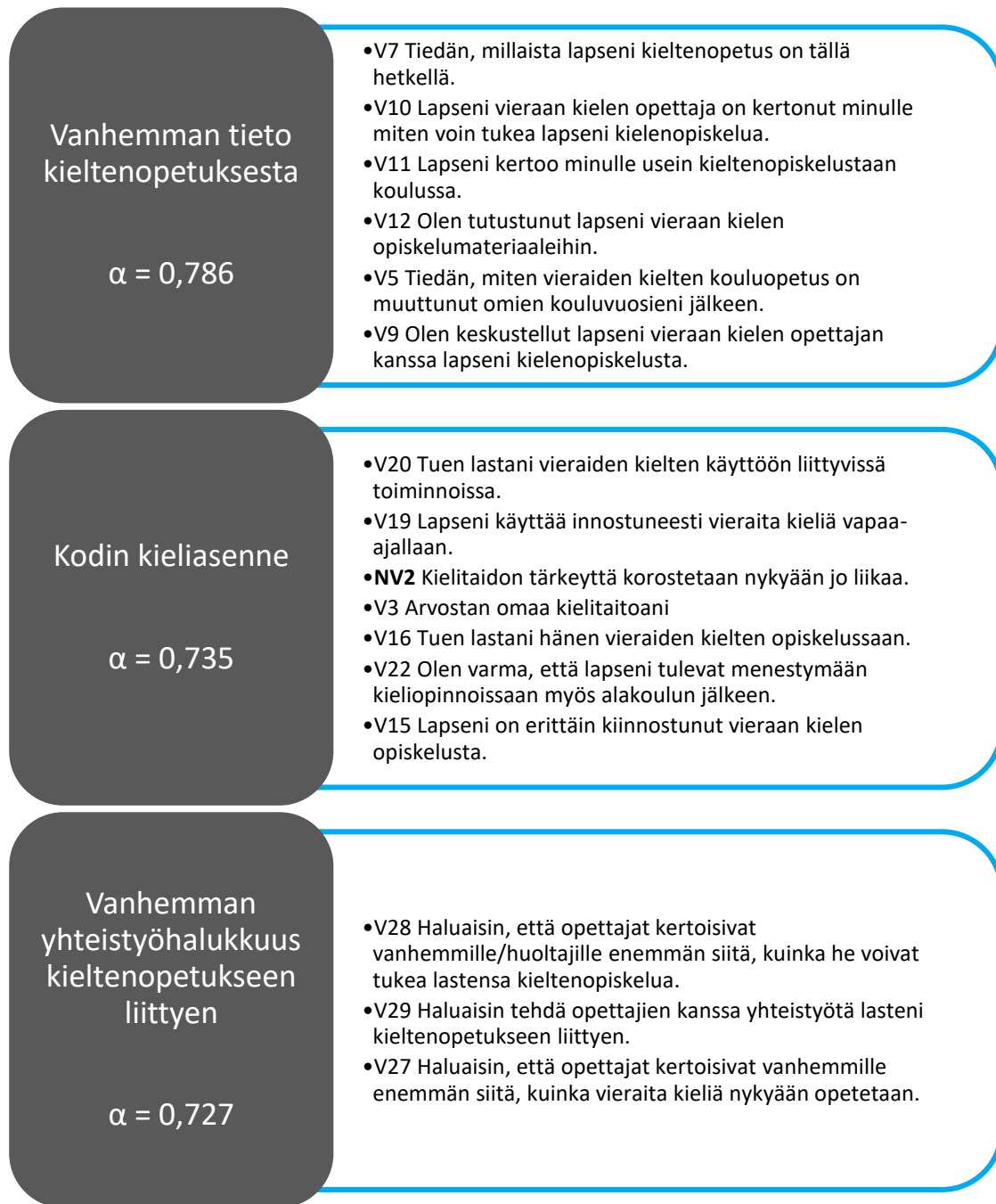


## 6 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Tässä luvussa esittelen vastaukset tutkimuskysymyksiin omissa alaluvuissaan. Lukijan työn helpottamiseksi todettakoon, että ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset on kuvattu tämän luvun alaluvussa 6.1. Vastaavasti toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät alaluvussa 6.2. Kolmannen tutkimuskysymyksen osalta vastaukset esitetään alaluvussa 6.3.

### 6.1 Yhteisvaihtelua kuvaava pääkomponenttimalli

Ensimmäinen tutkimuskysymys: ”*Millaisia ulottuvuuksia vanhemmilla olevien näkökulmien taustalta voidaan tunnistaa?*” pyrki selvittämään, löytyykö tutkimusnäytteen muuttujien taustalta yhteisiä tekijöitä, joita voitaisiin käyttää muuttujien vaihtelun tiivistämiseen. Kuten analyysia käsittelevässä luvussa 5.3.1 kuvattiin, selkeän pääkomponenttiratkaisun löytäminen tutkimusnäytteestä oli monivaiheinen. Alkuperäisistä 29 muuttujasta 16 sisältyi lopulliseen pääkomponenttiratkaisuun, kun muuttujien kommunaliteetti-arvon rajana pidettiin 0,30 (Nummenmaa 2009, 403). Saatu kolmen pääkomponentin ratkaisu on kuvattu kuviossa 9, jossa V yhdistettynä lukuun viittaa käytettyyn muuttujaan. Lyhenteen edessä oleva N-kirjain viittaa muuttujan latautuneen negatiivisesti. Lisäksi kuviossa ilmoitetaan muuttujajoukon sisäistä konsistenssia kuvaava Cronbachin alfa  $\alpha$ .



Kuvio 9. 1.–2. luokkalaisten lasten vanhempien näkökulmien taustaulottuvuudet varhennettuun vieraan kielen opetukseen liittyen

Kuviossa pääkomponenteille latautuneet muuttujat on esitetty järjestyksessä latausten vahvuuksien mukaan. Latauksien suuruuksista kiinnostuneet voivat tarkastella latauksia liitteestä 7, jossa lataukset esiintyvät pääkomponenttimatriisissa. Ensimmäinen muuttujajoukko koostui yhteensä kuudesta väitteestä. Muuttujien lataukset pääkomponentille vaihtelivat 0,601–0,822

välillä, ollen arvoiltaan keskitasoa kahden muun pääkomponentin latauksiin verrattuna. Muuttujajoukon sisäinen konsistenssi oli paras kaikista kolmesta pääkomponentista, sillä Cronbachin alfa sai arvon 0,786 lähentyen samalla jo 0,8 arvoa. Ensimmäisen muuttujajoukon nimeksi annoin *vanhemman tieto kieltenopetuksesta*, sillä siihen kuuluvat muuttujat mittaavat pääosin vanhemman tietoon liittyviä tekijöitä ja niiden yleisyyttä.

Toinen muuttujajoukko koostui yhteensä seitsemästä väitteestä, sisältäen myös ainoan negatiivisesti latautuneen väitteen. Väite kaksi ”*Kielitaidon tärkeyttä korostetaan nykyään jo liikaa*” latautui negatiivisesti, joten sen yhteys muihin muuttujiin on käänteinen. Sisällön lähempi tarkastelu osoittaa, että tulos on looginen, sillä alkuperäisen väitteen suhde kielitaidon merkitykseen on kielteinen verrattuna esimerkiksi väitteeseen kolme ”*Arvostan omaa kielitaitoani*”. Toisen muuttujajoukon lataukset vaihtelivat itseisarvoltaan 0,471–0,739 välillä, osoittaen latausten olevan hieman heikompia ensimmäiseen joukkoon verrattuna. Joukon sisäistä konsistenssia ilmaiseva  $\alpha$  on kuitenkin 0,735, pysyen edelleen yli 0,7 raja-arvon yläpuolella lähentyen 0,75. Toisen muuttujajoukon nimesin *kodin kieliasenteeksi*. Muuttujajoukon väitteet liittyvät sekä vanhempien omiin kieliasenteisiin että heidän havaintoihinsa oman lapsensa kieliasenteesta.

Kolmas ja viimeinen muuttujajoukko muodostui kolmesta väitteestä. Muuttujien lataukset pääkomponentille vaihtelivat 0,761–0,854 välillä, sisältäen kokonaisuutena vahvimmat lataukset. Muuttujajoukon sisäinen konsistenssi Cronbachin alfalla ilmaistuna on 0,727, ollen hieman kahden muun muuttujajoukon arvoa heikompi, mutta pysyen silti hyvällä tasolla (Field 2009, 675). Kolmannen muuttujajoukon nimesin *vanhempien yhteistyöhalukkuudeksi kieltenopetuksen liittyen*, sillä kaikki kolme väitettä liittyivät vanhempien ja opettajan väliseen yhteistyöhön kieltenopetuksen kontekstissa. Kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä kasvatuskumppanuuden näkökulmasta tarkasteltuna vanhempien yhteistyöhalukkuus on tärkeä osa yhteistä kasvatustehtävää (Karila 2006, 92–93).

Lisäksi muuttujajoukkojen sisäisen konsistenssin tarkastelusta mainittakoon, että millään muuttujajoukolla Cronbachin alfan arvo ei nousisi korkeammaksi mukana olevia muuttujia vähentämällä. Täten kaikki sisällytetyt kuusitoista muuttujaa ovat mukana lopullisessa pääkomponenttiratkaisussa. 0,727–0,786 välillä vaihtelevat alfan arvot osoittavat, että kaiken kaikkiaan kolmen pääkomponentin sisäiset konsistenssit ovat hyviä. Muistettakoon myös, että kolmen

pääkomponentin ratkaisu selittää noin 50% mukana olleiden 16 muuttujan vaihtelusta. Pääkomponenttianalyysin tuloksen perusteella laskettujen summamuuttujien kuvailevat tunnusluvut on esitetty taulukossa 7.

Taulukko 7. Summamuuttujien kuvailevat tunnusluvut

Summamuuttuja	Keskiarvo	Mediaani ja moodi	Keskiahajonta	Huipukkuus	Vinous
Vanhempien tieto kieltenopetuksesta, N = 120	3,05	3 3	,969	-,372	-,158
Kodin kieliäsenne, N = 112	4,29	4 4	,636	-,670	-,348
Vanhemman yhteistyöhalukkuus kieltenopetukseen liittyen, N = 118	4,17	4 4	,683	-,179	-,391

Kaikkien kolmen muuttujan arvojen vaihteluväli oli 1–5 ja asteikkona toimi viisiasteinen Likert-asteikko, jossa 1 oli ”täysin eri mieltä”, 2 ”jokseenkin eri mieltä”, 3 ”osittain samaa mieltä, osittain eri mieltä”, 4 ”jokseenkin samaa mieltä” ja 5 ”täysin samaa mieltä”.

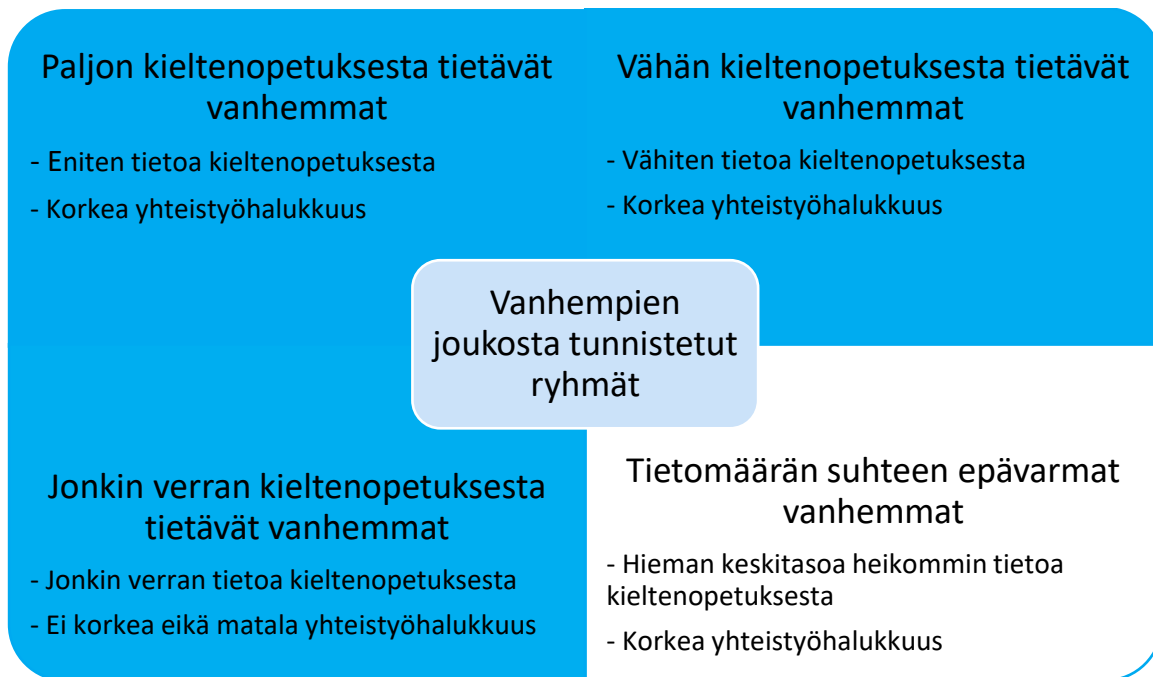
Tulosten mukaan 1.–2. vuosiluokalla olevien lasten vanhempien varhennettua vieraan kielen opetusta koskevien käsitysten taustalla vaikuttavia tekijöitä ovat ainakin vanhempien tieto kieltenopetuksesta, kodin kieliäsenne ja vanhempien yhteistyöhalukkuus. Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistuneiden vanhempien keskuudessa *tieto kieltenopetuksesta* oli vaihteleva, sillä mitatun muuttujan keskiarvo 3,05, joka yhdessä keskihajonnan 0,969 ja mediaanin arvon 3 kanssa osoittaa vastausten vaihtelevuuden. Moodin arvo 3 osoittaa, että suurimmalla osalla vastaajista tieto kieltenopetuksesta on kaksijakoista. Osallistuneiden vanhempien kohdalla *kodin kieliäsenne* taas oli hyvä, sillä tutkittavassa joukossa kodin kieliäsenne oli keskiarvoltaan 4,29. Kodin kieliäsenneen kohdalla vaihtelevuutta oli hieman vähemmän, sillä keskihajonta

0,636 on pienempi kuin tiedon kohdalla. Mediaanin ja moodin arvojen ollessa 4 tulokset painottuvat vahvasti positiivisen puolelle. Sama tilanne on *vanhemman yhteistyöhalukkuuden* kohdalla, sillä sen kohdalla moodi ja mediaani saavat arvon 4. Keskiarvo ja keskihajonta on samansuuntainen kodin kieliasteen kanssa, sillä yhteistyöhalukkuuden kohdalla keskiarvo on 4,17 ja keskihajonta 0,683.

Vanhempien asenteen ja koulumyönteisyyden on havaittu olevan yhteydessä myös lasten koulumyönteisyyteen (Gonzales-DeHass, Willems & Holbein 2005). Tässä tutkielmassa aineisto ei kuitenkaan mahdollista kodin kieliasteen vertaamista suoraan lapsilta mitattuun koulumyönteisyyteen, sillä kysely on kerätty vanhemmilta ja vastaukset perustuvat heidän näkökulmiinsa ja huomioihinsa. Vaikka tässä tutkielmassa kaikkia pääkomponenttiratkaisun ulkopuolelle jääneitä muuttujia ei hyödynnetty jatkoanalyseissa, muuttujien kuvailevat tunnusluvut on esitetty liitteessä 8. Tällä ratkaisulla haluttiin mahdollistaa lukijalle muuttujien saamien arvojen tarkastelu, vaikka niitä ei muissa yhteyksissä tässä tutkielmassa käsiteltykään.

## 6.2 Klusterianalyysin tuloksena saadut havaintojen ryhmittelyt

Toisen tutkimuskysymyksen ”*Millaisia ryhmiä vanhempien joukosta voidaan tunnistaa löydettyjen taustaulottuvuuksien avulla?*” tarkoituksena oli luoda hypoteettisia joukkoja kyselyyn vastanneista vanhemmista sen mukaan, miten yhteneväisiä heidän vastauksensa olivat toisiinsa nähden. Kuten aineiston klusterianalyysin toteuttamista kuvaavassa luvussa 5.3.2 kerrottiin, tutkimusnäytteestä voitiin muodostaa tilastollisesti erittäin merkitsevä kolmen klusterin ja tilastollisesti merkitsevä neljän klusterin malli. Tässä tutkielmaraportissa päädyin esittelemään molemmat mallit, jotta oman tulkintani virhevaikutus vähenisi. Klusterianalyysin tuloksena muodostuneet havaintoryhmät on esitetty kuviossa 10. Kuviossa kolmen ja neljän klusterin mallin tuloksena saadut ryhmät on eroteltu värien avulla: kolmen klusterin mallin mukaiset tulokset on eroteltu sinisellä pohjalla ja neljän klusterin malliin liittyvä neljäs ryhmä on kuviossa valkoisella pohjalla.



Kuvio 10. Vanhempien keskuudesta tunnistetut ryhmät

Kuviosta 10 nähdään, että sekä kolmen että neljän klusterikeskittymän mallissa vanhempien joukossa oli *paljon kielenopetuksesta tietäviä vanhempia*, *vähän kielenopetuksesta tietäviä vanhempia* ja *jonkin verran kielenopetuksesta tietäviä vanhempia*. Lisäksi neljän klusterikeskittymän mallissa neljäntenä ryhmänä tunnistettiin *tietomäärän suhteen epävarmat vanhemmat*. Ryhmien nimeäminen perustui kielenopetusta koskevan tiedon määrään, sillä ryhmät erosivat toisistaan eniten juuri tiedon määrän suhteen. Eroja oli myös kielten yhteistyöhalukkuudessa, mutta kodin kieliasteen suhteen kaikki ryhmät olivat lähestulkoon samoissa lukemissa neljän yläpuolella. Mallikohtaiset tulokset on eritelty tarkemmin omissa malleja käsittelevissä alaluvuissaan 6.2.1 ja 6.2.2. Vanhemmista muodostuneen kolmen ryhmän mallissa paljon kielenopetuksesta tietäviä vanhempia oli yhteensä 36, vähän kielenopetuksesta tietäviä 39 ja jonkin verran kielenopetuksesta tietäviä vanhempia 36 kappaletta. Neljän ryhmän mallissa paljon kielenopetuksesta tietäviä vanhempia oli yhteensä 27, vähän kielenopetuksesta tietäviä vanhempia 24, jonkin verran kielenopetuksesta tietäviä vanhempia 29 ja tietomäärän suhteen epävarmoja vanhempia 31 kappaletta.

### 6.2.1 Kolmen ryhmän malli

Ryhmiä nimeämisessä huomioin lähinnä erot varhennettua vieraan kielen opetusta koskevan tiedon ja yhteistyöhalukkuuden osalta, sillä kodin kieliasenteiden perusteella jaottelun tekeminen on haastavaa pienien erojen vuoksi. Kolmen klusterikeskittymän mallin ykkösryhmän nimesin *paljon kieltenopetuksesta tietäviksi vanhemmiksi*, sillä klusterikeskittymien arvojen perusteella heillä on eniten tietoa kieltenopetuksesta ja korkea yhteistyöhalukkuus. Toisen ryhmän nimesin *vähän kieltenopetuksesta tietäviksi vanhemmiksi*, sillä heidän osaltaan tiedon määrä on kaikista alhaisin arvolla 2,09. Kolmannen ryhmän nimeäminen oli hieman haastavampaa, sillä ryhmässä tiedon ja yhteistyöhalukkuuden arvot olivat molemmat mittauksen keskitasolla. Sisäinen optimistini haluaisi nimetä vanhempien ryhmän *luottavaisiksi* uskoen, että keskitason tieto ja yhteistyöhalukkuus kertoisivat heidän luottavan koulun toimintaan siinä määrin, että he eivät koe tarpeelliseksi perehtyä toimintaan yhtä vahvasti kuin esimerkiksi *paljon kieltenopetuksesta tietävät vanhemmat* -ryhmän jäsenet. Toisaalta taas kolmannen ryhmän vastaukset voivat perustua esimerkiksi ajan ja muiden resurssien riittämättömyyteen, jolloin vanhemmat eivät ehdi perehtyä opetukseen tai tehdä yhteistyötä. Tutkimusnäyte ei myöskään sisältänyt muuta tietoa, joka auttaisi nimeämisessä ja vaihtelun selittämisessä, joten päädyin nimeämään kolmannen ryhmän *jonkin verran kieltenopetuksesta tietäviksi vanhemmiksi*.

Ryhmäkohtaisesta tarkastelusta huomataan, että kolmen klusterikeskittymän mallissa *paljon kieltenopetuksesta tietävillä vanhemmilla* on eniten tietoa kieltenopetuksesta (3,90) ja kodin kieliasenne (4,56) on kaikista myönteisin. Lisäksi *paljon kieltenopetuksesta tietävät vanhemmat* ovat myös varsin halukkaita tekemään yhteistyötä (4,44). Vastaavasti *vähän kieltenopetuksesta tietävien vanhempien* kohdalla tieto kieltenopetuksesta (2,09) on muita ryhmiä heikommalla tasolla ja myös kodin kieliasenne (4,09) on hieman muita alempana, pysyen kuitenkin edelleen mittauksen keskitason (3) yläpuolella. Tutkijan näkökulmasta positiivisena tuloksena mainittakoon, että *vähän kieltenopetuksesta tietävien vanhempien* ryhmä on kuitenkin kaikista halukkain tekemään yhteistyötä (4,49). *Jonkin verran kieltenopetuksesta tietävien vanhempien* tieto kieltenopetuksesta (3,27) taas on kohtalaisen hyvä ja kodin kieliasenne (4,14) on verrattain hyvä. Tällä ryhmällä yhteistyöhalukkuus (3,46) on heikompi kuin muilla ryhmillä, pysyen kuitenkin keskitason (3) yläpuolella.

### 6.2.2 Neljän ryhmän malli

Kuten kolmen klusterikeskittymän mallissa, kodin kieliaseenteen keskiarvojen vaihtelu oli hyvin vähäistä myös neljän klusterikeskittymän mallissa, joten myös tässä mallissa nimeäminen perustui kielenopetukseen liittyvään tietoon. Ensimmäisen ryhmän nimesin *tietomäärän suhteen epävarmoiksi vanhemmiksi*, sillä klusterikeskiarvon perusteella heidän tietonsa kielenopetuksesta oli lähellä mittauksen keskitasoa (3) ollen hieman sen alapuolella (2,88). Nämä vanhemmat olivat kuitenkin kaikista halukkaimpia tekemään yhteistyötä kielenopetukseen liittyen (4,49), joten tulkitisin yhteistyöhalukkuuden kertovan siitä, että he haluaisivat tietää enemmän ja ovat ehkä hieman epävarmoja omasta kielenopetusta koskevasta tietomäärästään. Toisen ryhmän nimesin *vähän kielenopetuksesta tietäviksi vanhemmiksi*, sillä heidän kohdallaan varhennettua vieraan kielen opetusta koskeva klusterikeskiarvo oli selkeästi kaikista alhaisin. Kolmas ryhmä muistutti klusterikeskiarvoiltaan hyvin paljon kolmen klusterikeskittymän mallin viimeistä ryhmää, joten nimesin ryhmän *jonkin verran kielenopetuksesta tietäviksi vanhemmiksi*. Neljäs ryhmä taas oli hyvin samankaltainen kuin kolmen klusterikeskittymämallin ensimmäinen ryhmä, sillä klusterikeskiarvot olivat kaikkien muuttujien kohdalla korkeita. Nimesin ryhmän *paljon kielenopetuksesta tietäviksi vanhemmiksi* samoin kuin kolmen klusterikeskittymän mallissa.

Neljän klusterikeskittymän mallin tarkastelussa tulokset ovat saman suuntaisia. Kuten kolmen klusterikeskittymän mallissa, kaikilla ryhmillä kodin kieliaseente on lähes samalla tasolla, sillä vaihtelu on 4,06–4,52 välillä. Vanhempien tieto kielenopetuksessa taas on heikoin *tiedon suhteen epävarmojen vanhempien* (2,88) ja *vähän kielenopetuksesta tietävien vanhempien* 2 (1,74) ryhmissä, mutta näiden ryhmien vanhemmat ovat kaikista halukkaimpia tekemään yhteistyötä (4,49 ja 4,40). Neljän klusterikeskittymän mallissa *jonkin verran kielenopetuksesta tietävien vanhempien* ryhmä on arvojen perusteella lähes sama kuin kolmen klusterikeskittymän mallissa, sillä vanhemman yhteistyöhalukkuus (3,34) on muita ryhmiä heikompi, tieto kielenopetuksesta (3,30) on kohtalaisen hyvä ja kodin kieliaseente (4,06) voidaan tulkita myönteiseksi. Neljän klusterikeskittymän mallissa *paljon kielenopetuksesta tietävien vanhempien* ryhmä koostuu vanhemmista, joilla on muita ryhmiä enemmän tietoa kielenopetuksesta (4,18) ja myönteisin kodin kieliaseente (4,52). Ryhmän 4 vanhemmat ovat myös varsin halukkaita tekemään yhteistyötä (4,35) kielenopetukseen liittyen. Kolmen ja neljän keskittymän mallien eroina näyttäisi olevan lähinnä se, että neljän keskittymän mallissa se ryhmä, jossa vanhemmat tietävät vähiten kielenopetuksesta jakautuu kahteen. Tieto kielenopetuksesta -muuttujan kohdalla ryhmien arvot ovat 1,74 ja 2,88, joten eroa voidaan pitää merkittävänä.



### 6.3 Vanhemman koulukokemuksen yhteys kieltenopetukseen liittyvään tietoon, kodin kieli-asetteeseen ja yhteistyöhalukkuuteen

Kolmannen tutkimuskysymyksen ”Miten vanhemman oma negatiivinen kieltenopiskelukokemus on yhteydessä löydettyihin taustaulottuvuuksiin?” tehtävänä oli selvittää, onko vanhemman omalla kieltenopetuksen koulukokemuksella yhteyttä aiemmin löydettyihin yhteisvaihtelua ohjaaviin tekijöihin. Analyysissa hyödynsin samoja yhteisvaihtelujoukkojen perusteella laskettuja summamuuttujia kuin aiemmin käytetyssä klusterianalyysissä. Korrelaatiokertoimet ja niiden merkitsevyydet on esitetty taulukossa 8.

Taulukko 8. Vanhemman negatiivisen koulukokemuksen yhteys löydettyihin näkökulmien taustadimensioihin

		Vanhempien tieto kieltenopetuksesta	Kodin kieli-asette	Vanhemman yhteistyöhalukkuus kieltenopetukseen liittyen
Itse en pitänyt kouluvuosinani vieraiden kielten opiskelusta	Pearsonin korrelaatiokerroin	-,182 N=120	-,221 N=112	-,155 N=118
	P-arvo	,047*	,019*	,094

\* Korrelaatio on tilastollisesti melkein merkitsevä,  $p < 0,05$

Taulukosta nähdään, että muuttuja ”Itse en pitänyt kouluvuosinani vieraiden kielten opiskelusta” oli negatiivisesti yhteydessä vanhempien kieltenopetusta koskevan tiedon, kodin kieli-asetteeseen ja vanhemman yhteistyöhalukkuuteen nähden. Huomattavaa on kuitenkin, että vanhemman oman kieltenopetukseen liittyvän koulukokemuksen yhteys on tilastollisesti melkein merkitsevä vain vanhemman kieltenopetukseen liittyvän tiedon ja kodin kieli-asetteen kanssa ( $p < 0,05$ ).

Tulosten tarkastelussa olennaista on huomioida muuttujien sisältö. Korrelaatiokerroin ilmoittaa sen, miten muuttujan arvot ovat yhteydessä toisiinsa ja negatiivinen yhteys ilmoitti, että kun

toinen arvo kasvaa niin toinen pienenee. Sisällön kannalta on kuitenkin huomioitava, että muutuja *"Itse en pitänyt kouluvuosinani vieraiden kielten opiskelusta"* mittaa menneessä tapahtunutta kokemusta. Tämän perusteella yhteyttä voidaan tarkastella yksisuuntaisena, nykyisen kodin kieliasteen ei siis tässä ajatella vaikuttavan vanhemman omaan näkemykseen menneestä kokemuksesta.

## 7 POHDINTA

Pohdinnassa käyn läpi tämän tutkielman tuloksiin liittyvien tekijöiden lisäksi myös tutkielmaprosessiin olennaisesti vaikuttaneita tekijöitä. Tässä tutkielmassa selvitettiin vanhemmilla olevia näkökulmia, jotka liittyvät varhennettuun vieraan kielen opetukseen. Käytetyt menetelmät ovat olleet suurelta osin eksploratiivisia ja niiden avulla on pyritty tarkastelemaan tätä ajankohtaista aihetta ja löytämään aiheen piiristä erilaisia tekijöitä jatkotarkastelua varten. Tuloksista tekemiäni johtopäätöksiä esittelen tämän luvun alaluvussa 7.1. Tässä luvussa tarkastelen myös tutkielman toteutukseen liittyviä eettisiä tekijöitä sekä tutkielman luotettavuutta luvussa 7.2. Alaluvussa 7.3 käsittelen esiin nousseita jatkotutkimustarpeita liittyen muun muassa aihepiirin ajankohtaisuuteen. Luvussa 7.4 käyn läpi muutamia mittariin liittyviä kehitysideoita.

### 7.1 Tulosten tiivistäminen ja johtopäätökset

Tässä luvussa esittelen omissa osioissaan tiivistetysti tutkimustuloksia ja niistä tekemiäni johtopäätöksiä.

*Mitä yhteisvaihtelun taustalla olevat dimensiot kertovat*

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyneen analyysin tulosten mukaan 1.–2. vuosiluokalla olevien lasten vanhempien varhennettua vieraan kielen opetusta koskevien käsitysten taustalla

vaikuttavia tekijöitä ovat ainakin vanhempien tieto kieltenopetuksesta, kodin kieliäsenne ja vanhempien yhteistyöhalukkuus. Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistuneiden vanhempien keskuudessa *tieto kieltenopetuksesta* oli vaihtelevaa, sillä viisiasteisella Likert-asteikolla *täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä* mitatun muuttujan keskiarvo 3,05 ja keskihajonta 0,969. Kodin kieliäsenne ja vanhempien yhteistyöhalukkuuden kohdalla keskiarvot olivat hieman neljän yläpuolella, joten tutkimukseen osallistuneiden vanhempien keskuudessa suurimman osan kieliäsenne oli positiivinen ja pääosin he olivat halukkaita tekemään yhteistyötä kieltenopetukseen liittyen.

Saatujen tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että varhennettuun vieraan kielen opetukseen osallistuvien lasten vanhemmat suhtautuvat pääosin positiivisesti vieraan kielen opetukseen ja ovat halukkaita tekemään yhteistyötä vanhempien kanssa. Tiedon osalta tilanne voisi toki olla myös parempi, sillä tulokset antavat viitteitä tiedon kaksijakoisuudesta. Tulosten perusteella voidaan olettaa, että toisaalta osa vanhemmista kokee tietävänsä riittävästi kieltenopetuksen järjestämisestä, mutta toisaalta osa vanhemmista kokee puutteelliseksi. Näiden ulottuvuuksien löytäminen ja tunnistaminen on ollut Itä-Suomen yliopiston ja Herzenin pedagogisen yliopiston välisen tutkimushankkeen tavoitteena ja siten tämän tutkielman tulokset auttavat myös tutkimushakkeen toimijoita jatkotyöskentelyssä.

#### *Vanhempien joukossa olevia tyyppiryhmiä*

Tutkielmassa löytämiäni vanhempien näkökulmien taustatekijöiden yhteyttä toisiinsa havaintotasolla selvitin klusterianalyysin avulla. Tulokset osoittivat, että ne vanhemmat joilla oli vähiten tietoa kieltenopetukseen liittyen, olivat kaikista halukkaimpia tekemään yhteistyötä koulun kanssa. Klusterianalyysin tuloksissa löytyi myös ryhmä vanhempia, joilla kieltenopetusta koskeva tieto ja yhteistyöhalukkuus olivat mittarin keskivaiheilla, vaikka kodin kieliäsenne oli selkeästi positiivinen kuten kaikilla muillakin ryhmillä. Viimeisenä ryhmänä ryhmittelyanalyysin tuloksista löytyi ryhmä vanhempia, jotka olivat selkeästi halukkaita tekemään yhteistyötä, heidän kohdallaan kodin kieliäsenne oli hyvä ja myös kieltenopetuksen tiedon kohdalla.

Tiivistettynä tulokset antavat hyvin positiivisen kuvan vanhempien näkökulmiin liittyen. Kodin kieliäsenne on varsin positiivinen ja ne vanhemmat, jotka kokevat oman kieltenopetukseen liittyvän tiedon alhaiseksi, ovat halukkaimpia tekemään yhteistyötä koulujen kanssa. Muutenkin korkea yhteistyöhalukkuus viittaa vanhempien kannattavan kasvatusvuorovaikutuksen

ideaa tiedostaen myös oman roolinsa oppimisen tukijana. Tähän liittyen aineistossa oli muuttuja, jolla mitattiin vanhempien näkemystä koulun kieltenopetuksen riittävydestä heidän lapsensa kielitaidon kehittämiseksi. Tätä mitannut muuttuja jäi komponenttiratkaisun ulkopuolelle, mutta tulosten tarkastelun kannalta sen arvojen tarkasteleminen nousi oleelliseksi.

Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien joukossa muuttuja ”*koulun kieltenopetus on riittävä lapseni kielitaidon kehittämiseksi*” sai keskiarvokseen 3,39. Vanhemman vastaus *osittain samaa mieltä, osittain eri mieltä* tuotti arvon 3 ja tässä yhteydessä samaa ajatusta voidaan soveltaa myös keskiarvon tulkintaan. Keskiarvoisesti vanhemmat olivat siis osittain sitä mieltä, että koulun kieltenopetus on riittävä mutta osittain sitä mieltä, että koulun kieltenopetus ei yksin riitä kehittämään kielitaitoa, vaan siihen tarvitaan esimerkiksi kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Toki on myös mahdollista, että vanhempien vastauksiin vaikuttaa usko ja luotto koulujärjestelmään, joka on johtanut tilanteisiin, joissa vastaaja on arvioinut koulun kieltenopetuksen olevan riittävä. Koulun kieltenopetuksen merkitys voi myös vaihdella vastaajien kesken. Osa vastaajista voi ajatella koulun kieltenopetuksen sisältävän kasvatusvuorovaikutuksen aspektin jo suoraan eikä sitä tarvitse erikseen mainita. Kasvatusvuorovaikutuksen ideaan pohjaten tämänkaltainen näkemys voisi olla toivottavaa, sillä silloin vanhempien osallistuminen ja yhteinen kasvatusvastuu jakautuisi selkeästi toimijoiden välille.

Ryhmiä kannalta on oleellista huomata, että 120 kyselyyn vastanneesta vanhemmasta, klusterianalyysin tulokset osoittavat, että merkittävä osa vastanneista vanhemmista tuntuu tietävän vähän kieltenopetuksesta ollen kuitenkin samalla halukkaita tekemään enemmän yhteistyötä koulun kanssa ja saamaan siten lisää tietoa kieltenopetuksesta. Kolmen ryhmän mallissa näitä vanhempia oli 39 ja neljän ryhmän mallissa 24. Lisäksi neljän ryhmän mallissa oli myös tietomäärän suhteen epävarmoiksi vanhemmiksi nimeämäni ryhmä, jossa vanhempia oli yhteensä 31.

#### *Vanhemman oman koulukokemuksen heijastuminen*

Lisäksi tuloksista nähdään, että vanhemman oma kieltenopetusta koskeva koulukokemus on yhteydessä kieltenopetusta koskevan tiedon, kodin kieliäsenteen ja vanhemman kieltenopetusta koskevan yhteistyöhalukkuuden kanssa. Mitä vähemmän vanhempi on itse pitänyt kieltenopiskelusta omana kouluaihanaan, sitä vähemmän he tiesivät kieltenopetuksesta. Vastaavanlainen yhteys löytyi myös kodin kieliäsenteen ja yhteistyöhalukkuuden kohdalla, jotka saivat sitä heikompi arvoja mitä vähemmän vanhempi itse on pitänyt kieliopinnoista omana kouluaihanaan.

Vaikka havaittu yhteys ei ollutkaan voimakas on sen tiedostaminen silti ensiarvoisen tärkeää kielenopetuksen järjestäjille. Vanhemman oman negatiivisen kielenopiskelukokemuksen heijastumat kieliasteeseen ja yhteistyöhalukkuuteen voivat heijastua myös lapsen asenteeseen. Asenteiden periytymisefektin ehkäisemiseksi kielenopetusta järjestävien tahojen olisi hyvä pyrkiä lisäämään vanhempien kielenopetusta koskevaa tietoa, jotta he huomaisivat kielenopetuksessa tapahtuneen muutoksen.

Lisäksi kielenopetusta koskevissa kodin ja koulun yhteistyötä koskevissa tapahtumissa apua voisi olla avoimesta keskustelusta vanhempien omiin kielenopiskelukokemuksiin liittyen. Kun kielenopetusta järjestävä taho on tietoinen vanhempien omista kokemuksista, kielenopetuksen järjestämiseen liittyvää tietoa voidaan jakaa myös kohdennetusti. Kärjistettynä, jos vanhemman oma kielenopiskelu kokemus liittyy kieliopin ja rakenteiden tylsään pänttäämiseen, kielenopetusta järjestävä taho voi esimerkkien kautta tuoda esille, miten kieliopin ja rakenteiden opetusta nykyisin järjestetään ja mitä muuta kielenopetukseen kuuluu. Näillä toimenpiteillä vanhemman oman negatiivisen kokemuksen heijastumista voidaan mahdollisesti vähentää.

Vieraiden kielten opetuksen varhentamisessa on huomioitava myös varhentamisen yhteys opetuksen järjestämiseen. Kangasvieri ym. (2011, 56) korostavat, että vieraiden kielten opetuksen varhentaminen ei itsessään taianomaisesti tarkoita kasvua kielenopiskelumotivaatiossa, vaan opetus on edelleen järjestettävä ja suunniteltava siten, että se on motivoivaa. Varhennettua, etenkin ensimmäisellä vuosiluokalla alkavaa vieraiden kielenopetusta ei luonnollisesti voida järjestää täysin samoja menetelmiä hyödyntäen kuin esimerkiksi kolmannella vuosiluokalla alkavaa opetusta. Varhennetussa vieraiden kielten opetuksessa on huomioitava, että perusopetuksen ensimmäisellä vuosiluokalla oppijoiden luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen voi joissain tapauksissa olla vasta alkuvaiheessa. Siksi on tärkeää, että vanhemmille jaetaan tietoa kielenopetuksen järjestämisestä, jotta heillä on oikeaa tietoa siitä, millaista varhennettu vieraiden kielten opetus on. Jos esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on viivästynyt, vanhemman virheellinen tieto varhennetusta kielikasvatuksesta voi vaikuttaa oleellisesti siihen, kuinka mielekkääksi tai tärkeäksi varhennettu vieraan kielen opetus koetaan.

## 7.2 Tulosten yleistettävyyden ja luotettavuus

Kuten luvussa 5.1 toin esille, tutkimuskysymyksiin vastaamiseen käytetty aineisto on kerätty harkinnanvaraisella otannalla, joka tiukan menetelmällisen tulkinnan pohjalta asettaa ensimmäiset rajoitukset tulosten yleistettävyydelle. Toisaalta huomioitavaa on kuitenkin myös ilmiön luonne ja tutkimusjoukon tavoittamisen haastavuus nykyisellään. Tutkittavien joukon on muodostuttava sellaisista vanhemmista, joiden lapsi osallistuu varhennettuun vieraan kielen opetuksen perusopetuksen yleisopetuksessa. Jos lapsi on esimerkiksi kielipainotteisessa ryhmässä, oletettavaa on, että vanhempien asenne on lähtökohtaisesti positiivisempi ja tulokset vinoutuisivat. Sellaisten alueellisten koulujen löytäminen, joissa kaikki oppilaat ovat varhennetun vieraan kielen opetuksen piirissä on perustunut tutkimushankkeessa olevien tutkijoiden aiempiin tietoihin.

Yleistettävyyden pohdinnan kannalta tutkielman loppuvaiheessa esiin nousi halu verrata vanhempien näkemyksiä kaupungeittain. Tutkimusnäytteen vanhemmat ovat kahdesta eri kunnasta. Vanhempien omaa kielenopiskelukokemusta, näkemystä koulun kielenopetuksen riittävydestä, vanhempien kielenopetusta koskevaa tietoa, kodin kieliäsenettä ja yhteistyöhalukkuutta vertailtiin kaupungeittain, jotta saataisiin selville, onko edellä mainittujen muuttujien kohdalla eroavaisuuksia riippuen siitä kummasta kaupungista vanhemmat ovat. Keskiarvojen vertailu kaupungeittain paljasti, että kahden kaupungin välillä eroavaisuutta löytyi vain kodin kieliäsenettä. Keskiarvoltaan kieliäsenne oli 4,30 koko ryhmälle, ensimmäisen kaupungin kohdalla 4,41 ja toisen kaupungin kohdalla 4,15. Tilastollisesti tarkasteltuna ero on kuitenkin vain melkein merkitsevä ( $p = 0,036$ ,  $p < 0,05$ ) ja keskiarvojen välinen ero on vain 0,36 suuruisen. Koska tämän muuttujan kohdalla ero jää melkein merkitsevän tasolle ja muiden muuttujien kohdalla eroavaisuuksia ei ole, tulosten yleistettävyydelle saadaan tukea. Tarkemmat tiedot keskiarvojen vertailusta löytyvät tämän tutkielmaraportin liitteestä 9.

Kaupunkien välisten selkeiden erojen puuttuminen lisää myös tulosten luotettavuutta, sillä yhden koulun oppilaiden vanhemmilta saatuna tulokset voisivat liittyä vain sen koulun toimintaan. Toki kahden kunnan alueelta hankittu näyte ei vielä ole kattava, mutta samansuuntaiset tulokset molemmista kouluista tukee kuitenkin ajatusta siitä, että vanhempien asenteet eivät olisi koulutai kaupunkisidonnaisia. Luotettavuuden kannalta olennaista on myös huomioida näytteen koko, sillä pääkomponenttianalyysissa käytettyjen muuttujien kohdalla havaintojen määrä oli  $>100$ . Lisäksi tutkimuksessa käytettiin sellaisia viitearvoja, joiden käytölle perusteet löytyivät

tutkimuskirjallisuudesta ja menetelmäoppaista. Analyysit olen pyrkinyt kuvaamaan niin tarkasti, että lukija voi arvioida käytettyjen menetelmien toteutuksen ja käytön oikeellisuutta. Tutkielmaraportissa on pyritty huomioimaan aihepiiriin liittyvien aiempien tutkimusten tulokset ja niihin on myös viitattu asianmukaisesti. Empiirisen toteutuksen luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään myös esittämällä liitteissä kattavasti analyysin toteutukseen liittyviä tekijöitä, kuten normaalisuustestauksen sekä vinouden ja huipukkuuden tarkastelut.

Luotettavuuden kannalta tutkielman tulosten huomioinnissa olennaista on muistaa, että kaikki vastaukset ovat peräisin vanhemmilta, joten ne eivät välttämättä anna aina todenmukaista kuvaa mitattavasta ilmiöstä. Esimerkiksi oppilaan kiinnostus vieraita kieliä kohtaan perustuu vanhemman huomioon eikä lapsen omaan vastaukseen. Mahdollista toki on, että vanhemmat ovat vastatessaan kysyneet aiheesta myös lapseltaan, jolloin vanhemmat vastaus voi ainakin osittain perustua lapsen omaan arvioon. Lisäksi väitteitä tarkasteltaessa on muistettava, ettei niiden pohjalta voida varmaksi sanoa onko vanhempien vastausten taustalla kyseessä vanhemman havainto vai asenteellinen uskomus. Pohdittaessa vanhempien asenteiden yhteyttä lapsen omaan kielimotivaatioon, on muistettava yhteyden toimivan molempiin suuntiin. Lapsen negatiivinen suhtautuminen voi johtua vanhemman negatiivisesta suhtautumisesta, mutta toisaalta on mahdollista, että vanhemman negatiivinen suhtautuminen johtuu lapsen negatiivisesta suhtautumisesta (Chambers 199, 86). Mahdollista on myös, että kieltenopetukseen vahvasti negatiivisesti suhtautuvat vanhemmat eivät ole edes vastanneet hankkeiden lähettämään kyselyyn.

Lisäksi tulosten luotettavuuden kannalta on huomioitava, että aineistoa on kerätty suomen-, englannin- ja venäjänkielisillä lomakkeilla. Eri kielisten lomakkeiden valmistelussa on oltava erityisen tarkkana sisällön suhteen, jotta kaikissa kieliversioissa mitataan varmasti samoja asioita. Oman kielitaitoni pohjalta pystyin vertailemaan itse vain suomenkielisen ja englanninkielisen lomakkeen sisältöjä todeten ne toisiaan vastaaviksi. Venäjänkielisen lomakkeen kysymyksiä en itse pystynyt ymmärtämään, mutta kielitaitoisia lukijoita ajatellen olen sisällyttänyt venäjänkielisen kyselylomakkeen väitteet tämän tutkielmaraportin liitteisiin (ks. liite 1). Kieliversioiden erojen tarkastelussa on hyvä muistaa, että kokonaisaineistosta ( $N = 120$ ), 116 oli suomenkielisiä, 3 venäjänkielisiä ja 1 englannin kielinen, joten mahdollisten erojen vaikutus jää kuitenkin tässä tutkielmassa hyvin vähäiseksi. Kokonaisuudessaan saatuja tulosten tarkastelussa pitää huomioida tutkielman rooli ja pilottitutkimusmainen luonne. Tutkielman tarkoituksena oli tuottaa suuntaa antavia tuloksia, joiden pohjalta tutkimuskentällä voidaan luoda hypo-



teeseja ja ideoita jatkotutkimusta varten. Lisäksi tutkielman tavoitteena oli tarkastella tutkimushankkeen käyttämän mittarin toimivuutta ja pyrkiä muodostamaan käytetystä mittarista faktori- tai pääkomponenttimalli.

Pääkomponenttianalyysin toteutuksen ohessa olen myös kuvannut mallin reliabiliteetin tarkastelua osana analyysiprosessia ja tuotetussa mallissa kaikissa joukoissa reliabiliteettia ilmaiseva Cronbachin alfa oli  $>0,70$  (Field 2013, 675). Luotettavuuden tarkastelussa on tärkeää huomioida myös validiteettiin liittyviä tekijöitä. Sisällön validiteetin tarkastelussa keskityn mittarin käsitteellisen validiuden tarkasteluun (Metsämuuronen 2003, 87). Validiteetin tarkastelussa oleellista on tarkistaa, että käytetty mittari mittaa todellakin sitä asiaa, mitä sen on tarkoitus mitata (Fields 2013, 11). Validiteettia voidaan tarkastella sekä mittarin ja tutkimuskysymysten vastaavuuden että väittämien tasoilla.

Tämän tutkielman osalta validiteetin tarkastelussa on hyvä muistaa, että tutkimuskysymykset on suunniteltu valmiin aineiston pohjalta. Tällöin on huomioitava, että validiteetin tarkastelussa verrataan mittaria ja kehiteltyjä tutkimuskysymyksiä, vaikka tämän tutkielman kohdalla tarkastellaan myös tutkimuskysymysten sopivuutta käytettyyn aineistoon nähden. Itä-Suomen yliopiston ja Herzenin pedagogisen yliopiston tutkimushankkeen yhteistyössä suunnitellun tutkimuslomakkeen avulla on ollut tarkoitus etsiä vanhempien näkökulmien taustalla olevia ulottuvuuksia. Kaiken kaikkiaan tässä tutkielmassa käytettyjen muuttujien kohdalla taustaväitteet ovat selkeitä ja helposti ymmärrettäviä, joten pidän niitä varsin valideina.

### 7.3 Jatkotutkimustarpeita

Tutkielman toteutuksen aikana olen pyrkinyt kirjaamaan ylös mieleeni tulleita ajatuksia aiheen jatkotutkimukseen liittyen. Aiheen jatkotutkimus on oleellista ja tarpeellista, sillä varhennettu kieltenopetus koskee 1.1.2020 alkaen kaikkia ensimmäisen vuosiluokan oppilaita (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Tässä luvussa käsittelemäni aluksi jatkotutkimukseen liittyviä ideoita ja ajatuksia.

Jatkotutkimuksen kannalta tässä tutkielmassa tuotetun yhteisvaihtelua kuvaavan pääkomponenttimallin testaaminen laajemmassa ja satunnaisotantaan perustuvassa aineistossa olisi tär-

keää, sillä tässä tutkielmassa tuotettu malli perustuu harkinnanvaraiseen otokseen. Suurem-  
massa aineistossa myös vanhempien taustatekijöiden määrää voitaisiin lisätä, sillä Toki kau-  
punkien välinen vertailu osoitti, ettei mallin välillä ole tilastollisesti merkitseviä eroja, mutta  
laajemmassa mittakaavassa tehty testaus on silti aiheellista. Aihetta olisi hyvä tutkia myös tois-  
tomittauksiin perustuvalla aineistolla, jossa voitaisiin tarkastella vanhempien kieltenopetusta  
koskevan tietomäärän, kodin kieliasteen ja yhteistyöhalukkuuden muuttujien arvoissa eroja  
kouluvuoden edetessä. Hypoteettisesti on mahdollista olettaa, että vanhempien tietomäärä kas-  
vaisi sitä mukaa, kun opetus etenee. Vastaavasti pohjautuen tässä tutkielmassa tehdyn klusteri-  
analyysin tulosten tulkintaan, mahdollista on myös, että tiedon kasvaessa vanhempien yhteis-  
työhalukkuus laskee, sillä yhteistyöhalukkuudessa mitatuissa tekijöissä oli mukana myös van-  
hempien halu saada opettajalta lisää tietoa liittyen kieltenopetuksen järjestämiseen.

Myös klusterianalyysin tuloksena saatuja havaintoryhmiä olisi hyvä testata uudella aineistolla.  
Määrällisen aineiston lisäksi havaintoryhmien mukaisia tyyppejä ja niiden olemassaoloa voi-  
taisiin tutkia myös laadullisilla tutkimusmenetelmillä. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa  
voitaisiin tyyppitellä ja tyyppittelyn tuloksena saatuja ryhmiä voitaisiin verrata tämän tutkielman  
klusterianalyysin tuloksena saatuihin ryhmiin. Esimerkiksi haastatteluaineistoa käyttämällä  
voitaisiin päästä syvemmälle käsittelemään aiheiden merkityksiä vanhempien näkökulmasta.  
Lisäksi laadullista tutkimusaineistoa kerätessä vanhempia voitaisiin pyytää itse määrittele-  
mään kieliopintojen merkitystä omasta näkökulmastaan keräämällä aineistoa esimerkiksi kir-  
joitelmien muodossa. Tällöin voitaisiin saada tarkempaa tietoa vanhempien asenteista ja käsi-  
tyksestä kieliopintojen varhentamiseen liittyen.

Valtakunnallisen vieraan kielen opetuksen varhentamisen myötä tässä tutkimuksessa tarkastel-  
tujen vanhempien perusjoukko kasvaa huomattavasti. Tällöin myös satunnaisotantaan perustu-  
van aineiston kerääminen helpottuu, sillä tutkimusaineistoa voitaisiin kerätä esimerkiksi ry-  
väsotannalla, niin että ryppäinä käytettäisiin yksittäisten koulujen 1.–2. -vuosiluokalla olevien  
lasten vanhempien joukkoja. Satunnaisotantaan perustuva aineisto lisäisi tulosten yleistettä-  
vyyttä ja luotettavuutta. Uudistusten myötä vanhempien näkökulmia olisi mahdollista vertailla  
maantieteellisesti ja selvittää onko esimerkiksi kodin kieliasteessa eroja kotialueen suhteen.  
Lisäksi vanhempien näkemyksiä aiheeseen liittyen voitaisiin tutkia myös varhaiskasvatuksen  
kontekstissa, kartoittamalla vanhempien näkemyksiä liittyen vieraan kielen opetuksen alkami-  
seen jo ennen perusopetusta.

## 7.4 Mittariin liittyviä kehittämissideoita

Kuten jatkotutkimukseen liittyvien ajatusten kohdalla, olen kirjannut tutkielman toteutuksen aikana mieleeni tulleita kehitysideoita liittyen käytettyyn mittariin. Tutkimushankkeen käyttämään mittariin liittyen aiheellista olisi tarkastella osaa kysymyksistä uudelleen. Tämän tutkielman pääkomponenttianalyysin toteutuksessa alkuperäisestä 29 muuttujasta lopullisen mallin ulkopuolelle jäi muuttujajoukkojen sisäisen konsistenssin raja-arvon 0,7 (Field 2009, 675) ja kommunaliteettien raja-arvon 0,3 (Nummenmaa 2009, 403) perusteella 13 muuttujaa. Tähän liittyen mittarin kehittämissä voitaisiin tarkastella mahdollisuutta lisätä samoihin teemoihin liittyviä kysymyksiä. Lisäksi voitaisiin pohtia olisiko mittariin tarpeellista lisätä lisää kysymyksiä, jotka liittyvät koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön esimerkiksi tiedonjakamista koskevissa asioissa.

Mittariin voitaisiin lisätä väitteitä, jotka liittyvät alakoulussa opiskeltavien kielten määrään. Vanhempien näkemyksiä perusopetuksen alaluokilla opettavien kielten määrästä voitaisiin selvittää esimerkiksi väitteillä ”*Mielestäni alakoulun kieltenopetuksen tulisi tarjota mahdollisuus useamman kuin kahden kielen opiskeluun*” ja ”*Mielestäni alakoulun kieltenopetuksen on tarjottava monipuolisia vaihtoehtoja opiskeltavien kielten suhteen*”. Vieraan kielen opetuksen varhentamisen käytännön toteutuksen kannalta on kaksi eri asiaa, varhennetaanko vain olemassa olevien kieliaineiden opetusta vai lisätäänkö perusopetuksen 1.–6. -vuosiluokille yksi uusi kieliaine. Tästä syystä vanhempien näkökulman tarkastelussa olisi hyvä tarkastella väitteiden tasolla myös sitä, millainen vanhempien asenne on kieliaineiden lisäämisen suhteen.

Lisäksi omien huomioideni pohjalta osa mittarin kysymyksistä kaipaisi tarkennusta tai muokkausta, sillä niiden mittaama asia jää helposti vaillinaiseksi tai epäselväksi. Esimerkiksi tutkimuksessa käytetyn mittarin 21. väite ”*Mielestäni on tärkeää, että vieraita kieliä opetetaan jo alakoulussa tai jopa aiemmin.*” on sisällöltään haastava. Vastauksessa käytetty viisiasteinen vastausskaala *täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä* ohjaa vastauksen helposti skaalan toiseen ääripäähän. Vanhemman vastaus *täysin eri mieltä* tarkoittaisi sisällöllisesti sitä, että vanhemman mielestä vieraiden kielten opettaminen ei ole tärkeää ennen alakoulua, mutta vastaavasti myös sitä, että vieraiden kielten opettaminen ei ole tärkeää koko alakouluaikana. Vastaavasti jos vanhempi haluaa vastata, että vieraan kielen opettaminen alakoulussa on tärkeää, hän tulee samalla vastanneeksi, että vieraan kielen opetus voitaisiin aloittaa jo ennen perusopetuksen alkamista.

Sisällöllisesti väitteen sisältämän skaala on todella laaja, sillä alakoululla viitataan jo vuosiluokkiin 1–6 ja ”*aiemmin*” voi tässä yhteydessä tarkoittaa varhaiskasvatuksen ikäryhmiä 0–3 ja 3–6. Mitattavan asian kannalta väite olisi hyvä jakaa useammaksi erilliseksi väitteeksi. Uudet väitteet voisivat olla esimerkiksi seuraavat: ”*Mielestäni on tärkeää, että vieraita kieliä opetetaan 1.–2. -vuosiluokalla*” ja ”*Mielestäni on tärkeää, että vieraiden kielten opetus aloitettaisiin jo ennen alakoulua*”. Väitteissä alakoulun vieraiden kielten opetuksen tarkentaminen 1.–2. vuosiluokalla tapahtuvaan kieltenopetukseen olisi tämän tutkimusaiheen tarkastelussa aiheellista. Kieltenopetuksen tärkeyden tarkastelu koko perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 aikana on kuitenkin hyvin eri asia kuin kielenopetuksen tärkeyden tarkastelu perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 aikana.

Kysymysten lisääminen mittariin lisää toki kyselyn kuormittavuutta ja siitä syystä on aiheellista pohtia myös joidenkin kysymysten poistamista tai vaihtamista. Tässä tutkielmassa pääkomponenttiratkaisun ulkopuolelle jäi monta muuttujaa. Jatkon kannalta voidaan pohtia kannattaako näitä kysymyksiä pitää mukana, jos niiden tuottamaa informaatiota ei voida hyödyntää. Toisaalta kysymysten tuottama tieto voi toisenlaisissa tutkimuksissa olla hyvinkin oleellista ja nousta oleellisempaan asemaan kuin tässä tutkimuksessa käytetyt muuttujat.

## LÄHDELUETTELO

- Alasuutari, M. (2006) Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa ja H. Rasku-Puttonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 70–90
- Bryan, J ja Henry, L. (2012). A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process. *Journal of Counseling & Development* 90 (4), 408–420.
- Butler, Y. (2014) Parental Factors and Early English Education As a Foreign Language: A Case Study in Mainland China. *Research Papers in Education* 29 (4), 410–437.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1 (1), 1–47
- Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. Teoksessa J. Oller (toim.) *Issues in Language Teaching Research*. Rowley, MA: Newbury House, 333–342
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviaria J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review* 14, 33–46.
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon [U.K.]: Multilingual Matters.
- Chen, J. (2013) Discussion on the Relationship between Language and Culture. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (6), 963–967
- Cheung, C. & Pomerantz, E. (2012). Why Does Parents' Involvement Enhance Children's Achievement? The Role of Parent-Oriented Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 820–832.
- Costello, A. ja Osborne, J. (2005). *Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 10 (7), 1–9
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elinkeinoelämän keskusliitto EK. (2014) *Kielitaito on kilpailuetu: EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu*. Helsinki.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S. ja Sanders, E. (2012) *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family – School and Community Partnerships*

Bureau: Canberra. url: [https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download\\_file/id/7/filename/parental\\_engagement\\_in\\_learning\\_and\\_schooling\\_lessons\\_from\\_research\\_bureau\\_aracy\\_august\\_2012.pdf](https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/7/filename/parental_engagement_in_learning_and_schooling_lessons_from_research_bureau_aracy_august_2012.pdf)

- Epstein, J. L. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. 3. painos. Lontoo: SAGE
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. 4. painos. Lontoo: SAGE
- Fraenkel, J. R. ja Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. Boston (Mass.): McGraw-Hill.
- Gass, S. M., Behney, J. ja Plonsky, L. (2013). *Second language acquisition: An introductory course*. 4. painos. New York: Routledge.
- Gonzalez-Dehass, A., Willems, P. ja Doan Holbein, M. (2005) "Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation." *Educational Psychology Review* 17 (2) 99–123.
- Hartonen, M. (2014) *Esi- ja perusopetus*. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Opetushallitus. *Koulutuksen seurantaraportit 2014*:10.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., ja Sajavaara, P. (2005) *Tutki ja kirjoita*. 11. painos. Jyväskylä: Tammi
- Hosseinpour, V., Sherkatolabbasi, M. & Yarahmadi, M. 2015. The Impact of Parents' Involvement in and Attitude toward Their Children's Foreign Language Programs for Learning English. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 4 (4), 175–185.
- Hotari, K., Oranen, M. & Pösö, T. (2009). *Lapset lastensuojelun osallisina*. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Lastensuojelun ytimessä*. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinninlaitos, 117–132.
- Kaikkonen, P. 2004. *Vierauden keskellä*. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. ja Härmälä, M. (2011) *Kielten tarjonta ja kieli- valintojen perusteet perusopetuksessa: Tilannekatsaus joulukuu 2011*. Opetushallitus: Muistiot 2011:3
- Karila, K. & Nummenmaa, A.-R. (2006) *Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen kulttuuri*. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa ja H. Rasku- Puttonen (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 34–47.

- Karila, K. (2006) Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa ja H. Rasku-Puttonen (toim.). Kasvatustieteen vuosikokous. Tampere: Vastapaino. 91–108.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M. Nummenmaa, A. ja Rasku-Puttonen, H. (2006). Kasvatustieteen vuosikokous. Tampere: Vastapaino.
- Kekkonen, M. (2012). Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoitoon diskursiivisilla näyttämöillä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Kohonen, V. (1998). Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopisto, 25–48
- Kohonen, V. (2000). Eurooppalaisen kieliportfolion mahdollisuuksia ja ongelmia. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 63–75.
- Lasater, K. (2016). Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership. *School Community Journal*, 26 (2), 237–262.
- Metsämuuronen, J. (2003) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. painos. Jyväskylä: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2008) Monimuuttujamenetelmien perusteet. 2. painos. Jyväskylä: International Methelp.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. & Baeriswyl, F. 2015. The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With Homework. *Journal of Educational Research* 108 (5), 417–431.
- Mustaparta, A. (2015). Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen. Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2015:15.
- Mustaparta, A., Nissilä, L. & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa Mustaparta, A.-K. (toim.) Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen. Opetushallitus: oppaat ja käsikirjat 2015:15, 7–24.
- Nummenmaa, L. (2009). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät (1. p., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L., Holopainen, M., ja Pulkkinen, P. (2017) Tilastollisten menetelmien perusteet. 3. painos. Helsinki: Sanoma Pro oy
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J., Leskinen, E. (1997). Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY

- OECD (2016). Education in China: A Snapshot. OECD. Saatavilla osoitteesta <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). Hallitus lisää resursseja koulutukseen – kielten oppiminen alkamaan jo ekaluokalta. Tiedotteet 11.4.2018. Luettu 17.4.2018. [http://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/hallitus-lisaa-resursseja-koulutukseen-kielten-oppiminen-alkamaan-jo-ekaluokalta](http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/hallitus-lisaa-resursseja-koulutukseen-kielten-oppiminen-alkamaan-jo-ekaluokalta)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja kehittämistarpeista julkaistu. Tiedotteet 13.12.2017. Luettu 13.12.2017 [http://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/selvitys-suomen-kielivarannon-tilasta-ja-kehittamistarpeista-julkaistu](http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/selvitys-suomen-kielivarannon-tilasta-ja-kehittamistarpeista-julkaistu)
- Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki
- Opetushallitus (2015) Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki
- Perusopetuslaki 628/98. Suomen säädöskokoelma.
- Pyykkö, R. (2017) Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51
- Rinne, R., Kivirauma, J. ja Lehtinen, E. (2015) Johdatus kasvatustieteisiin. 8. uudistettu painos. Juva: PS-kustannus.
- Salo, O.-P. (2009). Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. Puhe ja kieli, 29:2, 89–102.
- Siljander, P. (2002). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. 2. uudistettu painos. Keuruu: Otava
- Tynjälä P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Tampere: Kirjayhtymä.
- Valli, R. (2001). Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vastamäki (2015) Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa R. Valli ja J. Aaltola. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Juva: PS-kustannus. 121–132.
- Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus. 26–44.
- Venninen, T., Leinonen, J., Rautavaara-Hämäläinen, M. & Purola, K. (2011). ”Lähes aina haettaessa sanotaan, että ihan ok päivä - mitä se lopulta tarkoittaa?": Lasten vanhempien ja henkilökunnan osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Socca.



## LIITTEET

## Liite 1. Kyselylomakkeiden sisältämät väitteet

Jotta eri kieliversioiden sisältämien muotoilujen vertaileminen olisi helpompaa, tutkimuslomakkeen väitteet on esitetty taulukkomuotoisesti siten, että eri kieliversiot ovat rinnakkain. Vastaamiseen käytetty asteikko ja sen kieliversiot on esitetty tutkielmaraportin luvussa 5.2 taulukossa 1.

Väite	Suomeksi	Englanniksi	Venäjäksi
TEEMA	Vieraat kielet nykymaailmassa.	Foreign languages in the modern world	Иностранные языки в современном мире.
1	Nykyään jokaisen on tärkeää osata vieraita kieliä.	Nowadays it is important for everybody to know foreign languages.	В современном мире очень важно, чтобы все знали иностранные языки.
2	Kielitaidon tärkeyttä korostetaan nykyään jo liikaa.	The importance of foreign language skills is overemphasized these days.	Значимость владения иностранными языками в наше время сильно преувеличена.
3	Arvostan omaa kielitaitoani.	I value my own foreign language skills.	Для меня имеет большое значение моё владение иностранным языком.
4	Itse en pitänyt kouluvuosinani vieraiden kielten opiskelusta.	I did not like to study foreign languages when I was at school myself	Когда я сам(а) учился (-лась) в школе, мне не нравилось изучать иностранные языки.
TEEMA	Vanhempien/hoitajien kokemuksia lastensa varhaisesta vieraiden kielten opetuksesta.	Guardians' experiences related to their child's / children's early language education	<b>Опыт родителей, связанный с ранним языковым образованием их детей.</b>
5	Tiedän, miten vieraiden kielten kouluopetus on muuttunut omien kouluvuosieni jälkeen.	I am aware how foreign language teaching at school has changed since my own school years.	Я знаю, как изменилось обучение иностранным языкам с тех пор, как я изучал(а) их в школе.
6	Koulun kieltenopetus on riittävää lapseni kielitaidon kehittämiseksi.	Foreign language teaching is sufficient enough to develop my child's language proficiency.	Обучение иностранному языку в школе вполне достаточно, чтобы мой ребёнок им овладел.
7	Tiedän, millaista lapseni kieltenopetus on tällä hetkellä.	I am aware how foreign languages are taught to my child.	Я знаю, как моего ребёнка обучают иностранным языкам.

8	Osallistun koulun järjestämiin tilaisuuksiin (vanhempainillat tms.), joissa käsitellään vieraiden kielten opetusta.	I participate, when the school arranges occasions (parents's evenings etc.) which deal with foreign language teaching.	Когда школа организует мероприятия (родительские собрания и проч.), связанные с обучением иностранным языкам, я их посещаю.
9	Olen keskustellut lapseni vieraan kielen opettajan kanssa lapseni kielenopiskelusta.	I have discussed my child's foreign language studying with his/her language teacher.	Я разговаривал(а) с учителем иностранного языка моего ребёнка о том, как он занимается.
10	Lapseni vieraan kielen opettaja on kertonut minulle, miten voin tukea lapseni kielenopiskelua.	My child's foreign language teacher has advised me how to support my child's language studies.	Учитель иностранного языка посоветовал, каким образом оказывать поддержку ребёнку в изучении иностранного языка.
11	Lapseni kertoo minulle usein kielenopiskelustaan koulussa.	My child often tells me about his/her foreign language studies.	Мой ребёнок часто рассказывает мне о своём изучении иностранного языка.
12	Olen tutustunut lapseni vieraan kielen opiskelumateriaaleihin.	I have acquainted myself with my child's foreign language study materials.	Я ознакомился (-лась) с учебными материалами по иностранному языку моего ребёнка.
13	Minulla ei ole aikaa osallistua lapseni vieraiden kielten opiskeluun.	I do not have time to get involved in my child's foreign language studying.	У меня нет времени для того, чтобы заниматься вопросами изучения иностранного языка моим ребёнком.
14	Minulla on liian huono vieraan kielen taito, jotta voisin tukea lastani hänen vieraan kielen opinnoissaan.	My foreign language skills are too limited for me to support my child in his/her foreign language studies.	Уровень моего владения иностранным языком слишком низкий, чтобы я мог(-ла) оказывать поддержку моему ребёнку в изучении иностранного языка.
15	Lapseni on erittäin kiinnostunut vieraan kielen opiskelusta.	My child is very keen on studying foreign languages.	Мой ребёнок с большим интересом изучает иностранный язык.
16	Tuen lastani hänen vieraiden kielten opiskelussaan.	I support my child in studying foreign languages.	Я оказываю поддержку моему ребёнку в изучении иностранного языка.
17	Huolehdin siitä, että lapseni tekee koulusta annettavat vieraiden kielten kotitehtävät.	I look after that my child does his/her foreign language homework.	Я слежу за тем, чтобы мой ребёнок выполнял домашние задания по иностранному языку.

18	Keskustelen usein lapseni kanssa vieraiden kielten osaamisen tärkeydestä, kun kohtaamme vieraita kieliä arkielämän tilanteissa.	I often discuss with my child about the importance of knowing foreign languages when we meet foreign languages in daily life situations.	Я часто разговариваю с моим ребёнком о важности знания иностранных языков, когда мы обнаруживаем иностранные языки в ситуациях повседневной жизни.
19	Lapseni käyttää innostuneesti vieraita kieliä vapaa-ajallaan.	My child enthusiastically uses foreign languages on his/her free-time.	Мой ребёнок с энтузиазмом использует иностранный язык в своё свободное время.
20	Tuen lastani vieraiden kielten käyttöön liittyvissä toiminnoissa.	I support my child's foreign language related activities on his/her free-time.	Я оказываю поддержку тому, чтобы моё ребёнок использовал иностранный язык в свободное время.
<b>ТЕЕМА</b>	<b>Vanhempien/huoltajien toiveita ja tarpeita lastensa varhaiseen kielen opetukseen liittyen.</b>	<b>Guardians' wishes and need related to their child's early language education</b>	<b>Надежды, пожелания и потребности родителей, связанные с ранним образованием их детей в области иностранных языков.</b>
21	Mielestäni on tärkeää, että vieraita kieliä opetetaan jo alakoulussa tai jopa aiemmin.	I think it is important that foreign languages are taught at primary school and even earlier	Я считаю очень важным, чтобы обучение иностранным языкам начиналось в начальной школе и даже раньше.
22	Olen varma, että lapseni tulevat menestymään kieliopinnoissaan myös alakoulun jälkeen.	I am sure that my children will succeed in their language studies also after primary school.	Я уверен(а), что мои дети достигнут успехов в изучении иностранного языка также и после начальной школы.
23	Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on hyvä todistusarvosana.	In my opinion, the aim of early foreign language teaching is a good grade on the school report.	По-моему, целью раннего изучения иностранного языка является получение хороших отметок по предмету.
24	Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on herättää kiinnostusta kielten oppimiseen.	In my opinion, the aim of early foreign language teaching is to awake interest for language learning	По-моему, целью раннего обучения иностранным языкам является развитие интереса к изучению языка.
25	Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on arjen tilanteissa toimiva kielitaito.	In my opinion, the aim of early foreign language teaching is language skills for foreign language related everyday situations.	По-моему, целью раннего обучения иностранным языкам является усвоение языковых навыков для повседневной жизни.

TEEMA	Vanhempien/hooltajien kehittämisideoita liittyen lastensa varhaiseen kielen opetukseen sekä kodin ja koulun, vanhempien/hooltajien ja opettajien väliseen yhteistyöhön.	Guardians' ideas for developing their child's early language education and the cooperation between home and school / parents and teachers.	<b>Идеи родителей относительно раннего образования их детей в области иностранных языков и сотрудничества со школой и учителями.</b>
26	Kieltenopetus on koulun opettajien tehtävä, jossa ei tarvita vanhempien/hooltajien ja opettajien välistä yhteistyötä.	Language teaching is the teachers' job, cooperation between home and school is not necessary.	Языковое образование является задачей учителей, поэтому в сотрудничестве с учителями и школой нет необходимости.
27	Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille enemmän siitä, kuinka vieraita kieliä nykyään opetetaan.	I wish the teachers would inform guardians more about the way foreign languages are taught today.	Мне бы хотелось, чтобы учителя больше информировали родителей о том, каким образом сегодня происходит обучение иностранным языкам.
28	Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille/hooltajille enemmän siitä, kuinka he voivat tukea lastensa kieltenopiskelua.	I wish the teachers would inform guardians more about how they could support their children's language studying.	Мне бы хотелось, чтобы учителя больше информировали родителей о том, каким образом они могут оказать поддержку своим детям в изучении языка.
29	Haluaisin tehdä opettajien kanssa yhteistyötä lasteni kieltenopetukseen liittyen	I would like to cooperate with teachers related to my child's language teaching.	Мне бы хотелось сотрудничать с учителями в языковом образовании моего ребёнка.

## Liite 2. Normaalitesti tulokset

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Statistic	df	Sig.
: 1. Nykyään jokaisen on tärkeää osata vieraita kieliä.	,423	100	,000
: 2. Kielitaidon tärkeyttä korostetaan nykyään jo liikaa.	,316	100	,000
: 3. Arvostan omaa kielitaitoani.	,362	100	,000
: 4. Itse en pitänyt kouluvuosinani vieraiden kielten opiskelusta	,230	100	,000
: 5. Tiedän, miten vieraiden kielten kouluopetus on muuttunut omien kouluvuosi- sieni jälkeen.	,228	100	,000
: 6. Koulun kieltenopetus on riittävää lapseni kielitaidon kehittämiseksi.	,241	100	,000
: 7. Tiedän, millaista lapseni kieltenopetus on tällä hetkellä.	,228	100	,000
: 8. Osallistun koulun järjestämiin tilaisuuksiin (vanhempainillat tms.), joissa käsi- tellään vieraiden kielten opetusta.	,253	100	,000
: 9. Olen keskustellut lapseni vieraan kielen opettajan kanssa lapseni kielenopis- kelusta.	,271	100	,000
: 10. Lapseni vieraan kielen opettaja on kertonut minulle, miten voin tukea lapseni kielenopiskelua.	,298	100	,000
: 11. Lapseni kertoo minulle usein kielenopiskelustaan koulussa.	,215	100	,000
: 12. Olen tutustunut lapseni vieraan kielen opiskelumateriaaleihin.	,257	100	,000
: 13. Minulla ei ole aikaa osallistua lapseni vieraiden kielten opiskeluun.	,334	100	,000
: 14. Minulla on liian huono vieraan kielen taito, jotta voisin tukea lastani hänen vieraan kielen opinnoissaan.	,352	100	,000
: 15. Lapseni on erittäin kiinnostunut vieraan kielen opiskelusta.	,239	100	,000
: 16. Tuen lastani hänen vieraiden kielten opiskelussaan.	,499	100	,000
: 17. Huolehdin siitä, että lapseni tekee koulusta annettavat vieraiden kielten koti- tehtävät.	,508	100	,000
: 18. Keskustelen usein lapseni kanssa vieraiden kielten osaamisen tärkeydestä kun kohtaamme vieraita kieliä arkielämän	,290	100	,000
: 19. Lapseni käyttää innostuneesti vieraita kieliä vapaa-ajallaan.	,226	100	,000
: 20. Tuen lastani vieraiden kielten käyttöön liittyvissä toiminnoissa.	,352	100	,000
: 21. Mielestäni on tärkeää, että vieraita kieliä opetetaan jo alakoulussa tai jopa aiemmin.	,519	100	,000
: 22. Olen varma, että lapseni tulevat menestymään kieliopinnoissaan myös ala- koulun jälkeen.	,322	100	,000
: 23. Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on hyvä todistusarvosana.	,211	100	,000
: 24. Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on he- rättää kiinnostusta kielten oppimiseen.	,425	100	,000
: 25. Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on arjen tilanteissa toimiva kielitaito.	,432	100	,000

: 26. Kieltenopetus on koulun opettajien tehtävä, jossa ei tarvita vanhempien/huoltajien ja opettajien välistä yhteistyötä	,293	100	,000
: 27. Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille enemmän siitä, kuinka vieraita kieliä nykyään opetetaan.	,244	100	,000
: 28. Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille/huoltajille enemmän siitä, kuinka he voivat tukea lastensa kielten opiskelua	,286	100	,000
: 29. Haluaisin tehdä opettajien kanssa yhteistyötä lasteni kieltenopetukseen liittyen.	,215	100	,000

a. Lilliefors Significance Correction

### Liite 3. Vinouden ja huipukkuuden tarkastelu

Descriptive Statistics					
	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
: 1. Nykyään jokaisen on tärkeää osata vieraita kieliä.	120	-1,841	,221	2,056	,438
: 2. Kielitaidon tärkeyttä korostetaan nykyään jo liikaa.	119	,928	,222	-,425	,440
: 3. Arvostan omaa kielitaitoani.	120	-1,357	,221	,631	,438
: 4. Itse en pitänyt kouluvuosinani vieraiden kielten opiskelusta	120	,279	,221	-1,279	,438
: 5. Tiedän, miten vieraiden kielten kouluopetus on muuttunut omien kouluvuosieni jälkeen.	120	-,248	,221	-,903	,438
: 6. Koulun kieltenopetus on riittävää lapseni kielitaidon kehittämiseksi.	120	-,315	,221	-,938	,438
: 7. Tiedän, millaista lapseni kieltenopetus on tällä hetkellä.	120	-,082	,221	-1,016	,438
: 8. Osallistun koulun järjestämiin tilaisuuksiin (vanhempainillat tms.), joissa käsitellään vieraiden kielten opetusta.	120	-1,315	,221	1,283	,438
: 9. Olen keskustellut lapseni vieraan kielen opettajan kanssa lapseni kielenopiskelusta.	120	,515	,221	-1,344	,438
: 10. Lapseni vieraan kielen opettaja on kertonut minulle, miten voin tukea lapseni kielenopiskelua.	120	,690	,221	-,925	,438
: 11. Lapseni kertoo minulle usein kieltenopiskelustaan koulussa.	120	-,526	,221	-,941	,438
: 12. Olen tutustunut lapseni vieraan kielen opiskelumateriaaleihin.	120	-,714	,221	-,899	,438
: 13. Minulla ei ole aikaa osallistua lapseni vieraiden kielten opiskeluun.	118	,994	,223	-,158	,442

: 14. Minulla on liian huono vieraan kielen taito, jotta voisin tukea lastani hänen vieraan kielen opinnoissaan.	120	1,373	,221	,841	,438
: 15. Lapseni on erittäin kiinnostunut vieraan kielen opiskelusta.	116	-,231	,225	-1,062	,446
: 16. Tuen lastani hänen vieraiden kielten opiskelusaan.	119	-1,791	,222	2,431	,440
: 17. Huolehdin siitä, että lapseni tekee koulusta annettavat vieraiden kielten kotitehtävät.	115	-1,453	,226	,112	,447
: 18. Keskustelen usein lapseni kanssa vieraiden kielten osaamisen tärkeydestä kun kohtaamme vieraita kieliä arkielämän	118	-,930	,223	,153	,442
: 19. Lapseni käyttää innostuneesti vieraita kieliä vapaaajallaan.	120	-,567	,221	-,341	,438
: 20. Tuen lastani vieraiden kielten käyttöön liittyvissä toiminnoissa.	119	-1,226	,222	,990	,440
: 21. Mielestäni on tärkeää, että vieraita kieliä opetetaan jo alakoulussa tai jopa aiemmin.	116	-2,407	,225	5,296	,446
: 22. Olen varma, että lapseni tulevat menestymään kieliopinnoissaan myös alakoulun jälkeen.	117	-,606	,224	-,692	,444
: 23. Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on hyvä todistusarvosana.	120	,587	,221	-,207	,438
: 24. Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on herättää kiinnostusta kielten oppimiseen.	119	-1,113	,222	,259	,440
: 25. Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on arjen tilanteissa toimiva kielitaito.	120	-2,011	,221	3,539	,438
: 26. Kieltenopetus on koulun opettajien tehtävä, jossa ei tarvita vanhempien/huoltajien ja opettajien välistä yhteistyötä	118	1,091	,223	,496	,442
: 27. Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille enemmän siitä, kuinka vieraita kieliä nykyään opetetaan.	119	-,709	,222	,021	,440
: 28. Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille/huoltajille enemmän siitä, kuinka he voivat tukea lastensa kielten opiskelua	118	-,522	,223	-,840	,442
: 29. Haluaisin tehdä opettajien kanssa yhteistyötä lasteni kieltenopetukseen liittyen.	120	-,749	,221	,133	,438
Valid N (listwise)	100				

Liite 4. Lopulliset kommunaliteettiarvot 29 muuttujalle 11 komponentin ratkaisussa

Muuttuja	Arvo
: 1. Nykyään jokaisen on tärkeää osata vieraita kieliä.	,802
: 2. Kielitaidon tärkeyttä korostetaan nykyään jo liikaa.	,682
: 3. Arvostan omaa kielitaitoani.	,668
: 4. Itse en pitänyt kouluvuosiinani vieraiden kielten opiskelusta	,682
: 5. Tiedän, miten vieraiden kielten kouluopetus on muuttunut omien kouluvuosiinani jälkeen.	,565
: 6. Koulun kieltenopetus on riittävää lapseni kielitaidon kehittämiseksi.	,642
: 7. Tiedän, millaista lapseni kieltenopetus on tällä hetkellä.	,779
: 8. Osallistun koulun järjestämiin tilaisuuksiin (vanhempainillat tms.), joissa käsitellään vieraiden kielten opetusta.	,613
: 9. Olen keskustellut lapseni vieraan kielen opettajan kanssa lapseni kielenopiskelusta.	,751
: 10. Lapseni vieraan kielen opettaja on kertonut minulle, miten voin tukea lapseni kielenopiskelua.	,837
: 11. Lapseni kertoo minulle usein kielenopiskelustaan koulussa.	,656
: 12. Olen tutustunut lapseni vieraan kielen opiskelumateriaaleihin.	,729
: 13. Minulla ei ole aikaa osallistua lapseni vieraiden kielten opiskeluun.	,668
: 14. Minulla on liian huono vieraan kielen taito, jotta voisin tukea lastani hänen vieraan kielen opinnoissaan.	,730
: 15. Lapseni on erittäin kiinnostunut vieraan kielen opiskelusta.	,700
: 16. Tuen lastani hänen vieraiden kielten opiskelussaan.	,699
: 17. Huolehdin siitä, että lapseni tekee koulusta annettavat vieraiden kielten kotitehtävät.	,615
: 18. Keskustelen usein lapseni kanssa vieraiden kielten osaamisen tärkeydestä kun kohtaamme vieraita kieliä arkielämässä.	,727
: 19. Lapseni käyttää innostuneesti vieraita kieliä vapaa-ajallaan.	,775
: 20. Tuen lastani vieraiden kielten käyttöön liittyvissä toiminnoissa.	,761
: 21. Mielestäni on tärkeää, että vieraita kieliä opetetaan jo alakoulussa tai jopa aiemmin.	,665
: 22. Olen varma, että lapseni tulevat menestymään kieliopinnoissaan myös alakoulun jälkeen.	,754
: 23. Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on hyvä todistusarvosana.	,630
: 24. Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on herättää kiinnostusta kielten oppimiseen.	,639
: 25. Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on arjen tilanteissa toimiva kielitaito.	,768
: 26. Kieltenopetus on koulun opettajien tehtävä, jossa ei tarvita vanhempien/hoitajien ja opettajien välistä yhteistyötä	,621



: 27. Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille enemmän siitä, kuinka vieraita kieliä nykyään opetetaan.	,661
: 28. Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille/huoltajille enemmän siitä, kuinka he voivat tukea lastensa kielten opiskelua	,799
: 29. Haluaisin tehdä opettajien kanssa yhteistyötä lasteni kieltenopetukseen liittyen.	,627

## Liite 5. Lopulliset kommunaliteettiarvot 20 muuttujalle 4 komponentin ratkaisussa

Muuttuja	Arvo
: 2. Kielitaidon tärkeyttä korostetaan nykyään jo liikaa.	,478
: 3. Arvostan omaa kielitaitoani.	,575
: 4. Itse en pitänyt kouluvuosinani vieraiden kielten opiskelusta	,438
: 5. Tiedän, miten vieraiden kielten kouluopetus on muuttunut omien kouluvuosieni jälkeen.	,368
: 7. Tiedän, millaista lapseni kieltenopetus on tällä hetkellä.	,670
: 8. Osallistun koulun järjestämiin tilaisuuksiin (vanhempainillat tms.), joissa käsitellään vieraiden kielten opetusta.	,558
: 9. Olen keskustellut lapseni vieraan kielen opettajan kanssa lapseni kielenopiskelusta.	,455
: 10. Lapseni vieraan kielen opettaja on kertonut minulle, miten voin tukea lapseni kielenopiskelua.	,589
: 11. Lapseni kertoo minulle usein kieltenopiskelustaan koulussa.	,536
: 12. Olen tutustunut lapseni vieraan kielen opiskelumateriaaleihin.	,484
: 14. Minulla on liian huono vieraan kielen taito, jotta voisin tukea lastani hänen vieraan kielen opinnoissaan.	,413
: 15. Lapseni on erittäin kiinnostunut vieraan kielen opiskelusta.	,428
: 16. Tuen lastani hänen vieraiden kielten opiskelussaan.	,423
: 19. Lapseni käyttää innostuneesti vieraita kieliä vapaa-ajallaan.	,583
: 20. Tuen lastani vieraiden kielten käyttöön liittyvissä toiminnoissa.	,537
: 22. Olen varma, että lapseni tulevat menestymään kieliopinnoissaan myös alakoulun jälkeen.	,444
: 26. Kieltenopetus on koulun opettajien tehtävä, jossa ei tarvita vanhempien/huoltajien ja opettajien välistä yhteistyötä	,339
: 27. Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille enemmän siitä, kuinka vieraita kieliä nykyään opetetaan.	,639
: 28. Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille/huoltajille enemmän siitä, kuinka he voivat tukea lastensa kielten opiskelua	,711
: 29. Haluaisin tehdä opettajien kanssa yhteistyötä lasteni kieltenopetukseen liittyen.	,605

Liite 6. Lopulliset kommunaliteettiarvot 16 muuttujalle 3 pääkomponentin ratkaisussa

Muuttuja	Arvo
: 2. Kielitaidon tärkeyttä korostetaan nykyään jo liikaa.	,484
: 3. Arvostan omaa kielitaitoani.	,420
: 5. Tiedän, miten vieraiden kielten kouluopetus on muuttunut omien kouluvuosi- ni jälkeen.	,379
: 7. Tiedän, millaista lapseni kieltenopetus on tällä hetkellä.	,664
: 9. Olen keskustellut lapseni vieraan kielen opettajan kanssa lapseni kielenopiskelusta.	,389
: 10. Lapseni vieraan kielen opettaja on kertonut minulle, miten voin tukea lapseni kielen- opiskelua.	,516
: 11. Lapseni kertoo minulle usein kieltenopiskelustaan koulussa.	,525
: 12. Olen tutustunut lapseni vieraan kielen opiskelumateriaaleihin.	,495
: 15. Lapseni on erittäin kiinnostunut vieraan kielen opiskelusta.	,301
: 16. Tuen lastani hänen vieraiden kielten opiskelussaan.	,414
: 19. Lapseni käyttää innostuneesti vieraita kieliä vapaa-ajallaan.	,548
: 20. Tuen lastani vieraiden kielten käyttöön liittyvissä toiminnoissa.	,556
: 22. Olen varma, että lapseni tulevat menestymään kieliopinnoissaan myös alakoulun jäl- keen.	,389
: 27. Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille enemmän siitä, kuinka vieraita kieliä nykyään opetetaan.	,628
: 28. Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille/huoltajille enemmän siitä, kuinka he voivat tukea lastensa kielten opiskelua	,723
: 29. Haluaisin tehdä opettajien kanssa yhteistyötä lasteni kieltenopetukseen liittyen.	,620

## Liite 7. Pääkomponenttimatriisi kolmen pääkomponentin ratkaisussa

Pattern Matrix <sup>a</sup>			
Muuttujat	Komponentti		
	1	2	3
: 7. Tiedän, millaista lapseni kielenopetus on tällä hetkellä.	,822		
: 10. Lapseni vieraan kielen opettaja on kertonut minulle, miten voin tukea lapseni kielenopiskelua.	,711		
: 11. Lapseni kertoo minulle usein kielenopiskelustaan koulussa.	,695		
: 12. Olen tutustunut lapseni vieraan kielen opiskelumateriaaleihin.	,653		
: 5. Tiedän, miten vieraiden kielten kouluopetus on muuttunut omien kouluvuosieni jälkeen.	,614		
: 9. Olen keskustellut lapseni vieraan kielen opettajan kanssa lapseni kielenopiskelusta.	,601		
: 20. Tuen lastani vieraiden kielten käyttöön liittyvissä toiminnoissa.		,739	
: 19. Lapseni käyttää innostuneesti vieraita kieliä vapaa-ajallaan.		,719	
: 2. Kielitaidon tärkeyttä korostetaan nykyään jo liikaa.		-,702	
: 3. Arvostan omaa kielitaitoani.		,659	
: 16. Tuen lastani hänen vieraiden kielten opiskelussaan.		,584	
: 22. Olen varma, että lapseni tulevat menestymään kieliopinnoissaan myös alakoulun jälkeen.		,490	
: 15. Lapseni on erittäin kiinnostunut vieraan kielen opiskelusta.		,471	
: 28. Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille/huoltajille enemmän siitä, kuinka he voivat tukea lastensa kielten opiskelua.			,854
: 29. Haluaisin tehdä opettajien kanssa yhteistyötä lasteni kielenopetukseen liittyen.			,770
: 27. Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille enemmän siitä, kuinka vieraita kieliä nykyään opetetaan.			,761

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 7 iterations.

Liite 8. Lopullisen pääkomponenttiratkaisun ulkopuolelle jääneiden muuttujien kuvailevat tunnusluvut

Muuttuja	N	Keskiarvo	Mediaani ja moodi	Keskihajonta	Vinous	Huipukkuus
1. Nykyään jokaisen on tärkeää osata vieraita kieliä.	120	4,29	5 5	1,286	-1,841	2,056
4. Itse en pitänyt kouluvuosinani vieraiden kielten opiskelusta.	120	2,58	2,50 1	1,406	,279	-1,279
6. Koulun kieltenopetus on riittävää lapseni kielitaidon kehittämiseksi.	120	3,40	4 4	1,170	-,315	-,938
8. Osallistun koulun järjestämiin tilaisuuksiin (vanhempainillat tms.), joissa käsitellään vieraiden kielten opetusta.	120	4,11	4 5	1,067	-1,315	1,283
13. Minulla ei ole aikaa osallistua lapseni vieraiden kielten opiskeluun.	118	1,74	1 1	,938	,994	-,158
14. Minulla on liian huono vieraan kielen taito, jotta voisin tukea lastani hänen vieraan kielen opinnoissaan.	120	1,79	1 1	1,159	1,373	,841
17. Huolehdin siitä, että lapseni tekee koulusta annettavat vieraiden kielten kotitehtävät	115	4,79	5 5	,408	-1,453	,112
18. Keskustelen usein lapseni kanssa vieraiden kielten osaamisen tärkeydestä kun kohtaamme vieraita kieliä	118	4,19	4 5	,880	-,930	,153
21. Mielestäni on tärkeää, että vieraita kieliä opetetaan jo alakoulussa tai aiemmin	116	4,81	5 5	,455	-2,407	5,296

23. Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on hyvä todistusarvosana	120	2,28	2 2	1,061	,587	-,207
24. Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on herättää kiinnostusta kielten oppimiseen	119	4,62	5 5	,552	-1,113	,259
25. Mielestäni lasten varhaisen vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on arjen tilanteissa toimiva kielitaito	120	4,55	5 5	,808	-2,011	3,539
26. Kieltenopetus on koulun opettajien tehtävä, jossa ei tarvita vanhempien/huoltajien ja opettajien välistä yhteistyötä	118	1,71	1,50 1	,858	1,091	,496

## Liite 9. Kaupunkikohtainen keskiarvojen vertailu

ANOVA Taulukko

		Neliöiden summa	df	Keskiarvon neliö	F	Sig.
: 4. Itse en pitänyt koulu- vuosinani vieraiden kielten opiskelusta * Koulukau- punki	Ryhmien välinen (Yhdistetty)	4,482	1	4,482	2,275	,134
	Ryhmien sisäinen	230,510	117	1,970		
	Yhteensä	234,992	118			
: 6. Koulun kieltenopetus on riittävää lapseni kielitai- don kehittämiseksi. * Kou- lukaupunki	Ryhmien välinen (Yhdistetty)	,511	1	,511	,369	,545
	Ryhmien sisäinen		117	1,384		
	Yhteensä		118			
: 26. Kieltenopetus on kou- lun opettajien tehtävä, jossa ei tarvita vanhempien/huol- tajien ja opettajien välistä yhteistyötä * Koulukaupunki	Ryhmien välinen (Yhdistetty)	,082	1	,082	,109	,742
	Ryhmien sisäinen		115	,748		
	Yhteensä		116			
Vanhempien tieto kielten- opetuksesta * Koulukau- punki	Ryhmien välinen (Yhdistetty)	,202	1	,202	,212	,646
	Ryhmien sisäinen		117	,953		
	Yhteensä		118			
Kodin kieliäsenne * Koulu- kaupunki	Ryhmien välinen (Yhdistetty)	1,794	1	1,794	4,507	,036
	Ryhmien sisäinen		109	,398		
	Yhteensä		110			
Vanhemman yhteistyöha- lukuus kieltenopetukseen liittyen * Koulukaupunki	Ryhmien välinen (Yhdistetty)	,722	1	,722	1,542	,217
	Ryhmien sisäinen		115	,468		
	Yhteensä		116			