

Vanhemman tuki lapsen kotitehtäville:
yhteydet taustatekijöihin, vanhemman minäpystyvyyteen
ja odotuksiin

Cristina Isoviita & Tanja Toivanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2016
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Isoviita, Cristina & Toivanen, Tanja. 2016. Vanhemman tuki lapsen kotitehtäville: yhteydet taustatekijöihin, vanhemman minäpystyvyyteen ja odotuksiin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 66 sivua.

Tutkimuksessa selvitettiin vanhempien lapsen kotitehtäviin antaman tuen määrää sekä keinoja, joilla vanhemmat tukevat lastaan kotitehtävissä ja kannustavat itsenäiseen toimintaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin, ovatko perherakenne, sisarusten määrä ja vanhemman koulutus yhteydessä annettuun tukeen ja itsenäiseen toimintaan kannustamiseen. Lisäksi selvitettiin, ovatko vanhemman minäpystyvyys tai odotukset lapsen kouluasuoriutumista kohtaan yhteydessä vanhemman antaman tuen määrään tai tuen keinoihin. Tutkimus on osa Suomessa ja Virossa toteutettua Kotitehtävät-tutkimushanketta. Aineistona käytettiin Suomessa keväällä 2015 kerättyä aineistoa, joka koostui toisen luokan oppilaiden vanhempien (n = 85) täyttämästä kyselystä. Analyysimenetelminä käytettiin korrelaatioanalyysiä ja yhteyksien analyysistä sekä avointen vastausten kuvailevaa tarkastelua.

Tulokset osoittivat, että suurin osa vanhemmista auttoi lastaan joka päivä, mutta lähes yhtä suuri osa vanhemmista auttoi lastaan kerran viikossa. Vanhemmat raportoivat käyttävänsä paljon sekä kotitehtävärutiinien luomiseen että itsenäiseen toimintaan tukevia keinoja. Eniten vanhemmat käyttivät aktiivisen osallistumisen keinoja ja vähiten lapsen yksilöllisyyden huomioivia keinoja. Vanhempien minäpystyvyydellä tai odotuksilla lapsen kouluasuoriutumista kohtaan ei ollut yhteyttä tuen määrään tai itsenäiseen toimintaan kannustavaan tukeen. Vanhemmat antoivat lapselleen useammin apua perheissä, joissa lasten lukumäärä oli pieni. Tutkimus lisää ymmärrystä vanhempien tavoista tukea lastaan kotitehtävissä sekä kotitehtäviin liittyvään tukeen yhteydessä olevista tekijöistä.

Avainsanat: Kotitehtävät, vanhemmat, kodin tuki, alakoulu

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KOTITEHTÄVÄT JA VANHEMMAN OSALLISUUS	7
2.1	Kotitehtävien tavoitteet	7
2.2	Kotitehtävät elinikäisen oppimisen tukena	9
2.3	Kotitehtävät ja vanhemman osallisuus	11
2.4	Kodin ja koulun yhteistyö kotitehtävien tuen taustalla	12
2.5	Vanhempien antaman tuen muotoja	15
3	TUKEMISEN TAUSTATEKIJÄT	22
3.1	Perheeseen liittyvät taustatekijät	22
3.2	Vanhemman minäpystyvyys	24
3.3	Vanhemman asettamien odotusten yhteys annettuun tukeen	27
4	TUTKIMUSONGELMAT.....	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
5.1	Tutkimuksen konteksti.....	30
5.2	Tutkittavat	30
5.3	Tutkimusmenetelmät.....	30
5.4	Aineiston analyysi.....	32
5.4.1	Määrällisen aineiston analyysi.....	32
5.4.2	Laadullisen aineiston analyysi.....	33
6	TULOKSET	35
6.1	Vanhempien tuki lapselle kotitehtävissä	35
6.2	Vanhemman antaman tuen määrän yhteys taustatekijöihin, minäpystyvyyteen ja odotuksiin.....	36

6.3	Vanhemman itsenäiseen toimintaan kannustavan tuen yhteys taustatekijöihin, minäpystyvyyteen ja odotuksiin.....	38
6.4	Tuen keinojen jakaumat	38
6.5	Tuen keinojen avoimet vastaukset	40
7	POHDINTA.....	47
7.1	Tulosten tarkastelua.....	47
7.1.1	Vanhempien osallisuuden määrä lapsen kotitehtävissä	47
7.1.2	Vanhemman antaman tuen määrän yhteys taustatekijöihin, minäpystyvyyteen ja odotuksiin	49
7.1.3	Vanhemman antaman itsenäiseen toimintaan kannustavan tuen yhteys taustatekijöihin, minäpystyvyyteen ja odotuksiin.....	50
7.1.4	Vanhempien tavat tukea lasta kotitehtävissä.....	52
7.2	Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	54
7.2.1	Tutkimuksen merkitys	54
7.2.2	Tutkimuksen luotettavuus	57
7.2.3	Jatkotutkimushaasteet	59
8	LÄHTEET	63

1 JOHDANTO

”Itsenäisyyttä ja vastuunkantoa omasta oppimisesta ja työskentelystä. Itsesäätelytaitoja, kuten ajanhallintaa ja oppimisstrategioiden käyttöä. Sinnikkyyttä ja itsenäistä ongelmanratkaisua” - näitä elinikäistä oppimista tukevia taitoja peräänkuuluttaa murroksen kokenut, opetusta ohjaava Opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014). Yllä kuvattujen taitojen harjoittelua voivat myös kotitehtävät parhaimmillaan tarjota. Kun kotitehtävät ja lapsen tukeminen nähdään myönteisessä valossa opetusta tukevana voimavarana, voidaan saavuttaa parempaa oppimista kuin tilanteessa, jossa kotitehtävät nähdään lasta ja muuta perhettä kuormittavana rasitteena. Kun vanhempien resurssit saadaan esimerkiksi motivoitua ja opettajan antamien tukemiskeinojen avulla aktivoitua, mahdollistuu kotitehtävien kautta lapselle yksittäisten tehtävien lisäksi myös tulevaisuuden opiskelua ja työelämää tukevien taitojen oppiminen.

Lapsi viettää suurimman osan ajastaan joko perheen parissa tai koulussa ja nämä kaksi voivat toimia yhdessä kasvatuskumppaneina (Balli, Demo & Wedman 1998). Lapsen kasvatusvastuu on kuitenkin ensisijaisesti lapsen huoltajalla (Opetushallitus 2014). Epstein ja Van Voorhis (2001) ilmaisevat huolensa siitä, että kaikkien lasten vanhemmat eivät osallistu lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Vaikka kotitehtävien tekeminen onkin lapsen oma tehtävä, näkee Forsberg (2007) kotitehtävien tarkastamisen olevia vanhempien vastuulla. Parhaimmillaan kotitehtävät ovat Kangasniemen (2013) mukaan perheen yhteistä ajanviettoa: vanhemmalla on mahdollisuus osoittaa kiinnostuksensa lapsen koulunkäyntiä kohtaan lapsen harjoittellessa tärkeitä, tulevaisuutta hyödyttäviä taitoja.

Jotta koulu voisi toteuttaa täysipainoisesti tehtäväänsä kasvatusyhteisönä, tulisi koulun pystyä sitouttamaan vanhemmat koulun kasvatustavoitteisiin, arvoihin sekä normeihin. Haasteena koulun ja vanhempien yhteistyön taustalla on juuri yhteisten toimintatapojen löytäminen (Launonen, Pohjola & Holma 2005). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) eivät anna opettajille ohjeistusta kotitehtävien antamiseen tai vanhempien ohjaamiseen lapsen tukemiseksi. Vanhempien mahdollisuudet tukea lastaan kotitehtävissä voivat olla hyvin erilaiset, mikäli he eivät saa opastusta opettajalta siitä, millainen tuki olisi lapsen oppimisen kannalta hedelmällisintä.

Vaikka vanhemman toimintaa kotitehtävätilanteissa onkin tutkittu kansainvälisesti paljon, ei aihetta ole tutkittu kovinkaan paljoa Suomessa. Useissa tutkimuksissa van-

hempien osallisuutta lasten koulunkäyntiin tarkastellaan kohdentuen esimerkiksi vanhempainiltoihin osallistumiseen ja yhteydenpitoon opettajan kanssa. Tässä tutkimuksessa vanhempien osallisuutta tarkastellaan nimenomaan lapsen tukemisena kotitehtävätilanteissa. Pelkkää kotitehtäviin käytetyn ajan tarkastelua hedelmällisempää on Ramdassin ja Zimmermanin (2011) mukaan tarkastella kotitehtävien tekemiseen liittyviä laadullisia seikkoja, kuten kotitehtävien valmiiksi saattamiseen liittyviä strategioita ja motivointikeinoja, häiriötekijöiden poistamista, ajanhallintaa sekä tavoitteiden asettelua. Tässä tutkimuksessa näitä tekijöitä tarkastellaan vanhemman toiminnan ja heidän käyttämiensä tuen keinojen näkökulmasta. Erityisen kiinnostuksen kohteena on vanhemman antama tuki ja kannustus lapsen itsenäiseen toimintaan, mikä ottaa huomioon Ramdassin ja Zimmermanin korostaman lapsen itsesääätelytaitojen kehittymisen tärkeyden. Lisäksi selvitetään vanhemman antamaan tukeen yhteydessä olevia tekijöitä: vanhemman minäpystyvyyttä ja lapsen koulusuoriutumiseen kohdistuvia odotuksia sekä taustatekijöinä perherakennetta, vanhemman koulutusta ja sukupuolta. Vanhemman toimintaan yhteydessä olevien tekijöiden tarkasteleminen on tärkeää, jotta opettajan on mahdollista huomioida vanhempia tukiessaan ja ohjatessaan mahdolliset tukeen yhteydessä olevat tekijät. Tämä tutkimus on osa Suomen ja Viron yhteistä Kotitehtävät-tutkimushanketta. Tutkimuksen aineistona käytettiin Suomessa toisen luokan oppilaiden vanhemmilta (n = 85) keväällä 2015 kerättyjä kyselyvastauksia.

2 KOTITEHTÄVÄT JA VANHEMMAN OSALLISUUS

2.1 Kotitehtävien tavoitteet

Kotitehtävät ovat kouluun ja oppimiseen liittyviä aktiviteetteja, jotka ovat osa kouluikäisen lapsen päivittäistä arkea ja vaativat niin oppijan, perheen kuin opettajankin aikaa ja energiaa (Epstein & Van Voorhis 2001). Kotitehtävät toimivat oppimisen ja tiedon siltanä koulun ja kodin välillä kooten yhteen itse oppimisprosessin sekä oppimisen lopputuloksen (Corno 2000). Osa tutkijoista tekee selkeän rajauksen, jossa kotitehtävät määritellään koulussa annettaviksi tehtäviksi, jotka suoritetaan koulun jälkeen (mm. Cooper 2007; Cooper, Lindsay & Nye 2000). Ne ovat opettajan antamia, tärkeitä velvollisuuksiksi, joissa päävastuu tekemisestä on lapsella ja vastuu tekemisen valvomisesta perheen vanhemmilla (Forsberg 2007). Iflazoglu ja Hong (2012) määrittelevät kotitehtävistä suurimman osan oppijakeskeiseksi tekemiseksi, kun taas Corno (2000) painottaa kotitehtävien olevan koko luokan osallistavaa ja ryhmää kehittävää tekemistä. Westlundin (2004) määritelmässä kotitehtävät nähdään kolmen eri ulottuvuuden kokonaisuutena, johon sisältyy ja sekoittuu työtä ja vapaa-aikaa, koulun ja kodin välistä yhteistyötä sekä itsenäistä työskentelyä ja ryhmässä tapahtuvaa toimintaa.

Kotitehtävillä on monipuolisia tavoitteita, sillä tehtävästä riippuen ne mittaavat ja kehittävät oppijoiden useita erilaisia kykyjä (Cooper 2007). Kotitehtävien tavoitteet voivat olla joko akateemiseen tietoon painottuvia tai yleisesti oppimis- ja opiskelutaitoihin liittyviä. Kotitehtävien tavoitetta voi ohjailta määrän, haastavuuden tai näkökulman mukaan. Myös oppijan omat lähtökohdat ohjaavat kotitehtävien tavoitetta ja tarkoituksenmukaisuutta. Kun kotitehtävät luokitellaan tarkempien tavoitteiden mukaan, voidaan oppimisen painotus nähdä opitun kertaamisessa, uuteen asiaan perehtymisessä, oppimisen laajentamisessa, oppimaan oppimisessa tai opitun soveltamisessa. Forsberg (2007) luonnehtii kotitehtävät opettajan antamiksi, tärkeiksi velvollisuuksiksi, joissa päävastuu tekemisestä on lapsella ja vastuu tekemisen valvomisesta perheen vanhemmilla. Iflazoglu ja Hong (2012) määrittelevät kotitehtävistä suurimman osan oppijakeskeiseksi tekemiseksi, kun taas Corno (2000) painottaa kotitehtävien olevan koko luokan osallistavaa ja ryhmää kehittävää tekemistä. Kotitehtävien tavoite voi olla myös yksilön varsinaisen oppimisen ulkopuolelta, painottuen esimerkiksi luokan ilmapiiriin tai työrauhaan (Corno & Xu 2004).

Kotitehtävien tärkeimpänä tavoitteena Cushman (2010) näkee lapsen mahdollisuuden harjoitella hänen omia kehittymisen kohteitaan, koska kotitehtävät kannustavat lasta harjoittelemaan myös niitä asioita, joita tämä ei vielä osaa. Cushmanin mukaan kaikkien tehtävien ei kuitenkaan tule olla haastavia, vaan osan on hyvä olla helpompia. Haastavien tehtävien kohdalla oppiminen vaatii aikaa, mutta lopulta vaikeankin tehtävän voi ymmärtää syvällisesti, mikäli laajaan pohdintaan ja analysointiin annetaan aikaa ja tukea. Myös Westlund (2004) ja Stranberg (2013) korostavat kotitehtäviin annettavan ajan riittävän määrän tärkeyttä. Liiallinen kotitehtävien parissa vietetty aika voi kuitenkin heikentää lapsen kiinnostusta koulunkäyntiä kohtaan (Cooper 2007). Tämän kielteisen yhteyden tuovat ilmi myös Berger ja Riojas-Cortezin (2012) sekä Saloviita (2013), jonka mukaan riskinä on vapaa-ajan jääminen vähäiseksi.

Strandbergin (2013) korostaa tutkimuksessaan kotitehtävien ymmärrettävyyttä, jotta tarkoitus oppimisen edistäjänä toteutuu. Jo kysymysten asettelulla voi olla merkittävä rooli ja kotitehtävät tulisi muotoilla niin, että vanhempi on kykenevä tukemaan lastaan. Myös Cushman (2010) painottaa kotitehtävien tehtävänannon ymmärrettävyyttä, jotta lapsella on mahdollisuus oppimiseen, eikä hän vain etsi vastauksia ja kopioi niitä tietolähteestä. Cornon (2000) mukaan kotitehtävien tarkoitus on tarjota lapselle oikeanlaisia haasteita, iloa ja oppimisen kautta tapahtuvaa positiivista voimaantumista, mutta samalla opettaa sietämään pettymyksiä ja oppimaan virheistä. Kotitehtävien sitouttava vaikutus opettaa lasta myös näkemään kaikenlaiset hetket osana laajempaa päämäärää.

Kotitehtäviin liittyy sekä koulussa että sen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ja tukemista (Cooper 2007). Cushmanin (2010) tutkimuksessa kotitehtävien tekeminen olisi lasten mielestä hyvä aloittaa kodin sijaan jo koulussa, jolloin opettajalta on mahdollista saada apua vaikeisiin tehtäviin, ja helpoimmat tehtävät jäisivät kotiin. Strandberg (2013) korostaa, että lapsen kehityksen kannalta on tärkeää olla erikseen sekä koulussa että kotona suoritettavia tehtäviä, sillä se jakaa lapsen oppimisen osiin ja eri ympäristöihin. Cooperin ja kollegoidensa (Cooper 2007; Cooper, Lindsay & Nye 2000) mukaan kotitehtävien tarkoitus on auttaa lasta ja tukea hänen koulunkäyntiään. Samalla kotitehtävien ympärillä tapahtuvan toiminnan tavoite on vahvistaa positiivisia oppimiskokemuksia sekä kasvattaa lapsista elinikäisiä ja itsenäisiä oppijoita myös koulun ulkopuolella. Kotitehtävien on tutkittu edistävän lapsessa sellaisia taitoja, joiden yhteys on huomattavissa myös koulun ulkopuolisessa toiminnassa.

Corno ja Xu (2004) korostavat kotitehtävien tarkoitusta työnä leikin sijaan. Heidän mukaansa kotitehtävät ovat opettajan antamia työtehtäviä, joille opettaja on luonut sekä

ajallisesti että sisällöllisesti täytettävät tavoitteet. Kotitehtävät tarjoavat lapselle monia haasteita, sillä ne sisältävät prosessin vaiheet suunnittelusta valmisteluun ja näin ovat oppijalle hyödyllisiä. Töissä saatavien tehtävien kaltaisesti oppilaat saadaan sitoutettua kotitehtävien tekemiseen, mikäli tehtävät ja olosuhteet ovat hyvin suunniteltu ennakkoon. Suunnittelussa tulee huomioida koulun lisäksi kotiolojen tiedonlähteiden, työympäristön, materiaalien, välineiden sekä tukijoiden mahdollistuminen.

2.2 Kotitehtävät elinikäisen oppimisen tukena

Alakoulussa annettavien kotitehtävien eräänä tavoitteena on tukea lapsen oppimaan oppimisen taitoja ja opettaa hänelle koulutyöhön liittyvää vastuullisuutta (Cooper 2007). Cushman (2010) nostaa esille, lapsena kotitehtävien parissa opitun laadukkaan ja tehokkaan työskentelytavan pidemmän tähtäimen hyötyjä. Myös Corno ja Xu (2004) korostavat tutkimuksessaan kotitehtävien merkitystä elinikäisen oppimisen taitojen kehittämisessä, sillä kotitehtävien tekeminen kotona vaatii samankaltaisia taitoja ja resursseja kuin myöhemmät työelämän työympäristöt. Heidän mukaansa lapset oppivat vähitellen itsenäisesti valitsemaan soveliaita strategioita kotitehtävien tekemiselle ja rakentamaan itselleen hyvän työympäristön. Samalla lapsi oppii tiedostamaan ja tuetusti selviytymään mahdollisista oppimiseen liittyvistä haasteista, mikä voi heijastua myöhemmin toimintaan erilaisissa työtehtävissä ja -ympäristöissä. Kun lapset itse ymmärtävät ympäristön erilaisten häiriötekijöiden kielteisen vaikutuksen tehtävien tekemiseen, he voivat soveltaa tilanteista opittuja selviytymiskeinoja myös työelämään. Toisaalta Corno (2000) toteaa, että levottomuuden ja muiden häiriötekijöiden sietäminen ja niiden kanssa toimimaan oppiminen on taito, jota kotitehtävien kautta voidaan harjoitella. Myös Saloviidan (2013) mukaan kotitehtävillä voi olla positiivisia pitkittäisvaikutuksia lasten työskentelytottumuksiin myöhemmin. Hyvän itsetunnon omaavaksi elinikäiseksi oppijaksi kasvavan lapsen on tärkeää saada positiivisia ja itsenäisiä oppimiskokemuksia myös koulun ulkopuolisissa ympäristöissä (Corno & Xu 2004). Lapsen saadessa flow-kokemuksia kotitehtävien parissa, hän jaksaa ponnistella paremmin ja kehittyä oppijana ajan myötä.

Kotitehtävät edistävät Saloviidan (2013) mukaan itseohjautuvuutta, itsekontrollia sekä itsenäistä ongelmanratkaisua ja vahvistavat työskentelytaitoja, itsensä tiedostamista ja itsetuntoa. Cooperin ym. (2000) mukaan kotitehtävät, joissa vanhemmat ovat tarvittaessa tukena, rohkaisevat ja edistävät lapsen itsenäistä oppimista ja oppimisen kannalta

tärkeitä ajanhallinnan taitoja. Ajanhallinnan taitojen lisäksi Cooper (2007) mainitsee kotitehtävien edistävän lapsen itsenäistä toimintaa, kuten omatoimisuutta ja itsekuria sekä kriittistä ajattelua ja tiedonkäsittelytaitoja. Cooper (2007) korostaa kotitehtäviin käytetyn ajan lisäksi tekemisen toistuvuuden tärkeyttä, minkä kautta osaamisen ylläpitäminen ja kehitys on mahdollista. Iflazoğlu ja Hong (2012) puolestaan korostavat lapsen mahdollisuutta oppia joustavuutta kotitehtäviä tehdessään, sillä yksilöllisinä oppijoina lapset voivat käyttää tehtäviin omannäköisiä ratkaisuja.

Ramdassin ja Zimmermanin (2011) mukaan taitaville oppijoille on tyypillistä hyvä itsesäätelyyn liittyvä toiminta kotitehtäviä tehdessä. Hyvät itsesäätelytaidot omaava lapsi uskoo omiin kykyihinsä ja arvottaa kotitehtävät oppimista edistäväksi tekijäksi. Nämä seikat edesauttavat lapsen sinnikkyyttä ja periksiantamattomuutta kotitehtävien tekemisessä. Hyvät itsesäätelytaidot näkyvät myös erilaisten oppimisstrategioiden käyttämisessä ja opitun tiedon käsittelytaidoissa. Hyvän itsesäätelyn omaavat lapset siis suunnittelevat, organisoivat ja ohjaavat itseään kotitehtävien teossa sekä arvioivat omaa toimintaansa oppimisprosessin aikana (Zimmerman 1986). Ramdassin ja Zimmermanin (2011) tekemä tutkimus korostaa sopivan haastavien ja mielenkiintoisten kotitehtävien merkitystä lapsen itsesäätelytaitojen kehityksessä, sillä toistuvan harjoittelun myötä myös itsesäätelytaidot paranevat.

Corno ja Xu (2004) tarkastelevat kotitehtäviä lapsen työnä, jossa niiden kehittämien taitojen tärkeys ilmenee sekä yksilö- että ryhmätasolla. Kotona tapahtuvan oppimisen merkitys voi ilmetä koulussa oman panoksen tuomisena ja vastuunkantona yhteisestä tavoitteesta, mikä edistää koko luokan oppimista. Kotitehtävät ovat yhteydessä myös koko luokan ryhmähenkeen ja sen ilmapiiriin. Kuten työpaikalla, myös koululuokassa oppimisen yhteinen potentiaali pääsee huippuunsa, kun oppilaat työskentelevät myös muille kuin itselleen. Cornon (2000) mukaan kotitehtävät voivat toimia lapsen sosiaalisen kommunikoinnin kehittymisen tukijana ja Epstein ja Van Voorhis (2001) kuvaavat kotitehtävien tärkeää roolia aktiivisen yhteisöllisen oppimisen ja keskustelutaitojen kehittämisessä.

2.3 Kotitehtävät ja vanhemman osallisuus

Vanhemmilla on Cooperin, Lindsayn, Nyen ja Greathousen (1998) mukaan tärkeä rooli lapsen oppimisessa vanhemman toimiessa sekä esimerkkinä että ”opettajan” roolissa lapselleen (Cooper ym. 2000). Kotitehtävät voivat olla ensimmäisiä tilanteita, joissa lasta pyydetään itsenäisesti selvittämään ja ratkaisemaan tehtävä sekä sitoutumaan sen tekemiseen ja vanhemman tuki ikään kuin työskentelyn valvojan roolissa on lapselle tarpeen tehtävien tekemisessä (Corno & Xu 2004). Vanhempien rooli kotitehtävien tukemisessa on muuttunut vanhempia osallistavampaan suuntaan sitä mukaan, kun vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmasta lähtien koulun ja kodin välistä yhteistyötä on virallisesti kirjattu opetussuunnitelmiin yhä laajemmin (Launonen, Pohjola & Holma 2004). Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) korostuu huoltajien osallisuus sekä mahdollisuus olla mukana koulutyössä. Kasvatusyhteistyön nähdään lisäävän oppilaan, luokan ja koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. Myös Strandberg (2013) korostaa vanhempien osallisuuden merkitystä kotitehtävissä, sillä opettaja tarvitsee vanhempien näkökulmaa luodakseen toimivia kotitehtäviä. Forsbergin (2007) mukaan hyvä vanhemmuus ja osallisuus ovat yhteydessä toisiinsa. Vanhemman osallisuus tähtää lapsen parhaaseen ja se sisältää lapsesta kotona huolehtimisen lisäksi myös kiinnostuksen ja halun toimia myös lapsen kouluun liittyvien asioiden parissa. Berger ja Riojas-Cortez (2012) nostavat vanhemman kasvatuksen yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden tärkeään rooliin, ajatellen jokaisen vanhemman toimivan lapsensa ensimmäisenä ja ensisijaisena opettajana.

Vaikka vanhemman tapa osallistua lapsen koulunkäyntiin voi Ballin ym. (1998) mukaan vaihdella, on vanhempien osallisuudella merkitystä lapsen koulussa pärjäämiselle. Kaikille vanhemmille osallistuminen lapsen koulunkäyntiin ei kuitenkaan ole itsenäanselvyys. Vanhempien osallisuuden määrä oli Epsteinin ja Van Voorhisin (2001) tutkimuksessa pieni erityisesti iältään vanhempien lasten kohdalla. Jotta vanhempien osallisuus olisi lapsen kannalta optimaalista, tulisi opettajan pyrkiä kannustamaan ja tukemaan vanhempia osallistumaan lapsen koulutyöhön kotona (Balli ym. 1998). Iflazğlun ja Hongin (2012) mielestä juuri kotitehtävät mahdollistavat vanhempien osallistumisen lapsen oppimiseen. Cooper (2007) on todennut vanhempien osallistumisella olevan kotitehtäviin myönteinen ja pitkäaikainen vaikutus. Oppimisen tukemisen lisäksi vanhemman tulisi Kiviniemen (2000) mielestä nähdä lapsen tukeminen arjen tapana pitää yhteys lapseen,

osoittaa kiinnostusta häntä kohtaan sekä pysyä tietoisena hänen kehityksestään ja akateemisesta kasvusta ja oppimisesta. Saloviita (2013), Balli ym. (1998) ja Lämsä (2013) näkevät kotitehtävien tekevän perheistä yhtenäisemmän ja olevan hyödyksi koko perheelle, mutta Saloviita (2013) muistuttaa liiallisten kotitehtävien mahdollisuudesta koitua taa-kaksi oppilaan lisäksi myös vanhemmalle.

Erityisesti alakoulun ensimmäisillä luokilla vanhempien antamalla mallilla on merkittävä vaikutus lapsen asenteiden muodostumiseen, mikä puolestaan on yksi koulussa ja kotitehtävissä menestymisen taustatekijöistä (Hoover-Dempsey, Bassler & Burow 1995). Gonzalezin, Holbeinin ja Quilterin (2002) mukaan lapsi motivoituu nähdessään oman vanhempansa olevan aktiivisesti mukana koulunkäynnissä. Toisaalta vanhemman osallistuminen saattaa hidastaa oppimista, mikäli vanhempi on haluton tai kyvytön asettumaan opettajan rooliin. Kouluikäisen lapsen vanhempi omaksuu uuden roolin arvojen, asenteiden ja odotusten luoja koulua kohtaan, toimien samalla keskeisessä roolissa lasten kriittisen tietoisuuden herättämisessä.

Hoover-Dempsey ym. (1995) tutkimuksessa iso osa vanhemmista näki kotitehtävissä menestymisen olevan tärkeä tekijä lapsen koulumenestyksessä. He kokivat kotitehtävien olevan lapsen ja koko perheen arkeen kuuluva asia, joiden tekemiseen heillä on jopa velvollisuus osallistua. Toisaalta jokaisen oppijan tarvitsema tuen tarve on erilainen. Forsberg (2007) nostaa esiin oppijoiden tuen tarpeen yksilöllisyyden, minkä johdosta kotitehtäviin käytetty tukemisen aika voi vaihdella yksilöllisesti hyvinkin paljon, 15 minuutista tunteihin viikossa. Forsbergin tutkimukseen osallistuneista vanhemmista ne, joiden lapsilla oli vaikeuksia koulussa, kertoivat panostavansa paljon aikaa ja energiaa lastensa tukemiseen kotitehtävissä.

2.4 Kodin ja koulun yhteistyö kotitehtävien tuen taustalla

Opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittavat koulua antamaan vanhemmille tietoa lapsen oppimisesta ja kehittymisestä, jotta vanhempi voi huolehtia kasvatustehtävästään. Lämsän (2013) mukaan vanhemmat tulisi nähdä voimavarana, joka voitaisiin ottaa mukaan koulun toimintaan sekä yksittäisen lapsen että koko koulun tasolla. Opettajan ja vanhempien yhteistyön kautta lapsi saa koulunkäyntiin kokonaisvaltaista tukea. Tärkeää on lapsen tunne siitä, ettei hän ole haasteiden kanssa yksin, ja että hänelle löytyy tarvittaessa tukija paikasta riippumatta.

Koulun ja kodin tuen taustalla olevan yhteistyön tulisi Launosen ym. (2004) mukaan olla yhdenmukaista, selkeää ja motivoivaa. Tällöin mahdollistuu myös yhteistyön ja lapsen tukemisen pitkäjänteinen ja tavoitteellinen kehittäminen. Ympäristöjen yhtenevyyden ja turvallisuuden synnyttämiseksi ja ylläpitämiseksi, on tärkeää kotona neuvotella lapsen kanssa toimintatavoista kotitehtäviin liittyen lapsen kanssa ja näin ollen varmistaa, että ne ovat yhteiset ja ymmärretyt (Kiviniemi 2000). Cooperin ym. (2000) sekä Bergerin ja Riojas-Cortezin (2012) tutkimuksissa on havaittu, että lapsen koulunkäynnin ympärillä tapahtuva tukeminen, toimiva yhteistyö ja yhteisymmärrys edesauttavat lasta koulunkäynnissä ja oppimisessa. Cooperin (2007) sekä Riojas-Cortezin (2012) mukaan yhteisymmärryksen saavuttaminen vaatii kommunikointia: jokaisen on tärkeää tietää, mitä muut tekevät ja miksi. Berger ja Riojas-Cortez (2012) korostavat, että jokaisen lasta tukevan tahon on tärkeä tiedostaa ja ymmärtää kotitehtäviin liittyvät odotukset ja tavoitteet.

Bergerin ja Riojas-Cortezin (2012) mukaan kotitehtäviin liittyvässä toiminnassa korostuu oppijoiden ja kotien erilaisuus sekä kodin tukemisen resurssit. Tavoitteellisella yhteistyöllä ja kokonaisvaltaiseen tukemiseen pyrkivällä toiminnalla vahvistetaan eri sosioekonomisista taustoista tulevien perheiden lähtökohtia tukea lasta. Koulun ja kodin yhteistyö mahdollistaa sen, ettei vanhempi koe jäävänsä yksin tai kyvyttömäksi lapsen koulunkäynnin tukemisessa, vaan saa koululta tarvittaessa vihjeitä ja keinoja koulunkäynnin tukemiseen kotitehtävien kautta. Varsinkin alakouluikäisten lasten kotitehtävien tukemiseen annetulla vanhempien perehdytyksellä on Cooperin (2007) mukaan lapsen kehityksen ja oppimisen lisäksi myönteinen vaikutus myös lasten suhtautumiseen kotitehtäviin ja koulussa käyttäytymiseen.

Epstein ja Van Voorhis (2001) ovat esittäneet osallistavan ja vuorovaikutteisen kotitehtävien tuen mallin (kuvio 1), jossa vanhemmilla on oma roolinsa tukea kotitehtävissä keskustelemalla lapsensa kanssa kotitehtävien aiheista, mutta vastuu kotitehtävistä on oppijalla itsellään. Kotitehtävät on suunniteltu lisäämään opettajan ja vanhemman välistä kommunikointia sekä parantamaan vanhempi-lapsisuhteita oppimisprosesseissa kotona. Malli perustuu perheenjäsenten osallistamiseen kotitehtävissä, sillä heidän kauttaan lapset pääsevät jakamaan ja kokoamaan koulussa opittua, soveltamaan oppimaansa todelliseen elämään ja oppimaan toimimaan yhdessä vanhempien tai muiden perheenjäsenten kanssa. Opettaja kerää oppimisesta ja toiminnasta kotitehtävien ympärillä kerätään jatkuvaa palautetta perheenjäseniltä, mikä syventää vanhempien ja opettajan välistä kommunikointia sekä toimii jatkotehtävien suunnittelun pohjana. Epsteinin ja Van Voorhisin (2001) kotitehtävämallissa kotiolojen erilaisuus on huomioitu joustavuudella, sillä kotitehtävien aikataulut suunnitellaan oppilaslähtöisesti huomioiden myös perheiden omat menot. Oppija ja vanhemmat perehdytetään kotitehtävien toimintakulttuuriin, ja tehtävät on rakennettu siten, että tarvittavat materiaalit löytyvät jokaisen kotoa.



KUVIO 1. Vuorovaikutteinen ja vanhempia osallistava kotitehtävien tuen malli (mukailen Epstein & Van Voorhis 2001)

Myös Ballin ym. (1998) tutkimukseen luoduilla integroivilla matematiikan kotitehtävillä oli tarkoitus lisätä perheiden osallisuutta kotitehtävissä korostaen opettajien ja vanhempien välisen kommunikoinnin keskinäistä suhdetta. Tutkittavat jaettiin kolmeen ryhmään, joista ensimmäiselle ryhmälle ei annettu kehotuksia perheen osallistumiselle kotitehtäviin. Toisessa ryhmässä kehoitus annettiin vain lapselle ja kolmannessa ryhmässä sekä lasta että vanhempaa kehoitettiin tekemään kotitehtävät perhettä osallistavalla tavalla. Tuloksissa vanhempien osallisuus nousi huomattavasti, kun sekä lasta että vanhempia kehoitettiin osallistamaan perhe kotitehtäviin. Jo tehtävien tehtävänantoa muokkamalla saatiin osallisuutta lisättyä. Yksi vanhempia osallisuutta lisäävä keino oli kotitehtäviin lisätty tila vanhemman kommentteja ja allekirjoitusta varten.

2.5 Vanhempien antaman tuen muotoja

Vanhemmat voivat osallistua lapsen tukemiseen kotitehtävissä monella eri tavalla. Cooperin, Lindsayn ja Nyen (2000) mukaan vanhemmat voivat puolestaan tukea lastaan kolmella eri tavalla: antamalla autonomista tukea, osallistumalla itse toimintaan tai poistamalla esteitä oppimisen tieltä. Silinskasin, Niemen, Lerkkasen ja Nurmen (2012) mukaan suomalaiset vanhemmat yleensä osallistuvat lapsensa kotitehtävitalanteisiin kahdella tavalla: joko tarkastamalla, onko ne tehty oikein tai auttamalla lasta ratkaisemaan tehtävät opettamalla tai neuvomalla lasta. Cooper ym. (2000) näkevät hyvien ohjaustaitojen koostuvan sekä autonomiaan tähtäävästä tuesta että muusta ohjauksesta. Tukeakseen lasta itsenäiseksi oppijaksi vanhemman on tärkeää tunnistaa konkreettisten oppimaan oppimisen keinojen tukemisen ja itsenäisyyteen kannustamisen merkitys. Cooperin, Lindsayn ja Nyen (2000) tutkimukseen osallistuneista vanhemmista harva myönsi, ettei tue lasta ollenkaan. Huomattava osa vanhemmista kuitenkin ymmärsi tukevansa lasta väärällä tai sopimattomalla tavalla. Myös Ballin ym. (1998) tutkimuksessa ilmeni vanhemmilta löytyvän halua auttaa lasta ongelmien kanssa, mutta osan kyvyt ymmärtää kotitehtäviä ja tukea niissä olivat puutteellisia. Cooper ym. (2000) toteavat vanhempien tavan tukea kotitehtävissä olevan yhteydessä oppilaiden, perheiden sekä vanhemmuustyylilien erilaisuuteen.

Vanhemmuustyylit. Vanhempien erilaiset vanhemmuustyylit, autoritaarinen, saltiliva ja auktoritatiivinen, voivat vaikuttaa lapsen tavoitteisiin ja toimintaan kotitehtäviä tehdessä (Gonzalez, Holbein & Quilter 2002). Baumrindin (1966) mukaan *autoritaarinen* vanhempi pitää tärkeänä sääntöjä ja järjestystä, jolloin hän rajoittaa lapsen autonomiaa,

ei tee lapsen kanssa kompromisseja ja haluaa, että lapsi ei kyseenalaista hänen ohjaustaan. Autoritaaristen vanhempien lapset ovat Gonzalezin, Holbeinin ja Quilterin (2002) mukaan usein muita kykenemättömämpiä itsenäiseen päätöksentekoon, sillä he tarvitsevat enemmän auktoriteetin tukea päätöksiinsä. He eivät myöskään lähde niin innokkaasti tutkivaan toimintaan tai haasteellisempien tehtävien pariin. *Sullivan* kasvatustyylin vanhemmat puolestaan neuvottelevat Baumrindin (1966) mukaan lapsen kanssa toimintatavoista ja antavat lapsen päättää mahdollisimman paljon itse omasta toiminnastaan. He vaativat lapselta jonkinlaista käyttäytymistä, mutta eivät ohjaa lasta oman itsesäätelyn harjoitteluun tai muokkaamaan omaa käytöstään. Gonzalezin, Holbeinin ja Quilterin (2002) mukaan sallivaa kasvatustyyliä suosivat vanhemmat eivät juurikaan kontrolloi lapsensa työskentelyä, ja lapsi voi jäädä yksin päätöksenteon kanssa. *Sullivan* kasvatustyylin perheissä kasvaneet lapset saattavat turhautua helposti ja heidän itseluottamuksensa voi olla heikko. *Auktoritatiivinen* vanhempi huomioi lapsen ominaisuudet, mutta asettaa myös selkeitä tavoitteita lapsen suorituksille ja käytökselle. Hän katsoo ja toteuttaa asioita aikuisen ja vanhemman näkökulmasta, ottaen samalla huomioon kuitenkin myös lapsen omat kiinnostuksenkohteet sekä näkökannat, kannustaen lasta samalla kompromisseihin. *Auktoritatiivinen* vanhempi arvostaa sekä lapsen omaa halua että kurinalaista toimintaa, muttei kuitenkaan hallitse lasta liialla rajoittamisella.

Itsenäiseen toimintaan kannustaminen. Gonzalez, Holbein ja Quilter (2002) toteavat auktoritatiivista kasvatustapaa suosivien vanhempien rohkaisevan lastaan itsenäiseen työskentelyyn, mikä saa lapsen todennäköisemmin kiinnostumaan taitojensa parantamisesta. Grolnick ja Ryan (1989) sisällyttivät itsenäiseen työskentelyyn kannustavaan tukeen vanhempien käyttämät itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja valintoihin sekä päätöksentekoon kannustavat tekniikat. Heidän tutkimuksensa mukaan lapset, joita vanhemmat ovat kannustaneet autonomiaan, ovat parempia itsesäätelyssä sekä sopeutumisessa, ja pystyvät parempiin suorituksiin sekä saavuttavat parempia arvosanoja koulussa. Myös Cooperin, Lindsayn ja Nyen (2000) tutkimuksessa vanhempien antama *tuki autonomiseen toimimiseen* yhdistettiin parempiin kouluarvosanoihin, minkä lisäksi autonomiaan tukeminen korreloi myönteisesti valmiiksi tehtyjen kotitehtävien määrän kanssa.

Tasapainoinen tukeminen. Vanhempien tuen tulee olla tasapainoista, sillä liika auttaminen tehtävien teossa ei edistä oppimista (Cooper 2007). Liiallinen auttaminen ei ole hyväksi, vaan tuen tulisi kohdentua tilanteisiin, joissa se on tarpeellista, sillä kotitehtävien tehtävä on kasvattaa lasta itsenäistymään (Cooper ym. 2000). Vanhemman onkin tärkeää tiedostaa hyvän ja liiallisen tukemisen raja, sillä esimerkiksi valmiiden vastausten

antaminen ei tue lapsen omaa oppimista. Lapsen kysyessä apua tehtävää tehdessään, Cooper (2007) ohjeistaa vanhempaa neuvomaan ja ohjaamaan lasta, ei antamaan suoria vastauksia lapselle. Cornon ja Xun (2004) mukaan aikuiset valvovat lasten kotitehtäviä usein joko liian löyhästi tai liian autoritaarisesti, mikäli heitä ei ole perehdytetty tukemiseen. Hoover-Dempsey ym. (1995) tutkimuksessa osa vanhemmista koki haastavaksi saada aikaiseksi tasapaino lapsen itsenäiseen toimintaan kannustamisen ja riittävän tuen antamisen välille.

Lähikehityksen vyöhykkeellä tukeminen. Woodin, Brunerin ja Nottinghamin (1976) kuvaaman lapsen lähikehityksen vyöhykkeen taustalla on Vygotskyn alkuperäismääritelmä lähikehityksen vyöhykkeestä. Lähikehityksen vyöhykkeellä ohjaaja mallintaa opeteltavissa olevaa asiaa ja suuntaa ohjattavan huomion keskeisiin piirteisiin, jonka jälkeen hän vähitellen siirtää vastuuta tehtävästä oppilaalle itselleen jälkimmäisen tieto- ja taitorajojen sallimalla tahdilla. Lähikehityksen vyöhykettä voidaan hyödyntää itsenäiseen toimintaan tähtäävässä ohjaamisessa niin kotona kuin koulussakin esimerkiksi mallintamalla ongelmanratkaisutilanteen eri vaiheita tai harjoittelemalla turhautumisen sietämistä. Hakkarainen (2010) korostaa lähikehityksen vyöhykkeen merkitystä niin opettajalle kuin vanhemmalle. Lasta tukevan aikuisen olisi tärkeää tietää, kuinka hän voi parhaiten tukea lasta ponnistelemaan itse tehtävän ratkaisemiseksi. Tärkeintä lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvassa toiminnassa on auttaa lasta vain sen verran, kun hän tarvitsee apua, ja antaa lapsen kokeilla myös itse. Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva toiminta vaatii *läsnäoloa* sekä oppijalta että ohjaajalta (Corno 2000; Kiviniemi 2000). Cornon mukaan vanhemmat, jotka auttavat lapsiaan kotitehtävissä olemalla läsnä ja vastaamalla heidän kysymyksiinsä, antavat mallin oppimiseen sitoutumisesta lapselle. Läsnäolon lisäksi Kiviniemi (2000) korostaa välittämisen ja ymmärryksen pyrkivän ohjauksen tärkeyttä.

Kotitehtävärutiinit. Autonomian antamisen lisäksi auktoritatiivisille vanhemmille on ominaista selventää ja perustella toiminnan säännöt tiukan kurin vaatimisen sijaan (Gonzalez, Holbein & Quilter 2002). Grolnick ja Ryan (1989) pitävät tärkeänä kotitehtävätilanteeseen liittyvää selkeää, vanhempien luomaa rakennetta, johon sisältyvät lapselle asetetut odotukset sekä kotitehtävätilanteeseen liittyvät käyttäytymissäännöt. Kiviniemi (2000) nostaa esiin vanhempien asettamien rajojen tärkeyden, jotta pelisäännöt myös koulutyöskentelyssä pitäisi vät. Kun vanhemmat luovat autonomiaa tukevat ja selkeät rakenteet kotitehtävien tekemiselle, tulee lapselle Ryanin, Connellin ja Grolnickin (1992) mukaan mahdolliseksi ymmärtää kotitehtävien tekemisen tärkeys ja alkaa säädellä itse

niiden tekemistä. Selkeä kotitehtävärakenne ja itsenäiseen työskentelyyn kannustava vanhempien tuki edistävät lapsen itsesäätelytaitoja sekä arvostusta ja kiinnostusta tehtäviä kohtaan. Cooper (2007) toteaa juuri vanhempien asettaman *kotitehtävästruktuurin* vaikuttavan lapsen koulusaavutuksiin. Kun vanhemmat asettivat kotitehtävien tekemiselle tietyt säännöt, lapset saavuttivat parempia tuloksia koulusaavutuksia mitattaessa.

Forsbergin (2007) tutkimukseen osallistuneet vanhemmat näkivät kotitehtävien tekemisen kontrolloinnin, kuten tehtävistä muistuttamisen ja kotitehtävien tekemisen valvomisen, lapsen ajanhallinnan tukemisena ja muistutuksena lapsen vastuusta hoitaa kotitehtävien tekeminen. Toisaalta Grolnick ja Ryan (1989) korostavat liian tiukan kotitehtävientekorakenteen saattavan vähentää lapsen autonomiaa, minkä vuoksi se ei saisi kuitenkaan olla liian kontrolloiva. Forsberg (2007) tunnisti vanhemmista joukon, jotka eivät lapsen vastuullisuudesta huolimatta tyytyneet tai luottaneet hänen tekemiseensä, vaan vaativat kaikesta huolimatta päästä tarkastamaan tehtävät itse. Singhin, Bickleyn, Trivetten, Keithin ja Anderssonin (1995) tutkimuksen mukaan kotona vallitseva tiukka vanhempien kontrolli ja säännöt voivat vaikuttaa lapsen oppimiseen kielteisesti, joten suositeltavampaa olisi luoda joustava ja autonomiaan kannustava oppimisympäristö. Erityisesti sellaisten lasten kohdalla, joiden koulumenestys on heikkoa, ei liian tiukalla kontrollilla ja säännöillä välttämättä saavuteta parempaa koulumenestystä. Toisaalta Hoover-Dempsey ym. (1995) mukaan kaikki lapset eivät välttämättä tarvitse yhtä paljon valmiiksi strukturoitua kotitehtävämallia. Hoover-Dempsey ym. (1995) tutkimukseen osallistuneista vanhemmista 97 % koki kuitenkin velvollisuudekseen lapsen kotitehtävätilanteen strukturoimisen.

Työskentely-ympäristön luominen. Kotitehtävärutiinien luomisen lisäksi myös hyvän työskentely-ympäristön luominen on tärkeää. Cooperin (2007) mukaan oppimiseen luotu *ympäristö* ja sen muovaaminen oppimista edistäväksi on yksi tapa tukea lasta ja edistää hänen oppimistaan. Cooper tunnisti osan vanhemmista olevan erityisen kyvykkäitä rakentamaan oppimiselle optimaaliset kotiolosuhteet, mikä heijasti lähtökohtaista ymmärrystä siitä, millainen järjestelty ympäristö on oppimista parhaiten edistävä. Myös Iflazoğlu ja Hong (2012) nostavat tarkasteluun työskentelytilan merkityksen. Heidän tutkimuksessaan alakouluikäiset suosivat hiljaista ympäristöä kotitehtävien tekemisessä, sillä sekä ala- että yläkouluikäiset saavuttivat osaamisessa paremmat tulokset hiljaisessa ympäristössä. Toisaalta Forsbergin (2007) tutkimukseen osallistuneista alakouluikäisistä

lapsista useimmat tekivät kotitehtävänsä keittiössä, vanhemman tehdessä kotitöitä samassa tilassa. Yläkouluikäiset lapset vetäytyivät puolestaan omaan huoneeseensa työskentelemään.

Kotiympäristö sisältää usein enemmän erilaisia ärsykejä kuin koulu, jolloin työskentelyn havaintokyvyn ja motivaation tukemiseksi tulee ympäristö miettiä yksilöllisistä lähtökohdista (Iflazoğlu ja Hong 2012). Opettajat pyysivät Cornon (2000) tutkimuksessa vanhempia luomaan oppijalle hyvän työskentelytilan sekä minimoimaan häiriötekijät osana kotitehtävien tukemista. Cornon mukaan rauhallisia paikkoja, kuten kirjastoa, voisi myös hyödyntää enemmänkin. Vanhempi voi tukea lastaan myös erilaisten ärsykkeiden kohtaamisessa sekä kääntämisessä oppimisen kannalta hyödylliseksi. Vanhempi voi antaa lapsen kuunnella musiikkia kotitehtäviä tehdessä: keskittyminen ei häiriinny, jos musiikki antaa oppimiselle tasaista taustaa, johon lapsi tottuu. Silorin (2012) mukaan musiikilla on vaikutus sekä eri ikäisten käyttäytymiseen että tunteisiin, ja parhaimmillaan musiikki toimii apuna myös positiivisen ympäristön luomisessa, mikä auttaa lasta keskittymään paremmin itse tekemiseen.

Yksilöllisyyden huomioiminen. Cooper (2007) ehdottaa, että vanhemmat valitsevat osallistumisensa ja tukikeinonsa kotitehtävissä sen perusteella, kuinka hyvin lapsi pärjää koulussa yleisesti. Mikäli lapsi suoriutuu heikommin koulussa, voi vanhempi ohjata lasta enemmän osallistuen myös itse enemmän tehtävien tekoon. Jos lapsi puolestaan pärjää koulussa hyvin, voi vanhempi tarjota suoran osallistumisen sijaan enemmän autonomiseen toimintaan kannustavaa tukea. Myös Balli ym. (1998) näkevät lapsen taitotason seuraamisen olevan vanhemmalle tärkeää, sillä kotitehtävissä tukeminen nousee yhä tärkeämpään rooliin, mitä haasteellisempaa koulunkäynti lapselle on. Iflazoğlun ja Hongin (2012) mielestä ulkopuolisen antama tuki ei ole lapsen tarpeiden kannalta välttämättä parasta mahdollista. *Yksilöllinen ja oppijalähtöinen lähestyminen* on kotitehtävissä toivottavaa, jos vanhempi pystyy tukiessaan hyödyntämään tietoaan lapsen yksilöllisistä piirteistä.

Lapsen havainnointi. Lapsen ja kotitehtävätilanteen yleinen *havainnointi* on lapsen yksilöllisyyden huomioimiseen liittyvä tukemisen keino (Cooper 2007). Tekemiensä havaintojen perusteella vanhempi voi lapsen turhautuessa muistuttaa tauon pitämisestä tai huomioida lasta pilkkomalla tehtäviä pienempiin osiin (Corno & Xu 2004). Cornon (2000) mukaan oppijaa tulisi ohjeistaa myös priorisoimaan tehtävät niin, etteivät haastavimmat tehtävät jäisi viimeiseksi, vaan oppilaalla olisi vielä tarpeeksi energiaa myös nii-

den tekemiseen. Vanhempi pystyy tukemaan kotitehtäviä myös huomioimalla niiden tekemiseen käytetyn ajankohdan. Hyvä ajankohta kotitehtävien tekoon on päiväsaikaan, ei illalla, sillä Cushmanin (2010) tutkimuksessa oppilaat kertoivat oppimisensa kärsivän, mikäli he ovat liian väsyneitä. Forsbergin (2007) tutkimukseen osallistuneet lapset halusivat usein siirtää kotitehtävien tekoa mieluusti hieman myöhemmälle, kun taas vanhemmat pitivät tärkeänä, että lapsi tekee ensin kotitehtävät, jonka jälkeen hän voi siirtyä viettämään vapaa-aikaa.

Osaamisvaatimusten tarkkailu. Corno ja Xu (2004) näkevät kotitehtävät osaltaan myös lasta stressaavina, perheessä tunteellisesti latautuneina. Mikäli vapaa-aikaa ei ole riittävästi erityisesti kunnianhimoinen lapsi voi olla kotitehtävien aiheuttaman stressin takia jo kouluikäisenä uupuneen työntekijän roolia vastaavassa tilanteessa (Forsberg 2007). Cornon (2000) mukaan joidenkin oppilaiden jatkuva turhautuminen, lannistuminen tai ahdistuminen saattavat johtua liian haastavista tehtävistä, kun taas toisille kotitehtävät saattavat olla liian helppoja. Kotitehtävissä vaadittavien *osaamisvaatimusten tarkkailu* on yksi vanhemman tuen keino, sillä tällöin vanhempi kykenee puolustamaan lastaan, mikäli kotitehtävien vaatimukset ovat liian suuret.

Motivointi ja merkityksen antaminen. Cooperin (2007) mukaan lapsen *motivoinnin ja kannustuksen* tehtävien tekoon on tärkeä osa lapsen tukemista. Vanhempien antama kannustus ja motivointi viestivät lapselle arvostamista ja myönteinen suhtautuminen kotitehtäviä kohtaan. Myös Ryan ym. (1992) korostavat lapselle annettavan myönteisen palautteen roolia yhtenä tuen keinona. Heidän mukaansa lapsen motivoimisessa olisi oleellista perustella tehtävien tärkeyttä lapsen itsensä ja hänen kehittymisensä kannalta tärkeänä asiana. Rankaisemista ja ulkoisia palkkioita tulisi välttää, sillä niillä saattaa olla negatiiviset ja pitkäkestoiset vaikutuksen lapsen kehitykselle. Corno (2000) tiivistää kotitehtävien motivoinnin pääpyrkimyksenä olevan oppimiskokemuksen ilo ja ymmärrys laadukkaasti tehdystä työstä. Cushmanin (2010) mukaan yksi motivaatiota lisäävä keino on tehdä kotitehtävien tarkoitus selväksi oppijalle. Myös Forsberg (2007) korostaa, kuinka tärkeää vanhemman on kotitehtävien ympärillä käytävissä keskusteluissa perustella lapselle, miksi hänen on tärkeää opiskella. Cooperin (2007) mukaan *käytännöllisten esimerkkien* antaminen lapsen arjesta tai havainnollistaminen ovat hyviä keinoja tukea oppilaan oppimista ja motivoida häntä opiskelemaan. Lisäksi on tärkeää huolehtia siitä, että tehtävien tekoon ja oppimiseen vaadittavat materiaalit ovat lapsen saatavilla.

Yhdessä tekeminen. Kotitehtävien tukemisessa vanhempi voi painottaa yksilön itsenäisen työskentelyn ja tukemisen lisäksi *yhdessä tekemistä*. Vaikka vanhemmat usein

määräävät työskentelytilan kotitehtäville, Iflazoğlu ja Hong (2012) korostavat oppilaan omaa päätösvaltaa siinä, miten, missä ja kenen kanssa he ne tekevät. Pienet ja joustavat edut, kuten kotitehtävien tekeminen yhdessä ystävien tai sisarusten kanssa, voivat olla lapsen motivaation kannalta tärkeitä ja samalla tuottavat oppimisen iloa (Corno 2000). Myös Westlund (2004) näkee ystävien kanssa yhdessä tehtävät kotitehtävät positiivisessa valossa, sillä toimiessa yhdessä vertaisten kanssa oppiminen tapahtuu lapselle luonnollisella tavalla. Tämä ilmeni myös Cushmanin (2010) tutkimuksessa, jossa lapset hyötyivät kotitehtävistä enemmän kommunikoidessaan toistensa kanssa. Tällöin jokaisen ryhmän jäsenen vahvuudet pääsivät käyttöön yhteisen tavoitteen saavuttamisessa.

Tuen monipuolisuus. Epsteinin ja Van Voorhisin (2001) mukaan vanhempien tuen monipuolisuus vaikutti positiivisesti oppilaan oppimistuloksiin, kotitehtäviin käyttämään aikaan sekä siihen, kuinka korkea omistautumisen aste oppilaalla oli kotitehtävien tekoa kohtaan. Cooper (2007) kiteyttää vanhempien kotitehtävissä tukemisen tavoitteen olevan kotitehtäviin liittyvien negatiivisten tekijöiden minimoiminen ja positiivisten seikkojen maksimoiminen sekä parhaan mahdollisen oppimisen mahdollistaminen.

3 TUKEMISEN TAUSTATEKIJÄT

3.1 Perheeseen liittyvät taustatekijät

Oppilaan luokkataso, opettajien asenteet sekä kasvatuskumppanuuden korostaminen ovat Epsteinin ja Van Voorhisin (2001) tutkimuksen mukaan yhteydessä vanhemman osallisuuden määrään. Näiden tekijöiden lisäksi vanhemman kotitehtävien tukemisen taustalta voidaan löytää useita eri tekijöitä, kuten perherakenne sekä vanhemman koulutus ja sosioekonominen status, joita myös Balli ym. (1998) tutkimuksessaan tarkastelevat. Yksi tukemiseen vaikuttava tekijä on myös aika (Cooper 2007). Launosen ym. (2004) mukaan perheen ja työn yhteensovittaminen sekä koulun ja kodin yhteistyön yhteensovittamisen haasteet ovat syynä lapsen vähäiseen tukemiseen kotitehtävissä. Hoover-Dempsey ym. (1995) tutkimukseen osallistuneista vanhemmista useat kertoivat kotitehtävissä tukemisen olevan välillä ajanpuutteen vuoksi haastavaa. Vanhemmilla oli työvelvollisuuksien ja kotitehtävien lisäksi myös muita velvoitteita, jolloin kotitehtäviin ei ollut aina käytettävissä paljon aikaa. Vanhemmat siis tiedostivat kotitehtäviin annetun tuen merkityksen suhteessa lapsen arvosanoihin, mutta eivät silti löytäneet aina aikaa lapsen tukemiseen. Kiviniemi (2000) toteaa myös vanhempien panostuksen omaan vapaa-aikaansa olevan mahdollinen, vaikkakin itsekäs syy vähäisen lapsen tukemisen taustalla. Cooperin, Lindsayn ja Nyen (2000) tutkimuksessa osa vanhemmista kertoi auttavansa lastaan, jotta he saisivat kotitehtävät nopeasti suoritettua. Vanhemman tulisi Lämsän (2013) mukaan nähdä kotitehtävissä tukemisen olevan ajallisesti arvokasta myös sen vuoksi, että se auttaa vanhempaa olemaan mukana lapsen arjessa ja ymmärtämään lapsen ajatuksia.

Kotiympäristön ja perherakenteiden erilaisuus, erityisesti vanhempien ja sisarusten osallistuminen, on Cooperin (2007) mukaan yksi tuen taustalla oleva merkittävä tekijä. Silloin, kun lapsen sisarusten määrä perheessä on pienempi, voimavarat luoda kotiympäristöstä yksilön oppimista tukeva ympäristö ovat suuremmat ja on enemmän aikaa ympäristön muovaamiseen oppimiselle sopivammaksi. Myös Cooperin ym. (2000) tutkimuksessa vanhemman tukemiseen vaikutti perheen koko. Suurissa perheissä lasten lukumäärä vaikutti annettuun tukeen negatiivisesti, sillä tuen tarvitsijat joutuivat kilpailemaan vanhempien antamasta avusta. Tukea annettiin tyypillisesti eniten nuorimmalle, joka tarvitsi eniten vanhemman osallistumista. Toisaalta Balli ym. (1998) eivät tutkimuksessaan

havainneet sisarusten lukumäärällä olevan yhteyttä vanhemman osallistumiseen lapsenkotitehtävissä. Sui-Chun ja Willmsin (1996) kahdeksasluokkalaisten lasten koulunkäyntiä tarkastelevan tutkimuksen mukaan myös vanhempien lukumäärä vaikutti kotitehtävien ja lapsen toiminnan valvontaan: kahden aikuisen perheissä osallistumista oli huomattavasti enemmän. Myös Ballin ym. (1998) tutkimuksessa tukea oli enemmän kahden kuin yhden vanhemman perheissä. Toisaalta myös sisarukset voivat toimia oppijamalleina toisilleen. Tätä ilmensi esimerkiksi Cornon ja Xun (2004) tutkimuksessa esitetty, erään oppilaan nuoremmille sisaruksilleen luoma malli siitä, kuinka tärkeä työrauha on keskittymisen kannalta. Cornon (2000) mukaan viisas vanhempi mahdollistaa sen, että myös suuren perheen sisaruksista nuorimmat pääsevät toimimaan oppijamalleina.

Cooper (2007) kertoo *vanhempien oman koulutuksen* antavan lähtökohdan ja resurssit lapsen koulunkäynnin tukemiselle kotiympäristössä. Taloudellisesti hyvin toimeen tulevissa perheissä mahdollistuu helpommin oppimista tukevat materiaalit ja ympäristön luominen. Toisaalta taas perheissä, joissa koulutukselliset edellytykset lapsen oppimista tukevan ympäristön luomiseen eivät lähtökohtaisesti ole niin hyvät, voi vanhemmilla olla enemmän aikaa lapsen tukemiseen heidän omalla läsnäolollaan. Myös Epstein ja Van Voorhis (2001) osoittavat vanhempien osallisuuden olevan yhteydessä vanhempien koulutukseen, kun taas Ballin ym. (1998) tutkimuksessa ei löydetty merkitsevää yhteyttä vanhempien koulutuksen ja lasten kotitehtäviin osallistumisensa välillä. Hoover-Dempsey, Bassler ja Brissie (1992) tekivät puolestaan mielenkiintoisen löydön koulutuksen ja annetun avun määrän välillä: vähemmän koulutetut vanhemmat auttoivat lapsiaan kotitehtävissä korkeasti koulutettuja vanhempia enemmän. Tämä saattaa johtua esimerkiksi vähemmän koulutettujen vanhempien suuremmasta halusta nähdä oman lapsensa menestyvän. Toisaalta vaikka nämä vanhemmat auttoivat enemmän kotitehtävien teossa, voivat heidän auttamismetodinsa olla tehottomampia, jolloin auttamiseen kuluu enemmän aikaa.

Korkeammin koulutetuilla vanhemmilla todettiin Davis-Keanin (2005) tutkimuksessa olevan parempi taito luoda kodin oppimisympäristö oppimista edistäväksi. Corno ja Xu (2004) puolestaan ajattelevat eri tavoin, sillä heidän mukaansa kotitehtävissä avustavat vanhemmat eivät tarvitse korkeaa koulutusta kehittääkseen omia tukemistapojaan. Heidän mukaansa avustamisessa on korkeakoulutuksen sijaan enemmän kyse tehokkaiden tukitapojen harjoittelemisesta. Sui-Chu ja Willms (1996) taas toteavat vanhempien sosioekonomisen taustan olevan merkityksetön asia silloin, kun vanhempi valvoo koti-

tehtävätilanteita. Davis-Keanin (2005) tutkimuksessa puolestaan todettiin, että esimerkiksi taloudellinen tilanne kotona ei ole niin vahva taustatekijä lapsen oppimistuloksille kuin vanhempien koulutustausta. Cooperin, Lindsayn ja Nyen (2000) mukaan perheen taloudellinen tilanne vaikuttaa autonomisen tuen määrään siten, että heikoimmin toimeen tulevat perheet antoivat tukea vähiten.

Äidin koulutustaustalla todettiin Gonzalezin, Holbeinin ja Quilterin (2002) tutkimuksessa olevan vaikutusta vanhemman osallistumiseen lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Mitä korkeammin äiti oli kouluttautunut, sitä korkeampi oli hänen osallisuutensa aste. Myös Grolnickin ja Ryanin (1989) tutkimuksen mukaan korkeammin koulutetut äidit osallistuivat muita vanhempia enemmän lastensa koulunkäynnin tukemiseen. Koulutuksen lisäksi vanhemman *sukupuolella* ja kotitehtävien tukemisella on tutkittu olevan yhteyttä. Esimerkiksi Ballin ym. (1998) tutkimuksessa äidit auttoivat noin 60 ja isät noin 25 prosentissa kotitehtäviä, minkä lisäksi he auttoivat yhdessä vain noin kolmessa prosentissa tehtäviä. Taustalla voi Ballin ym. (1998) mukaan olla vanhempien erilaiset akateemiset vahvuudet tai erilainen työ, jonka mukaan tukemista vuorotellaan vanhemman osaamisen vahvuusalueiden mukaan. Myös aikataulut tai erilaiset vanhempi-lapsisuhteet voivat vaikuttaa siihen, tukeeko lasta äiti vai isä. Vanhempien jaksaminen ja kasvatuksellisen vastuun jakaminen olivat Hoover-Dempsey'n ym. (1995) tutkimuksessa selityksiä sille, kumpi vanhemmista auttoi lasta kotitehtävissä. Tutkimuksessa selvisi kotitehtävissä tukemisen jäävän usein ensisijaisesti äidin harteille. Grolnickin ja Ryanin (1989) tutkimuksessa vanhemman sukupuoli ei ollut yhteydessä annetun autonomisen tuen määrään eikä vanhempien määrittämään kotitehtävästrukturiin. Lapsen sukupuolella oli sen sijaan merkitystä autonomisen tuen määrään: sekä isät että äidit tukivat tyttöjä poikia enemmän itsenäiseen toimintaan.

3.2 Vanhemman minäpystyvyys

Bandura (1995; 1997) on korostanut uskomusten omiin kykyihinsä olevan suurin yksittäinen yksilön toimintaan vaikuttava tekijä. Hän on todennut minäpystyvyysuskomusten (self-efficacy beliefs) vaikuttavan niin yksilöiden ajatteluun, motivaatioon, tunteisiin kuin suoraan toimintaankin. Banduran (1977) mukaan minäpystyvyyden taso määrittää yksilön toimintaa erityisesti hänen kohdatessaan haasteita ja kielteisiä kokemuksia: yrittääkö hän ratkaista haasteita ja jaksako jatkaa toimintaansa luovuttamatta? Ihminen pyrkii mielellään välttelemään sellaisia tilanteita, jotka hän kokee omat kykynsä ylittäviksi

ja puolestaan osallistuu mielellään tilanteisiin ja tehtäviin, joissa kokee olevansa kykenevä toimimaan.

Jos yksilöllä on voimakas kokemus omasta minäpystyvyydestään, hän on valmis ponnistelemaan enemmän jonkin asian saavuttamiseksi (Bandura 1977). Kahden taidoiltaan yhtä taitavan yksilön toimintakyky erilaisissa tilanteissa voi Banduran (1997) mukaan vaihdella hyvin voimakkaasti, johtuen erilaisista minäpystyvyyden tasoista. Vaikka yksilöllä olisi korkeat taidot ja tiedot, voi hän ajatella joissakin tilanteissa olevansa kykenemätön ratkaisemaan ongelmia, eikä silloin käytä kaikkea kapasiteettiaan. Tällaisessa tilanteessa jokin tekijä on heikentänyt hänen minäpystyvyyden tunnettaan.

Minäpystyvyyteen yhteydessä olevat taustatekijät. Yksilön minäpystyvyyden tunteeseen vaikuttaa neljä tekijää: aiemmin hankitut kokemukset tilanteista suoriutumisesta (*mastery experience*), toisten kautta koetut sijaiskokemukset (*vicarious experiences*), sosiaalinen vakuuttelu (*social persuasion*) sekä fyysiset ja tunteisiin perustuvat tekijät (*physiological and affective states*).

Yksilön *kokemukset tilanteista*, joissa hän on joko onnistunut ja epäonnistunut, ovat merkittävimpiä minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä (Bandura 1995). Erityisesti tilanteissa, joissa yksilön minäpystyvyys ei ole vielä kehittynyt vahvaksi ja epäonnistumisten ollessa toistuvia, heikentävät epäonnistumiset Banduran (1977) mukaan minäpystyvyyden tunnetta. Oleellista minäpystyvyyden tunteen vahvistamisessa on hankkia kognitiivisia, käyttäytymiseen ja itsesääteilyyn liittyviä taitoja, joiden avulla yksilön on mahdollista toimia muuttuvissa elämäntilanteissa. Jotta yksilölle muodostuisi vahva minäpystyvyyden tunne, jota pienet vastoinkäymiset eivät lannista, on yksilön tarpeen rakentaa minäpystyvyyttä pitkällä aikavälillä pitkäjänteisyyttä ja sinnikkyyttä vaativien tilanteiden kautta. Kun yksilö joutuu välillä kamppailemaan haastavampien tilanteiden kanssa, hän oppii ponnistelemaan menestyksen saavuttamiseksi ja selätetyt vastoinkäymiset vahvistavat minäpystyvyyden tunnetta. Vahvan minäpystyvyyden tunteen muodostumiseksi yksilö tarvitsee toistuvia onnistumisen kokemuksia, jolloin satunnaisten epäonnistumisten vaikutus minäpystyvyyden kokemukseen jää vähäiseksi. Kun yksilö huomaa epäonnistumisten kohdalla selättävänsä haastavatkin tilanteet kovalla työllä, koettu minäpystyvyys vahvistuu.

Omien aiempien kokemusten lisäksi ihminen peilaa osaamistaan Banduran (1977) mukaan vahvasti myös muiden ihmisten kautta. Nämä *sijaiskokemukset*, eli havainnot muiden onnistumisista erilaisissa, pelottaviltakin tuntuissa tilanteissa, voivat vaikuttaa sivustaseuraajan ajatuksiin siitä, kuinka myös hänen on mahdollista suoriutua tehtävästä.

Tässä erityisen tärkeää on, että ihmiset, joista otetaan mallia, ovat tarpeeksi samankaltaisia yksilöön itseensä nähden, sillä liian erilaisten ihmisten mallilla ei Banduran (1995) mukaan ole juurikaan yhteyttä yksilön uskomukseen omasta pystyvyydestään.

Kolmas minäpystyvyyteen vaikuttava tekijä on Banduran (1995) näkemyksen mukaan *sosiaalinen vakuuttaminen*. Koska sosiaalinen vakuuttaminen ei ole peräisin yksilön omista kokemuksista, ei sillä ole yhtä suurta vaikutusta pystyvyyden tunteeseen kuin henkilökohtaisilla kokemuksilla (Bandura 1977). Sosiaalista vakuuttamista on esimerkiksi toisten taholta tuleva kannustaminen yrittämään, jolloin onnistuessaan sekä yksilön taidot kehittyvät että koettu minäpystyvyys paranee (Bandura 1995). Jos yksilöä kannustetaan hyvin haastavan tai mahdottomaan tehtävän tavoitteluun ja hän epäonnistuu, voi minäpystyvyys puolestaan laskea. Tämän takia tavoitteen on oltava realistinen. Toisaalta, jos yksilö on tullut muiden taholta vakuutetuksi puuttuvista kyvyistään, saattaa hän vältellä haasteita ja luovuttaa helposti haastavassa tilanteessa.

Yksilön minäpystyvyyden tunteeseen vaikuttavat myös *fyysiset ja tunteisiin perustuvat tilat*, joiden kautta yksilö arvioi omia kykyjään, tarkastellen ja tulkiten esimerkiksi stressin ja jännityksen kaltaisia merkkejä (Bandura 1995). Ahdistuneisuuden ja haavoittuvuuden tunteet heikentävät yksilön suoriutumista tehtävästä, koska yksilö ei näitä tunteita tuntiessaan odota suoriutuvansa menestyksekkäästi tehtävästä (Bandura 1977). Minäpystyvyyden tunnetta on Banduran (1995) mukaan mahdollista parantaa esimerkiksi stressin ja muiden negatiivisten tunteiden vähentämisen kautta. Myös yksilön mielentilalla on merkitystä siihen, millaisena hän näkee oman pystyvyytensä.

Näiden tekijöiden lisäksi Jonesin ja Prinzin (2005) mukaan sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevilla ja huonommalla asuinalueella asuvilla vanhemmilla saattaa olla huonompi minäpystyvyys. Lisäksi esimerkiksi lapsen haastavuus saattaa olla osatekijänä vanhemmuuteen liittyvän minäpystyvyyden rakentumisessa. Korkeaa minäpystyvyyttä kokevat vanhemmat saattavat onnistua paremmin kasvatustyössään, jolloin lapsi saavuttaa parempia koulusuorituksia, mikä voi kasvattaa vanhemman minäpystyvyyttä entistäkin paremmaksi. Toisin sanoen jo valmiiksi matalan minäpystyvyyden vanhemmat voivat kasvatuksessa epäonnistuessaan kokea entistäkin heikompaa minäpystyvyyttä.

Minäpystyvyyden yhteys annettuun tukeen. Joidenkin vanhempien mielestä oma kyvyttömyyden tunne kasvattajana on este tuen antamiselle (Kiviniemi 2000). Hoover-Dempsey ym. (1992) tutkimuksessa vanhempien koulutustasoa merkittävämmäksi lapsen koulunkäynnin tukemiseen vaikuttavaksi tekijäksi todettiin vanhemman minäpysty-

vyuden tunne. Hyvän minäpystyvyyden omaavat vanhemmat olivat aktiivisempia esimerkiksi kasvatuksellisissa aktiviteeteissa, vapaaehtoisuudessa luokan toimintaan osallistumista koskien sekä puhelinsoitoissa opettajan kanssa. Jonesin ja Prinzin (2005) mukaan sellaiset vanhemmat, joiden minäpystyvyys on vahva, omaksuvat ja käyttävät tehokkaampia kasvatustapoja kuin heikomman minäpystyvyyden omaavat vanhemmat. Lisäksi vahvemman minäpystyvyyden omaavat vanhemmat sitoutuvat Colemanin ja Karrakerin (2000) mukaan positiivisiin kasvatukseen paremmin.

Vaikka vanhemman korkea koulutustaso saattaakin Hoover-Dempsey ym. (1992) mukaan antaa vanhemmalle paremmat tiedot ja taidot tukea lasta, lisää hyvä minäpystyvyys todennäköisyyttä vanhemman haluun vaikuttaa omaan tietämykseensä. Tällöin vanhempi saattaa esimerkiksi etsiä lisää tietoa, jotta voi auttaa lastaan paremmin. Vahvan minäpystyvyyden omaavat vanhemmat puolestaan uskovat todennäköisemmin, että heidän vaivannäöllään auttaa lasta kotitehtävissä on merkitystä. Ardeltin ja Ecclesin (2001) esittelevät vanhemman minäpystyvyyden vaikuttavan hänen käyttämiensä kasvatustapojen kautta lapsen minäpystyvyyteen ja koulumenestykseen, sillä lapsi omaksuu vanhempiensa asenteita ja pystyvyysuskomuksia omiin ajattelutapoihinsa. Näin ollen vahvan minäpystyvyyden omaavan vanhemman lapsi saa mallin omiin kykyihin luottamisesta ja positiivisesta asennoitumisesta, jolloin myös mahdollisuudet parempaan koulumenestykseen ovat suuremmat.

3.3 Vanhemman asettamien odotusten yhteys annettuun tukeen

Vanhemmat pyrkivät Hoover-Dempsey ym. (1995) mukaan usein asettamaan omalle lapselleen sopivia, mutta hyviin suorituksiin rohkaisevia odotuksia, huomioiden kuitenkin lapsen ominaispiirteet. Vanhemman asettamiin odotuksiin voivat vaikuttaa myös hänen omat uskomuksensa koskien hyviä koulusuorituksia. Vanhemman asettamien odotusten taustalla voi usein olla koulusta saatu, lapsen koulumenestystä ja saavutuksia koskeva palaute (Seginer 1983). Myös Englund, Luckner, Whaley ja Egeland (2004) totesivat lapsen aiemman koulumenestyksen vaikuttavan vanhempien odotuksiin sekä osallisuuden asteeseen. Vanhempien koulutus vaikutti epäsuorasti lasten koulusaavutuksiin vanhempien odotusten kautta: mitä korkeampi koulutus vanhemmilla oli, sitä korkeammat odotukset heillä oli lapsensa koulumenestystä kohtaan (Davis-Kean 2005). Odotukset voivat Seginerin (1983) mukaan liittyä vanhemman omaan käsitykseen tai toiveeseen koskien hyviä akateemisia standardeja ja tavoitteita, joita hän soveltaa omaan lapseensa

kohdistuviksi odotuksiksi. Vanhemman odotukset lapsen koulusaavutuksia kohtaan voivat realististen lisäksi olla myös idealistisia haaveita.

Vanhemman odotukset lapsen kotitehtävissä suoriutumiseksi voivat Cooperin (2007) mukaan toimia sekä positiivisessa että negatiivisessa merkityksessä oppimiselle. Vanhempien lapsiin kohdistamat odotukset suorittaa tehtävät tai tehdä ne liian perusteellisesti voidaan kokea paineeksi, jolloin tukeminen ei ole oppimista edistävässä roolissa. Negatiiviseksi se todetaan myös, jos vanhemman osallistuminen painostaa lasta suoriutumaan hyvin. Toisaalta tilanteissa, joissa lapsi ei täyttänyt vanhemman asettamia odotuksia, Hoover-Dempsey ym. (1995) tutkimukseen osallistuneista vanhemmista 78 prosentia käänsi lapsen suoriutumisesta johtuvan turhautumisensa kuitenkin tehokkaaseen, oppilaan kyvyt huomioivaan apuun.

Useat tutkimukset puoltavat Seginerin (1983) esittämää väitettä vanhemman asettamien odotusten vaikutuksesta lapsen koulusuoriutumiseen. Esimerkiksi Davis-Keanin (2005) tutkimuksessa löydettiin merkittävä yhteys vanhempien odotusten ja lapsen koulusaavutusten välillä. Hallen, Kurtz-Costesin ja Mahoneyn (1997) tutkimukseen osallistuneiden vanhempien odotukset lapsensa koulumenestystä kohtaan olivat yhteydessä matemaattisiin saavutuksiin ja erityisesti lapsen lukutaitoon. Tutkimuksen mukaan vanhempien odotukset ennustivat myös lasten myöhempiä akateemisia saavutuksia erityisesti juuri lukutaidossa ja matematiikassa. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien odotusten ja tavoitteita edistävän toiminnan välillä löytyi yhteys: mitä korkeammat odotukset vanhemmilla oli lapsensa suoriutumista kohtaan, sitä enemmän he toimivat kotona lasten saavutuksia edistäen. Myös Englundin, Lucknerin, Whaley ja Egelandin (2004) tutkimuksen mukaan vanhempien odotuksilla oli suora yhteys tutkittujen kolmannen luokan vanhempien osallisuuteen heidän lastensa koulunkäynnin tukemiseen. Tässä tutkimuksessa vanhempien osallisuuteen kuului muitakin osa-alueita kuin kotitehtävissä auttaminen: esimerkiksi koulun aktiviteetteihin osallistuminen sekä opettajan kanssa yhteyden pitäminen. Useissa tutkimuksissa on kuitenkin pystytty toteamaan juuri kotona tapahtuvan osallistumisen, kuten kotitehtävissä auttamisen, olevan yhteydessä lapsen koulumenestykseen.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, missä määrin ja millä tavoin vanhemmat antavat lapsilleen tukea kotitehtävien tekemisessä alakoulun toisella luokalla. Lisäksi selvitettiin tuen määrän sekä itsenäiseen toimintaan kannustavan tuen yhteyksiä taustatekijöihin (perherakenne, vanhemman koulutus ja sukupuoli), vanhemman kokemaan minäpystyvyyteen sekä vanhempien asettamiin odotuksiin koskien lapsen koulusuoriutumista. Aineistona käytettiin Kotitehtävät-tutkimushankkeen toisen luokan oppilaiden vanhempien kyselyvastauksia. Tarkempia tutkimusongelmia olivat seuraavat:

1. Missä määrin vanhemmat antoivat tukea lapselle kotitehtävätilanteissa?
2. Missä määrin vanhemman antaman tuen määrällä oli yhteyksiä taustatekijöihin, vanhemman minäpystyvyyteen ja odotuksiin koskien lapsen koulusuoriutumista?
4. Missä määrin vanhemman itsenäiseen toimintaan kannustavalla tuella oli yhteyksiä taustatekijöihin, vanhemman minäpystyvyyteen ja odotuksiin koskien koulusuoriutumista?
5. Millä tavoin vanhemmat antoivat tukea lapselle kotitehtävätilanteissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen konteksti

Tämän opinnäytteen tutkimusaineisto on osa Kotitehtävät-tutkimushanketta. Kotitehtävät-tutkimushanke toteutettiin Jyväskylän yliopiston (vastuullinen tutkija KT Elina Törmä) ja Tallinnan yliopiston (vastuullinen tutkija PhD Grete Arro) yhteistyönä. Kotitehtävät-tutkimuksessa tarkasteltiin kotitehtäviä opettajien, vanhempien ja oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksessa muun muassa selvitettiin, miten kotitehtäviä koulussa annetaan, miten niitä koulussa tehdään ja kuinka paljon ne vievät aikaa. Tutkimusmenetelminä käytettiin oppilaille, vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselyitä, joiden lisäksi tilanteita, joissa kotitehtäviä koulussa annettiin, havainnoitiin videoimalla ja ääninauhoittamalla oppitunteja luokkatilannetta. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2015 lasten ollessa toisella luokalla.

5.2 Tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineistona käytettiin hankkeen Suomessa kerättyä 2. luokan oppilaiden vanhempien kyselyaineistoa. Kotitehtävät- tutkimushankkeeseen osallistui yhteensä kolme koulua ja viisi luokkaa. Tutkimukseen osallistuvia vanhempia oli yhteensä 99, joista kyselyyn vastasi 85. Vastanneista vanhemmista 71 oli äitejä ja 14 isiä.

5.3 Tutkimusmenetelmät

Vanhemmat vastasivat heille lähetetyn kyselylomakkeen kysymyksiin, joilla selvitettiin heidän omia ja perheen yleisiä taustatietoja ja kotitehtäviin annettavaa tukea, minäpystyvyyttä ja vanhempien lapsen kohdistamia suoritusodotuksia. Taustatietojen, minäpystyvyyden sekä vanhempien odotusten osalta käytettiin strukturoituja kysymyksiä. Vanhempien lapselleen antamaa tukea tarkasteltiin lisäksi myös avoimeen kysymykseen annettujen vastausten pohjalta.

Taustatiedot. Kyselylomakkeessa vanhemmilta kysyttiin heitä itseään koskevana taustatietoina sukupuolta, ikää ja koulutusta. Koulutusta tiedusteltiin kysymyksellä ”Miltainen on koulutuksenne? Vastatkaa alleviivaamalla seuraavista sopiva vaihtoehto”: 1 = peruskoulu, 2 = lukio, 3 = ammattikoulu/ammattiopisto, 4 = ammattikorkeakoulu, 5 = yliopisto. Vanhempaa pyydettiin myös ilmoittamaan mahdollisen puolison koulutus samaan tapaan. Perherakenteen osalta vanhempaa pyydettiin ilmoittamaan perheessä olevien aikuisten lukumäärä ja toisella luokalla olevan tutkimuksen kohdelapsen lisäksi perheessä olevien sekä nuorempien että vanhempien sisarusten määrä.

Vanhempien antama tuki. Kotitehtävien *tarkastamisen määrää* tarkasteltiin väittämällä ”Tarkistan lapseni kotiläksyjä.”, johon vanhemmat vastasivat 5-portaisella asteikolla: 1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = silloin tällöin, 4 = usein, 5 = aina. Lapsen kotitehtäville *annettua tuen määrää* tarkasteltiin kysymyksellä ”Kuinka usein autat toisella luokalla olevaa lastanne kotiläksyjen tekemisessä?”, johon vanhemmat vastasivat 6-portaisella asteikolla: 1 = joka päivä, 2 = kerran viikossa, 3 = pari kertaa kuukaudessa, 4 = kerran kuussa, 5 = harvemmin ja 6 = en ollenkaan.

Lapsen *itsenäiseen toimintaan ohjaavia tukemisen muotoja* arvioitiin kymmenellä väittämällä (esim. ”Kerron lapselleni, miten vastauksia muotoillaan.”, ”Sanon lapselleni, että ennen muuta tekemistä pitäisi tehdä kotiläksyt.” ja ”Pyyhin sellaiset lapsen tekemät vastaukset, jotka tuntuvat minusta vääriltä.”). Kunkin tuen keinon osalta vanhempi vastasi, kuinka usein hän kyseistä tukimuotoa käytti: 1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = silloin tällöin, 4 = usein, 5 = aina. Osiot pohjautuivat Katzin, Buzukashvilin ja Feingoldin (2012) mittariin, joka koskee sekä vanhempien että lasten toimintaa kotitehtävätilanteissa ja näiden tilanteiden aiheuttamaa stressiä. Tässä tutkimuksessa lasten toimintaa ja stressiä koskevat osiot jätettiin kuitenkin kyselyn ulkopuolelle. Faktorianalyysin tuloksena päädyttiin jättämään pois väittämä ”Kieltäydyn tekemästä lapsen puolesta hänen koulutehtäviään”, joka laskee mitan sisäistä luotettavuutta. Jäljelle jääneistä yhdeksästä väittämästä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, jonka sisäistä luotettavuutta kuvaava Cronbachin alfa -kerroin oli 0.74.

Vanhempien käyttämiä tuen keinoja kysyttiin myös avoimen kysymyksen avulla koskien tilannetta, jossa lapsi tarvitsee tukea: ”Onko kotona ilmennyt tilanteita, joissa lapsen on tarvinnut tehdä kotiläksyjä, jotka eivät kiinnosta häntä ollenkaan?”. Mikäli vanhempi vastasi kysymykseen ”Kyllä”, häntä pyydettiin seuraavilla riveillä omin sanoin kuvaamaan 1-5 tapaa, joilla hän tukee omaa lastaan näissä tilanteissa. Tämän tuen keinoja selvittävän osion olivat kehittäneet Kotitehtävät-hankkeen tutkijat.

Minäpystyvyyys. Vanhempien minäpystyvyyttä selvitettiin kyselyllä, jossa neljä väittämää oli peräisin Hoover-Dempseyn ym. (1992) vanhempien minäpystyvyyttä kartoittavasta mittarista ja kaksi väittämää Kotitehtävät-hankkeen tutkijoilta. Vanhemmat vastasivat väittämiin, (esim. “Osaan auttaa lastani niin, että hänellä menisi koulussa hyvin” tai “Minä tiedän lapseni oppiaineista riittävästi niin, että osaan auttaa lasta tarpeen mukaan”) 6-portaisella asteikolla: 1 = en ole ollenkaan samaa mieltä, 2 = en ole samaa mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = olen samaa mieltä, 5 = olen täysin samaa mieltä, 6 = lapseni ei tarvitse opiskelussa apuani. Koska vastausvaihtoehto 6 ei mittaa vanhemman minäpystyvyyden tasoa, se määriteltiin puuttuvaksi, eikä sitä näin ollen huomioitu tulosten analyyseissä. Väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, jossa suuri arvo kuvastaa vanhemman korkeampaa minäpystyvyyttä. Summan sisäistä luotettavuutta kuvaava Cronbachin alfa -kerroin oli 0.65.

Vanhemman odotukset koskien lapsen suoriutumista. Vanhemman odotuksia selvitettiin neljällä väittämällä, joissa vanhemmat arvioivat lapsen osaamisen ja arvosanojen tasolla ilmenevän suoriutumisen tärkeyttä matematiikassa (2 väittämää) sekä äidinkielessä (2 väittämää). Osiot olivat seuraavankaltaiset: “Kuinka tärkeää teille on, että lapsi osaisi äidinkieltä/matematiikkaa hyvin?” ja “Kuinka tärkeää teille on, että lapsi saisi äidinkielessä/matematiikassa hyviä arvosanoja?”, joihin vastattiin 4-portaisella asteikolla: 1 = ei ole ollenkaan tärkeää, 2 = ei ole erittäin tärkeää, 3 = jonkun verran tärkeää, 4 = erittäin tärkeää. Tämän osion olivat kehittäneet Kotitehtävät-hankkeen tutkijat. Väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, joka kuvastaa vanhempien odotuksia lapsen osaamista ja arvosanasuoriutumista kohtaan. Sen sisäistä luotettavuutta kuvaava Cronbachin alfa -kerroin oli 0.77.

5.4 Aineiston analyysi

5.4.1 Määrällisen aineiston analyysi

Strukturoitujen kysymysten analysoimisessa käytettiin SPSS-ohjelmaa. Koska aineisto oli pieni, tuloksissa huomioitiin myös suuntaa antavat tulokset ($p < .10$). Korrelaatioanalyysit tehtiin käyttäen Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Korrelaatiokertoimen arvo vaihtelee Vallin (2001) mukaan testityypistä riippumatta välillä -1 ja 1. Kun korrelaatiokerroin lähestyy arvoa +1, on yhteys muuttujien välillä positiivisesti voimakas eli toisen muuttujan kasvaessa toisenkin muuttujan arvot kasvavat. Kertoimen arvon ollessa

lähellä -1:tä, on yhteys negatiivisesti voimakas eli toisen muuttujan kasvaessa, toisen muuttujan arvo pienenee. Korrelaatiokertoimen ollessa nolla, yhteyttä muuttujien välillä ei ole (Metsämuuronen 2005).

Vanhemman sukupuolen yhteyttä tutkimuksen kohteena oleviin muuttujiin tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testillä. Tällä testillä analysoidaan kahden toisistaan riippumattoman ryhmän keskiarvojen eroja muuttujissa ottaen huomioon keskihajonnat ja keskiarvojen keskivirheet (Nummenmaa 2009.)

5.4.2 Laadullisen aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysimenetelmänä käytettiin Tuomen ja Sarajärven (2009) perusanalyysimenetelmäksi kuvailemaa sisällönanalyysia. Aineistoa teemoiteltiin, minkä tarkoituksena on Alasen (2016) mukaan löytää aineistosta selkeitä teemoja eli merkityskokonaisuuksia. Teemoittelun avulla pyrittiin löytämään aineistosta vastausten ryhmitteilyyn soveltuvia aihepiirejä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Teimme ensimmäisen teemoitteluvaiheen ensin kumpikin tahoillamme, jotta voisimme lisätä analyysin luotettavuutta tarkastelemalla, kuinka yhdenmukaiset teemat aineistosta nousivat kahden tutkijan tarkastelemana. Vertailu osoitti, että tunnistamamme teemat olivat keskenään samassa linjassa, vaikka toinen olikin tunnistanut useampia teemoja, ja toinen oli tehnyt teemojen yhdistelemistä jo tässä vaiheessa. Tämän jälkeen lähdimme perehtymään aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen, jonka sisältämät käsitteet antoivat seuraavassa vaiheessa tukea aineiston teemoitteluun.

Tutkimuskirjallisuus sisälsi erilaisia kitehtävissä tukemisen malleja, joiden sisältämät ulottuvuudet oli usein jaoteltu kolmesta viiteen teemaan. Käytimme oman tutkimuksemme teemoittelua ohjaavana pohjana erityisesti Hoover-Dempsey'n, Basslerin ja Burowin (1995) mallia koskien vanhempien osallistumista lapsensa kitehtävien tukemiseen. Tämä malli sisältää seuraavat viisi ulottuvuutta: 1) lapsen yksilöllisten piirteiden huomioiminen (*Children's Unique Qualities*), 2) odotukset itsenäistä työskentelyä kohtaan (*Expectations for Independent Work*), 3) kitehtävärutiinien luominen (*Providing Structure for Homework Activities*), 4) vanhempien aktiivinen osallistuminen kitehtävien tekoon (*Parents' Active Involvement in Children's Homework*) sekä 5) vanhemman itseensä ja lapsen kohdistuva reflektointi (*Parents' Personal Reflections on Their Children and Themselves*). Hoover-Dempsey'n ym. mallin kanssa saman suuntainen mutta

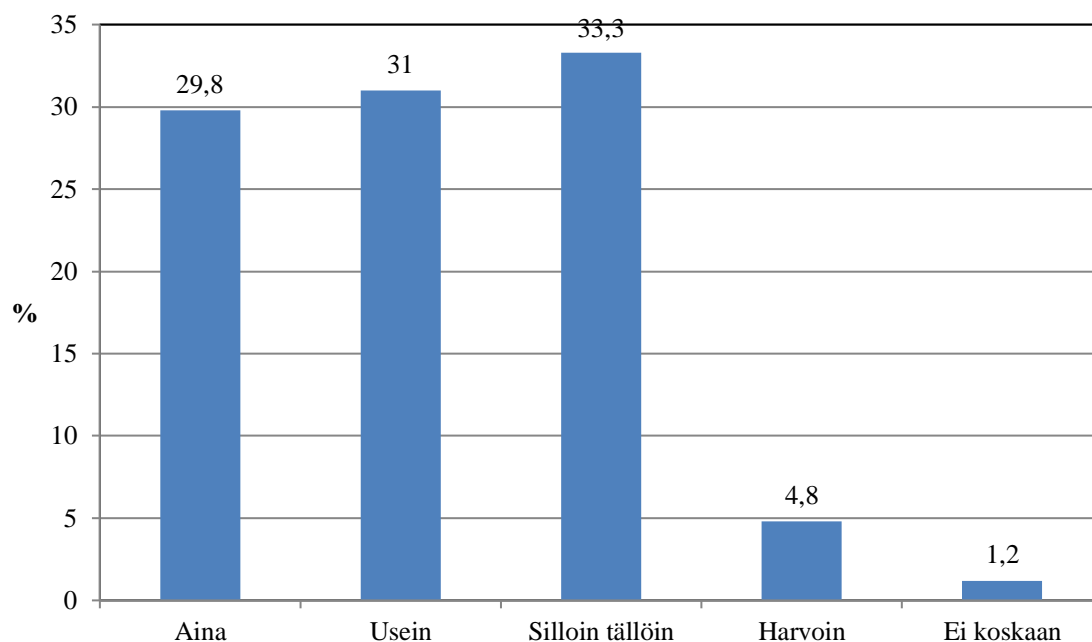
karkeammalla tasolla on myös Ryanin ja Grolnickin (1989) esittämä ja myöhemmin Cooperin ym. 2000 omassa tutkimuksessaan soveltama jaottelu, jonka ulottuvuuksia ovat 1) autonomiaan tukeminen, 2) suora vanhemman osallistuminen sekä 3) kotitehtävärakenteen järjestäminen. Koimme Hoover-Dempsey'n ym. (1995) mallin tarkemman ja kattavamman jaottelun tuottavan enemmän omaan tutkimukseemme soveltuvia käsitteitä ja antavan siten parhaiten tukea aineistomme luokitteluun. Erityisesti koimme lapsen yksilöllisten piirteiden huomioimisen tärkeäksi teemaksi oman aineistomme teemoitteluun. Hoover-Dempsey'n ym. mallin viides ulottuvuus, vanhemman itseensä ja lapsen kohdistuva reflektointi sen sijaan jätettiin tämän tutkimuksen teemoittelun ulkopuolelle, sillä se ei sopinut aineistoon. Käytimme mallin neljää ulottuvuutta aineistosta aiemmin tunnistamiemme alateemojen jäsentämiseen yläteemojen alle. Tulosoisuutta varten valitsimme aineistosta esimerkkejä kuvaamaan teemoja.

Avoimeen kysymykseen oli yhteensä 105 vastausta. Viisi vastausta jätettiin tarkastelun ulkopuolelle, sillä ne eivät joko kohdentuneet kysymykseen (esim. "Hän on tehnyt ne joka tapauksessa tunnollisesti, joten eivät ole aiheuttaneet suurempaa hämminkiä.") tai ne eivät olleet muutoin soveltuvia (esim. "Otan esiin kreikan 1. luokan tehtäväkirjani ja alan opettamaan kyrillisiä aakkosia.") Koska perehdyimme jo ennen aineiston ensimmäistä teemoittelua jossain määrin aihetta koskevan tutkimuskirjallisuuden sisältämiin käsitteisiin ja hyödynsimme aiemman jäsentelyn ulottuvuuksia teemojen nimeämisessä teoriaan, on työmme lähestymistapa teorialähtöinen (Metsämuuronen 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009).

6 TULOKSET

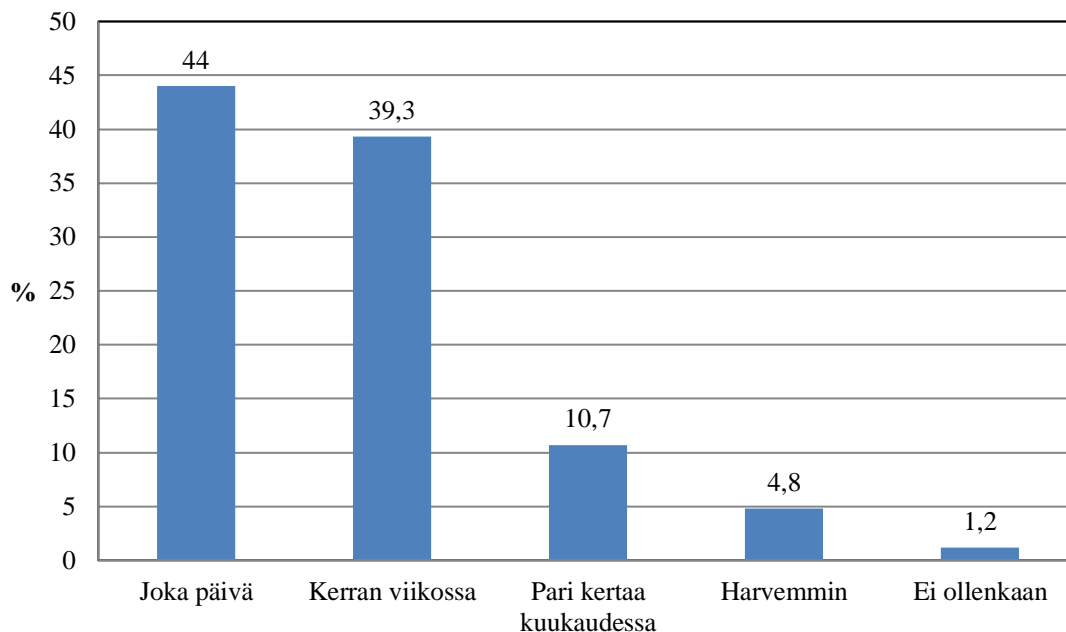
6.1 Vanhempien tuki lapselle kotitehtävissä

Ensin tarkasteltiin kahden osion kautta sitä, kuinka usein vanhempi antaa lapselle tukea kotitehtävissä. Ensimmäinen osio koski kotitehtävien tarkastamista ja toinen kotitehtävissä auttamista. Suurin osa eli kolmannes vanhemmista tarkasti lapsen kotitehtävät silloin tällöin (ks. kuvio 2). Hieman yli 30 % tarkasti tehtävät usein ja lähes 30 % aina. Vain 6 % vanhemmista joko tarkasti tehtävät harvoin tai ei koskaan.



KUVIO 2. Vanhempien kotitehtävien tarkastamisen useuden prosentuaalinen jakauma

Kuviossa 3 esitetään lapsen kotitehtävissä auttamisen useuden prosentuaalinen jakauma. Vanhemmista suurin osa (44 %) auttoi lastaan kotitehtävissä joka päivä, mutta lähes 40 % auttoi lastaan kerran viikossa. Pari kertaa kuukaudessa tukea antoi 10,7 % vanhemmista. Harvemmin kuin pari kertaa kuukaudessa lastaan auttoi 4,8 %, ja vastaajista vain 1,2 % kertoi, ettei auta lastaan kotitehtävissä ollenkaan.



KUVIO 3. Vanhempien kotitehtävissä auttamisen useuden prosentuaalinen jakauma

6.2 Vanhemman antaman tuen määrän yhteys taustatekijöihin, minäpystyvyyteen ja odotuksiin

Seuraavaksi analysoitini korrelaatioanalyysillä vanhempien lapselleen kotitehtävissä antaman tuen määrän yhteyksiä muihin strukturoiduilla väittämällä arvioituihin muuttujiin. Taulukossa 1 on esitetty muuttujien keskiarvot, keskihajonnat sekä niiden väliset korrelaatiot (käyttäen Spearmanin korrelaatiokerrointa). Perheessä olevien lasten lukumäärän yhteys annetun tuen määrään oli suuntaa antava: mitä vähemmän perheessä oli lapsia, sitä useammin vanhemmat auttoivat lastaan kotitehtävissä. Tuen määrä ei ollut yhteydessä vanhempien lukumäärään: yhden ($ka = 2.08$, $kh = 1.38$) ja kahden ($ka = 1.82$, $kh = 1.03$) vanhemman perheissä tukea annettiin yhtä paljon. Myös äidit ($ka = 1.80$, $kh = 1.03$) ja isät ($ka = 2.14$, $kh = 1.29$) antoivat lapselleen tukea yhtä paljon, eikä sisarusten lukumäärällä tai iällä ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä annetun tuen määrän kanssa.

TAULUKKO 1. Tutkimusmuuttujien keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) sekä keskinäiset korrelaatiot

	Ka	Kh	1	2	3	4	5	6	7
1. Tuen määrä	1.86	1.08	-						
2. Itsenäiseen toimintaan ohjaava tuki	2.79	0.52	-.04***	-					
3. Minäpystyvyys	4.33	0.56	-.05	-.15	-				
4. Odotukset	3.41	0.39	-.01	.02	.20+	-			
5. Vanhemman koulutus	4.09	1.02	.18	-.11	.23*	.10	-		
6. Lasten lkm	2.60	1.58	.21+	-.06	-.01	-.20+	.02	-	
7. Nuorempien sisarusten lkm	0.69	0.95	.18	.07	-.02	-.18	.02	.52**	-
8. Vanhempien sisarusten lkm	0.91	1.30	.11	-.17	.00	-.08	-.03	.61**	-.27*

Huom. +p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Vanhempien minäpystyvyys ei ollut yhteydessä lapselle kotitehtävissä annetun tuen määrään, mutta koulutuksella todettiin olevan tilastollisesti merkitsevä positiivinen korrelaatio minäpystyvyyteen kanssa: korkeammin koulutettujen vanhempien kokema minäpystyvyys oli heikommin koulutettuja vanhempia korkeampi. Muut taustatekijät eivät sen sijaan olleet yhteydessä minäpystyvyyden kanssa. Sekä yhden että kahden vanhemman perheissä minäpystyvyys koettiin yhtä suuriksi, ja äidit sekä isät kokivat keskimäärin minäpystyvyytensä yhtä hyväksi.

Myöskään vanhempien odotuksilla ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä lapselle annetun tuen määrään. Sen sijaan perheessä olevien lasten lukumäärän yhteys vanhempien asettamiin odotuksiin lapsen koulusuoriutumista kohtaan oli suuntaa antava: mitä pienempi oli perheessä olevien lasten lukumäärä, sitä enemmän vanhemmat kohdistivat odotuksia lapsensa osaamista ja arvosanamenestystä kohtaan. Sekä yhden että kahden vanhemman perheissä lapsen kohdistuvat odotukset olivat yhtä korkeita, minkä lisäksi äitien ja isien odotukset lapsensa koulusuoriutumista kohtaan olivat yhtä suuria.

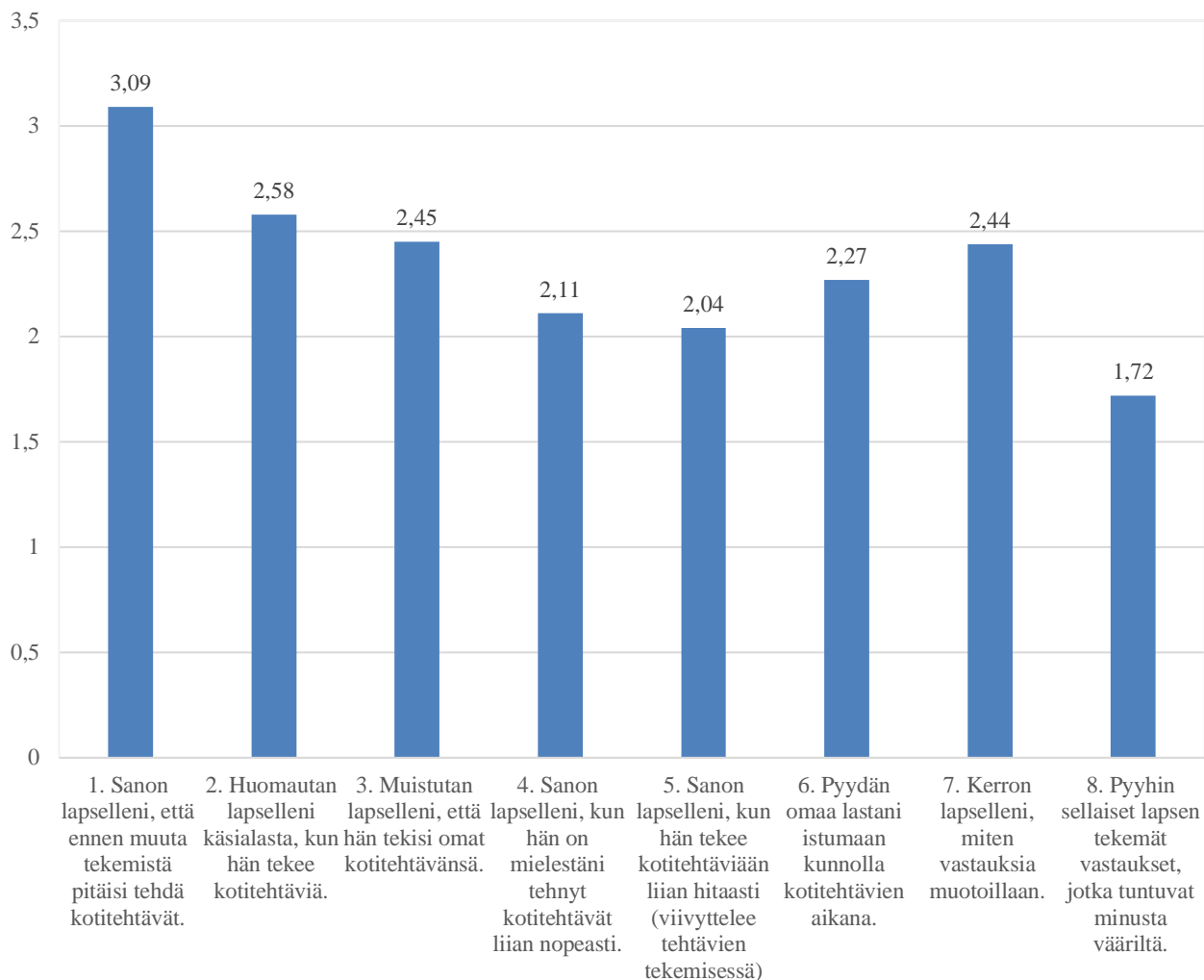
Vanhemman kokeman minäpystyvyyden korrelaatio vanhemman odotuksiin lapsen koulu-suoriutumista koskien oli suuntaa antava merkitsevä, minkä mukaan korkeamman minäpystyvyyden omaavat vanhemmat asettivat myös korkeampia odotuksia lapsen koulu-suoriutumiselle.

6.3 Vanhemman itsenäiseen toimintaan kannustavan tuen yhteys taustatekijöihin, minäpystyvyyteen ja odotuksiin

Taulukossa 1 on esitetty myös itsenäiseen toimintaan ohjaavan tuen summamuuttujan tunnusluvut ja korrelaatiot muihin muuttujiin. Itsenäiseen toimintaan ohjaavaa tukea esiintyi yhtä paljon yhden ja kahden vanhemman perheissä sekä myös äideillä ja isillä. Vanhempien koulutuksella, sisarusten lukumäärällä tai iällä ei ollut yhteyttä itsenäiseen toimintaan ohjaavan tuen määrään. Myöskään vanhemman minäpystyvyydellä tai lapseen kohdistuvilla odotuksilla ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä itsenäiseen toimintaan ohjaavan tuen kanssa. Annetun tuen määrällä ja itsenäiseen toimintaan kannustavalla tuella oli erittäin merkitsevä yhteys: mitä enemmän vanhemmat antoivat apuaan lapselle, sitä vähemmän he toisaalta antoivat lapselle kannustusta itsenäiseen toimintaan.

6.4 Tuen keinojen jakaumat

Kuviossa 4 esitetään vanhempien kotitehtävissä käyttämien tuen keinojen keskiarvot. Eniten vanhemmat tukivat lastaan muistuttamalla kotitehtävien tekemisen tärkeydestä ennen vapaa-aikaa ($ka = 3.09$). Vähiten käytetty tuen keino oli puolestaan lapsen väärän vastauksen pyyhkiminen ($ka = 1.72$). Näiden kahden tuen keinojen väliin jääneet keinot jakautuivat tasaisemmin (keskiarvot välillä 2.04 – 2.58). Vanhemmista melko harva kiinnitti huomiota työskentelytapaan, sillä vanhemmat arvioivat vain harvoin sanovansa lapselle, että tehtävät oli tehty liian nopeasti ($ka = 2.11$) tai liian hitaasti ($ka = 2.04$). Vanhemmat sen sijaan useammin huomauttivat lapselleen hänen käsialastaan ($ka = 2.58$).



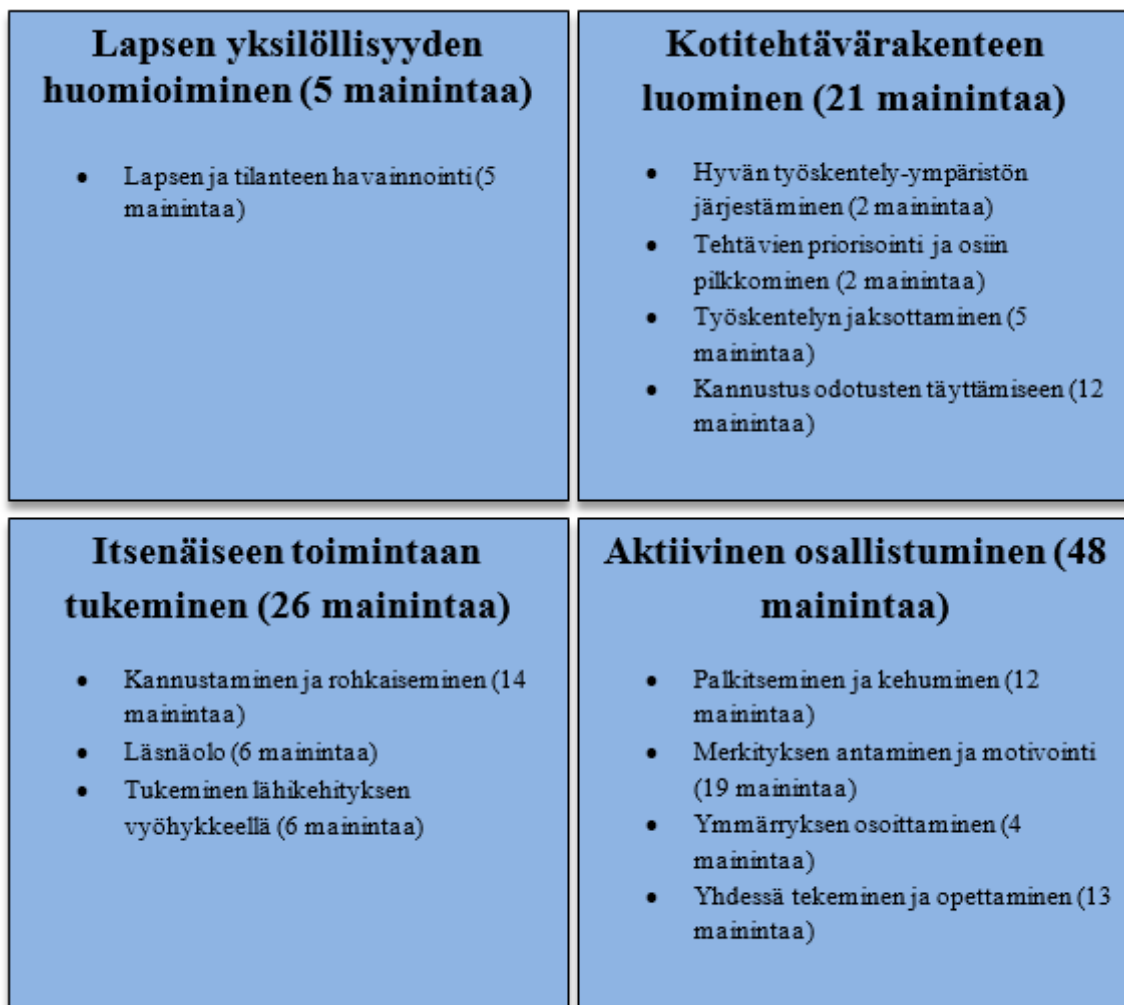
KUVIO 4. Vanhempien kotitehtävälanteissa käyttämien tuen keinojen keskiarvot

Osa kyselyn sisältämistä väittämistä oli kontrolloivaa tukea arvioivia. Näitä olivat esimerkiksi väittämät, jotka liittyivät siihen, missä määrin vanhempi kontrolloi kotitehtävien tekemisen aikaa ja tahtia (osiot 4 ja 5), edellyttää tiettyä tasoa kotitehtävien ulkoasulta käsialan suhteen (osio 2), rajoittaa lapsen fyysistä olemista pyytämällä lasta istumaan kunnolla (osio 6) ja edellyttää väärän vastauksen pyyhkimistä (osio 8). Vähemmän kontrolloivia tuen keinoja edustavia väittämiä olivat ne, jotka koskivat kotitehtävien priorisoinnista ennen vapaa-aikaa (osio 1) ja kotitehtävistä muistuttamista (osio 3) ja suoraa auttamista vastausten muotoilussa (osio 7). Vastausten jakauma viittaisi siihen, että vanhemmat harvemmin kontrolloivat yksityiskohtaisesti lapsen toimintaa kotitehtävälanteissa.

teissa (esim. tahtia ja väärin vastausten poistamista) ja tyypillisemmin tukivat kotitehtävien tekemistä muistuttamalla niiden priorisoinnista ennen vapaa-ajan tekemistä ja kiinnittämällä huomiota käsialaan ja vastausten muotoiluun.

6.5 Tuen keinojen avoimet vastaukset

Laadullisen analyysin aineistona olivat vanhempien avoimet vastaukset (n = 100) koskien keinoja tukea lasta silloin, kun lapsen on tarvinnut tehdä kotitehtäviä, jotka eivät kiinnostane häntä. Laadullisen aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia pyrkien tunnistamaan aineistosta tuen keinoja luonnehtivia teemoja. Teemat pohjautuivat Hoover-Dempsey'n ym. (1995) luoman mallin viidestä ulottuvuudesta neljään (lapsen yksilöllisten piirteiden huomioiminen, odotukset itsenäistä työskentelyä kohtaan, kotitehtävärutiinien luominen ja vanhempien aktiivinen osallistuminen kotitehtävien tekoon), joita muokattiin tämän tutkimuksen aineistoon sopiviksi. Kuviossa 5 esitetään vanhempien kotitehtävätilanteessa käyttämien tukikeinojen laadullinen teemoittelu ja kunkin teeman alle sijoittuvien vanhempien mainitsemien keinojen lukumäärä. Analyysin tuloksena ilmeni, että vanhemmat tukivat lastaan eniten aktiivisen osallistumisen osa-alueella, ja toiseksi eniten vanhemmat käyttivät lapsen itsenäistä toimintaa tukevia tuen keinoja. Lähes yhtä paljon mainittiin myös kotitehtävärakenteen luomiseen liittyviä tuen keinoja. Vanhemmat mainitsivat selkeästi vähiten lapsen yksilöllisyyden huomioimiseen liittyviä keinoja.



KUVIO 5. Vanhemman kotitehtävätilanteessa käyttämien tukikeinojen teemoittelu

Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen. Lapsen vireystilan ja tunnetilojen tunnistaminen toimi lähtökohtana lapsen yksilöllisyyden huomioimiselle tilanteissa, joissa lapsella on ollut kotitehtäviä, jotka eivät kiinnosta häntä. Lapsen tuntemus auttoi vanhempaa määrittämään ajankohdan, jolloin uskoi lapsen valppauden olevan parhaimmillaan.

Tee läksy aamulla kun on virkeä olo, sekin toimii (poika herää itse tosi aikaisin).

Tehtävän muokkaaminen ja soveltaminen lapsen oppimista parhaiten tukeväksi oli yksi konkreettinen tapa tukea lasta.

Teen siitä leikin: kirjoita yksi rivi ja juokse ympäri huoneistoa viisi kertaa ja taas yksi rivi. Tämä on toiminut.

Muutan tehtävänantoa selväkielisemmäksi.

Myös kiireettömän ja rennomman ilmapiirin luomisen katsottiin olevan vaihtoehtoja, kun tukeminen perustui lapsen tuntemukseen.

Muistutan, ettei ole kiire (lapsi turhautunut).

Käytän huumoria (lapsi rentoutuu).

Kotitehtävärutiinien luominen. Vastauksista oli löydettävissä neljä alateemaa tarkasteltaessa tukikeinoja, joissa korostui kotitehtävärutiinien luominen. *Hyvän työskentely-ympäristön järjestäminen* muodosti ensimmäisen alateeman, jossa vanhempi tuki lastaan muokkaamalla kotiympäristöä työskentelyä edistäväksi.

Poistan kaikki häiriötekijät.

Rauhallisen ympäristön järjestäminen.

Tehtävien priorisointi ja osiin pilkkominen oli toinen löydettävissä oleva alateema tuen antamiseen kotitehtävärutiinien rakentumiseksi.

Kannustan tekemään helpot kohdat ensin.

Jaamme tekemistä pienempiin osiin.

Kolmas kotitehtävärakenteen luomista tukevien keinojen kokonaisuus oli *työskentelyn jaksottaminen*. Vanhempien kommentit ilmaisivat tilanteiden havainnoinnin ohjaavan vanhemman toimintaa esimerkiksi työskentelyn tauottamisessa. Lapsen ajatusten vapauttaminen vaaditusta työskentelystä hetkeksi ja näin tarvittavan energian kerääminen tehtävien loppuun saattamiseksi oli työskentelyn jaksottamisen teemaan kuuluva konkreettinen keino, jonka avulla vanhempi tuki lastaan kotitehtävärakenteen luomisessa.

Pyydän pitämään tauon.

Otetaan välkkäriä, avataan ikkuna.

Kannustaa tekemään vähän kerrallaan.

Teemme jotain hauskaa osien välissä.

Jutellaan jostain muusta välillä.

Kannustus odotusten täyttämiseen oli neljäs vahvasti vanhempien vastauksissa esiintyvä alateema. Vanhemmat kannustivat lasta odotusten täyttämiseen eri tavoin esimerkiksi korostaen kotitehtävien tekemisen velvoitetta ja oppijan vastuuta perustelematta asiaa kuitenkaan sen enempää.

Kannustan ja perustelen, että tylsätkin tehtävät täytyy tehdä.

Totean, että epämiellyttäviäkin juttuja on tehtävä.

Sanon, että on asioita, jotka on vain tehtävä, vaikkei aina kiinnostaisikaan.

Osassa vastauksista kävi ilmi kontrolloivampi linja odotusten täyttämisen suhteen ja ehdoton vaatimus tehtävien loppuun saattamisesta.

Kerron, että jää koulun jälkeen tekemään tehtävän kuitenkin.

Käsken tekemään ko. tehtävät.

Toisinaan hermostun ja käsken vain tekemään tehtävän.

Sanon, että ei haittaa mutta en anna jättää tekemättä.

Itsenäiseen toimintaan tukeminen. Vanhempien vastauksista tunnistettiin kolme alateemaa, liittyen keinoihin tukea lapsen itsenäistä toimintaa kotitehtävien tekemisessä. Ensimmäisen alateeman muodosti *yleinen kannustaminen ja rohkaiseminen*. Tässä alateemassa nousi esille tekemistä korostava, yrittämiseen kannustava ja lapsen aloitteellisuutta painottava kannustaminen toisinaan eritellen kumpi vanhemmista oli aktiivisempi.

Kannustin tekemään.

Kannustan tekemään tehtävät reippaasti.

Kannustan yrittämään.

Kannustan tarttuman vaan toimeen.

Kannustan sanallisesti.

Mies kannusti.

Itsenäiseen toimintaan tukemisessa osa vanhemmista mainitsi tavoitteenaan olevan lisätä lapsen itsevarmuutta, rohkaista lasta uskomaan omiin kykyihinsä ja viestiä lapselle luotamusta hänen osaamisestaan.

Rohkaisen häntä silloin, jos hänestä tuntuu, että ei osaa.

Kerron, että luotan siihen, että lapsi osaa kyllä.

Vanhemman *läsnäolo* tunnistettiin toiseksi alateemaksi lapsen kannustamisessa itsenäiseen toimintaan. Vanhemmat tukivat lastaan antamalla aikaa ja vain istumalla hänen vieressään tehtävien teon ajan tai aktiivisemmin olemalla lapsen käytettävissä.

Olemalla läsnä.

Aikaa, läsnäoloa tilanteissa.

Menen vierelle.

Istun seurana tehtävän teon ajan.

Istun viereen ja katsotaan tehtävää yhdessä.

Itsenäiseen toimintaan tukemisen alateema, joka nimettiin *tukemiseksi lähikehityksen vyöhykkeellä*, muodostui vanhempien vastauksista, jotka ilmensivät yhteistyötä tehtävien

teossa silloin, kun vanhempi tunnisti lapsen tarvitsevan tukea haastavien kohtien ratkaisemiseksi.

- Katsotaan tehtävä yhdessä.
- Olemalla tukena tehtävien tekohetkellä.
- Yhdessä mietimme.
- Autan tarvittaessa.
- Katsomme haastavia kohtia yhdessä.

Aktiivinen osallistuminen. Vastauksissa nousi laajimmin esiin lapsen tukeminen vanhemman aktiivisen osallistumisen kautta. Tämä teema jakautui neljään alateemaan, joista ensimmäinen oli *palkitseminen ja kehuminen*. Palkitseminen ilmeni lapsen motivoimisenä työskentelyyn ja tehtävien loppuun saattamiseen. Vanhemmat käyttivät kehumista tukemisen keinona silloin, kun kokivat lapsen ansaitsevan kehuja esimerkiksi hänen saadessaan tehtävät suoritettua. Osassa vastauksista vanhempi kehuja antaessaan korosti lapsen ponnistelua ja kehittymistä.

- Lupaamalla jotakin kivaa puuhaa kun tehtävät on tehty.
- Ehdotan jotakin mieluista tehtävien jälkeen.
- Sitten pääsee tekemään muita asioita.
- Porkkanoiden käyttö esim. opittu asia esim. koe menee hyvin, sitten leivotaan tai käydään jossain.
- Pitkäjänteisestä puurtamisesta palkitseminen (esim. mielekäs tekeminen kotiläksyjen jälkeen).
- Kerron, että mitä nopeammin läksyt on tehty, sitä nopeammin pääsee tekemään muita juttuja.
- Olen kehunut lasta kun on tehnyt tehtävän.
- Annan positiivista palautetta.
- Kova tsemppaaminen, kehuja ja kannustusta.
- Kehun hänen käsialaansa ja kuinka se on parantunut harjoittelun myötä.

Merkityksen antaminen ja motivointi oli toinen, paljon vastauksia sisältävä alateema. Vastauksissa vanhempi pyrki joko itse perustelemaan lapselle tehtävien tekemisen tärkeyttä tai etsi perusteluita tekemiselle yhdessä lapsen kanssa.

- Olen selittänyt miksi on tärkeää tehdä tehtävät.
- Kerron, miksi on tärkeää oppia kyseinen asia.
- Yritetään löytää syy miksi tehdä.

Osa vanhempien vastauksista painotti jonkin tietyn taidon oppimisen tärkeyttä tai tekemisen yhteyttä kouluun liittyviin suorituksiin joko kyseisellä taitoalueella tai laajemmin viittaamalla oppimisen ja koulunkäynnin tärkeyteen.

- Perustelen hyvän/selkeän käsialan merkitystä.

Yritän selittää miksi on tärkeää opiskella äidinkieltä.
 Kerron miksi kyseisen taidon opettelu on tärkeää.
 Pyydän häntä lukemaan, koska se opettaa lukemisen sujuvuutta.
 Kerron, että se vaikuttaa myös muihin tehtäviin ja yleisarvosanaan.
 Että koulua on käytävä ja läksyjä tehtävä jotta opitaan asioita.
 Keskustelu asian oppimisen tärkeydestä.

Kotitehtävien merkitykseen liittyvissä vastauksissa näkyi hyötyjä korostava ajattelu: vanhemmat pyrkivät motivoimaan lasta tehtävien tekemiseen hyötyjä esiin nostamalla ja kytkemällä niitä jopa tulevaan työelämään.

Kerron, että tehtävä on hyödyllinen.
 Kerron mitä hyötyä sen harjoittamisesta on.
 Kerron, missä ammatissa tai harrastuksessa tarvitsee kaunokirjoitustaitoa.
 Kerron, miten kyseinen taito on minua hyödyttänyt esim. Töissä.

Vanhemman osallistuminen kotitehtävien merkityksen löytämiseen ilmeni myös etsimällä tehtävästä lapsen kannalta kiinnostavimmat asiat tai motivoimalla lasta tekemiseen rikastuttamalla tehtävää.

Katsotaan, voisiko siitä löytyä jotakin kiinnostavaa.
 Kerron laajemmin taustaa ongelmalle tehtävässä.

Ymmärryksen osoittaminen oli yksi aktiivisen osallistumisen alateema, jossa vanhempi osoitti empatiaa lasta kohtaan ja pyrki ymmärtämään lapsensa tuntemuksia.

Yritän samaistua ahdistukseen, sanon että ymmärrän.
 Olen kertonut että ymmärrän ettei tehtävät ole aina mieluisia.
 Myönnän että se voi tuntua raskaalta.

Yhdessä tekeminen ja opettaminen oli neljäs tunnistettu osallistumisen alateema. Siinä vanhemman rooli mukaili opettajan roolia koulun opetustilanteissa. Yhdessä tekeminen ja aktiivisen avun antaminen olivat vanhemman tukemisen muotoja silloin, kun vanhempi tunnisti, että tehtävät olivat lapselle itsenäisesti tehtynä liian haastavia.

Kysyn, tehdäänkö läksyt yhdessä.
 Lasketaan yhdessä.

Opettamisen keinoina vanhemmat mainitsivat käyttävänsä asioiden lähestymistä esimerkkien kautta, käsitteiden selittämistä ja ohjaamista sekä toistamista ja kertaamista.

Yritän antaa esimerkkejä.

Kerron ongelmasta esimerkin kautta.

Pyrin selittämään ja avaamaan enemmän.

Ohjaan läksyissä.

Kerrataan ja harjoitellaan, kunnes sujuu.

Toistoja, ymmärtämisen/osaamisen varmistaminen.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, missä määrin ja millä tavoin toisen luokan oppilaiden vanhemmat osallistuvat lastensa tukemiseen kotitehtävissä. Lisäksi tutkittiin, missä määrin vanhempien minäpystyvyys, odotukset ja taustatekijät olivat yhteydessä annettuun tukeen. Annetusta tuesta tarkasteltiin erityisesti lapsen itsenäiseen toimimiseen ohjaavaa tukea. Taustatekijöinä tarkasteltiin vanhemman koulutusta ja sukupuolta, perheessä olevien vanhempien lukumäärää sekä sisarusten määrää, huomioiden sisarusten ikä suhteessa tutkimuskohteena olevaan lapseen. Aineistona käytettiin toisen luokan oppilaiden vanhempien (n = 85) täyttämän kyselyn strukturoituja sekä avoimia vastauksia.

7.1.1 Vanhempien osallisuuden määrä lapsen kotitehtävissä

Tutkimuksessa selvitettiin ensinnä, kuinka usein vanhemmat osallistuivat lapsensa tukemiseen kotitehtävälanteissa tarkastamalla lapsensa kotitehtäviä ja auttamalla niissä. Suurin osa vanhemmista ilmoitti tarkastavansa lapsensa kotitehtävät silloin tällöin, mutta usein ja aina kotitehtävät tarkastavia vanhempia oli lähes yhtä paljon. Vanhempia, jotka tarkastivat kotitehtävät vain harvoin tai ei koskaan, oli vastaajista hyvin pieni osa. Suurin osa vastaajista kertoi kuitenkin auttaneensa lastaan tehtävissä joka päivä, minkä lisäksi suuri osa vastaajista kertoi auttavansa lastaan kerran viikossa. Pari kertaa kuukaudessa auttavia vanhempia oli selkeästi useammin auttavia vähemmän, vain noin 10 prosenttia. Harvemmin tai ei ollenkaan tehtävissä auttavia vanhempia oli tässä tutkimuksessa vähiten, mikä oli löydöksenä saman suuntainen kuin myös Cooperin ym. (2000) tulos, jonka mukaan vanhempien, jotka eivät tue lastaan ollenkaan kotitehtävissä, osuus on hyvin pieni. Cooperin tutkimuksessa näitä vanhempia oli kuitenkin jopa 10 prosenttia, kun taas tässä tutkimuksessa näiden vanhempien osuus oli vain reilu prosentti. Tämä voi johtua kulttuurieroista. On todennäköistä, että Suomessa lähtökohtaisesti mielletään, että vanhempien velvoitteena on tukea lapsen koulunkäyntiä osallistumalla kotitehtävien tukemiseen edes jollain tavalla.

Vaikka suurin osa vanhemmista auttoi lastaan kotitehtävissä vähintään kerran viikossa, oli harvemmin tai ei ollenkaan auttavien vanhempien yhteenlaskettu prosentti-

määrä melko suuri, jopa 16.7 prosenttia vanhemmista. Kuten Ballin ym. (1998) tutkimuksessa nousi ilmi, on vanhempien osallistuminen kotitehtäviä tukemalla tärkeää. Balli ym. näkevät nimenomaan kotitehtävät hyvänä esimerkkinä siitä, millä tavoin vanhempia voidaan kannustaa aktiiviseen osallisuuteen lapsen koulunkäynnissä.

Opettajan rooli kannustajana ja yhteistyön vaalijana on merkittävä vanhempien osallistumisen kannalta. Saatu havainto siitä, että noin 10 prosenttia vanhemmista auttaa lastaan vain muutaman kerran kuukaudessa, korostaa opettajan kannustamisen ja yhteistyön vaalimisen roolia. Cooperin, Lindsayn ja Nyen (2000) tutkimukseen vastanneista vanhemmista 12.3 prosenttia ilmoitti, että heiltä ei lainkaan edellytetty osallistumista lapsen kotitehtävien tukemiseen. Noin 40 prosenttia vanhemmista oli pyydetty osallistumaan vähintään kerran viikossa lapsen kotitehtävien tekemiseen, mutta vanhemmista vain 16.4 prosenttia ilmoitti, että osallistumista edellytettiin useammin kuin kerran viikossa ja 7.5 prosenttia ilmoitti osallistumisvaatimuksen koskevan jokapäiväistä kotitehtäviin osallistumista. Nämä lukemat ovat huolestuttavia, sillä Cooperin ym. (2000) tutkimukseen vastanneista vain pieni osa vanhemmista koki, että heidät haluttiin osallistuvan kotitehtäviin useammin kuin kerran viikossa. Olisi tärkeää, että kaikki vanhemmat kokisivat, että heidät halutaan mukaan osallistumaan lapsensa kotitehtäviin, jolloin myös vanhempien kotitehtävissä tukemisen määrä voitaisiin saada nousemaan myös niiden osalta, jotka nyt vastasivat auttavansa lastaan vain pari kertaa kuussa tai harvemmin.

Ballin ym. (1998) tutkimuksessa ryhmissä, joihin kuuluvia vanhempia opettaja kehotti osallistumaan perheen lapsen kotitehtäviin, oli havaittavissa opettajan kannustuksen positiivisia vaikutuksia. Näissä ryhmissä perheen osallisuus kotitehtävissä oli muita ryhmiä korkeampaa. Vanhempien osallisuuden kannustamisessa olisi tärkeää asettua vanhemman asemaan ja pyrkiä motivoimaan vanhempaa sitoutumaan lapsen tukijaksi. Saloviita (2013) korostaa opettajan pedagogista asiantuntijaroolia kotitehtävien kohdalla. Hänen mukaansa jokaisen opettajan tulee miettiä tarkasti kotitehtävien tarkoitus ja kyetä perustelemaan oma toimintansa. Epstein ja Van Voorhis (2001) muistuttavat tarkoituksemukaisuuden, sitouttamisen ja korkean laadun painottamista kotitehtävien suunnittelussa ja tavoitteissa, jolloin suurempi osa oppilaista tekee kotitehtävät ja myös hyötyy tuloksista.

Toimivan yhteistyön kautta opettajan on mahdollista lisätä osallisuutta ja vanhemman motivaatiota lapsen kotitehtävissä tukemiseen. Launonen ym. (2004) lähestyvät vanhempien osallisuutta koulun ja kodin yhteistyön näkökulmasta ja näkevät yhteistyön neu-

votteluprosessina, jossa vanhemmat houkuttelevat yhteistyöhön. Tällöin vanhempien sisäinen motivaatio osallisuuteen olisi helpommin löydettävissä, mikä taas edistää niin lapsen hyvinvointia kuin kannattelee perheen jaksamista. Kun vanhemmasta välittyy lapselle koulunkäyntiin osallistuva, koulusta kiinnostuneen malli, lapsi motivoituu, mitä myös Gonzalez ym. (2002) ja Forsberg (2007) korostavat. Kotitehtäviä laatiessa on tärkeää huomioida vanhemmat ja perheiden erilaisuus. Esimerkiksi Ballin ym. (1998) tutkimuksen osallistavissa ja vuorovaikutteisissa kotitehtävissä vanhemmat kertoivat nauttineensa tekemisestä, jolloin motivaatio vanhemman antamaan tukeen saattoi olla perheestä tai lapsesta lähtöisin olevaa. Lämsän (2013) mukaan onnistuneella yhteistyöllä on kotitehtävien tekemistä laajempi merkitys oppilaiden yleiseen asennoitumiseen koulua kohtaan, sekä ennaltaehkäisevä vaikutus mahdollisiin koulutaipaleen alussa syntyviin ongelmiin. Yhteistyö vanhempien kanssa helpottaa myös opettajan työn suunnittelun jatkuvuutta.

7.1.2 Vanhemman antaman tuen määrän yhteys taustatekijöihin, minäpystyvyyteen ja odotuksiin

Korrelaatioanalyysin tulokset osoittivat perheessä olevien lasten lukumäärän olevan yhteydessä annetun tuen määrään siten, että isommissa perheissä lasta ehdittiin tukea vähemmän. Tämä tulos on saman suuntainen Cooperin (2000) näkemyksen kanssa. Aiempien tutkimusten tapaan tässäkin tutkimuksessa ei havaittu koulutuksella olevan yhteyttä vanhempien kotitehtävissä antaman tuen määrään. Epsteinin ja Van Voorhisin (2001) tutkimuksessa aktiivisia ja vuorovaikutteisia kotitehtäviä käytettäessä vanhempien sosioekonominen taso ei määrittänyt heidän osallisuuttaan matematiikan, kielten tai taitteen kotitehtävissä. Näin ollen olettamus lähtökohtaisesti epätasavertaisista kodeista, joissa korkeampi sosioekonominen taso ennustaisi korkeampaa osallisuutta ei ole saanut tukea ja joskus on päinvastoin todettu vähemmän koulutettujen vanhempien antavan tukea korkeammin koulutettuja vanhempia enemmän (Hoover-Dempsey ym. 1992).

Mielenkiintoista oli, ettei perherakenteella todettu olevan yhteyttä tukemisen määrän kanssa, eli yksinhuoltajaperheissä tukea oli saatavilla yhtä paljon kuin kahden vanhemman perheissä. Tämä tulos poikkesi aiemmista ulkomaisista tutkimushavainnoista, joissa on todettu kahden vanhemman perheiden lasten saavan muissa perhemuodoissa asuvia lapsia enemmän tukea kotitehtävissä (Ball ym., 1998; Sui-Chu & Willms 1998).

Tässä tutkimuksessa ei löydetty yhteyttä vanhemman minäpystyvyyden tason ja lapselle kotitehtävissä annetun tuen määrän välillä. Aiemmin tutkimuksissa minäpystyvyyden on todettu olevan koulutusta merkittävämpi seikka osallisuuden tason taustalla

(mm. Hoover-Dempsey ym. 1992). Hoover-Dempsey ym. (1995) tutkimukseen osallistuneista vanhemmista osa vuorotteli lapsensa tukemisessa huomioiden omat vahvuusalueensa eri oppiaineissa: toisen ollessa hyvä esimerkiksi englannissa, auttoi hän kielten kotehtävissä, kun taas matemaattisesti lahjakas vanhempi auttoi mieluummin matemaattisissa kotehtävissä. Lisäksi vanhemmat saattoivat antaa lapselleen oppiainekohtaisesti eri määrän tukea, johtuen esimerkiksi jonkin oppiaineen samankaltaisista tehtävistä kuin heidän omana kouluaikana, jolloin vanhemmat kokivat tukemisen helpommaksi. Tässä tutkimuksessa koulutuksen tasolla todettiin olevan yhteys vanhemman kokemaan minäpystyvyyteen: korkeammin koulutetut vanhemmat kokivat itsensä heikommin koulutettuja vanhempia kykenevimmiksi lapsensa koulunkäynnin tukijana. Tähän voi vaikuttaa Banduran (1995) korostama omien, positiivisten kokemusten vaikutus, sillä korkeammin koulutetut ovat todennäköisesti saaneet näitä kouluun liittyviä onnistumisen kokemuksia enemmän omina opiskeluaikoinaan. Perherakenteella tai vanhemman sukupuolella ei kuitenkaan todettu olevan yhteyttä koettuun minäpystyvyyteen.

Hallen ym. (1997) mukaan vanhempien odotukset vaikuttavat annettuun tukeen, mutta tämän tutkimuksen tulokset eivät tukeneet tätä väitettä. Vaikka Davis-Keanin (2005) tutkimuksessa onkin löydetty yhteys koulutuksen ja lapsen koulumenestykseen kohdistuvien odotusten välillä, tässä tutkimuksessa ei havaittu yhteyttä koulutuksen ja odotusten välillä, eikä perherakenteella tai sukupuolella ollut yhteyttä asetettujen odotusten kanssa. Vanhemman asettamiin odotuksiin olivat kuitenkin yhteydessä vanhemman minäpystyvyyden taso sekä perheessä olevien lasten lukumäärä, siten, että lapsen suoriutumista kohtaan asetetut odotukset olivat korkeampia silloin kun vanhemman minäpystyvyyden taso oli korkea ja kun perhe oli pienempi. Voi olla, että perheissä, joissa lapsiluku on suurempi, vanhempien odotukset koulusuoriutumista kohtaan jakautuvat tasaisemmin lasten kesken.

7.1.3 Vanhemman antaman itsenäiseen toimintaan kannustavan tuen yhteys taustatekijöihin, minäpystyvyyteen ja odotuksiin

Tässä tutkimuksessa havaittiin, ettei vanhemman koulutuksella ollut yhteyttä itsenäiseen toimintaan kannustavan tuen antamisen kanssa. Tämä havainto koulutuksen vähäisestä roolista voi olla kulttuurillemme erityinen piirre, sillä se poikkeaa aiemmasta kirjallisuudesta, jossa on esimerkiksi havaittu vähävaraisten perheiden antavan lapselle vähemmän itsenäiseen työskentelyyn kannustavaa tukea (Cooper ym. 2000). Tässä tutkimuksessa ei löydetty yhteyttä vanhemman sukupuolen ja annetun itsenäiseen toimintaan kannustavan

tuen välillä, mikä on linjassa Grolnickin ja Ryanin (1989) tutkimustuloksen kanssa. Yhteyttä ei löydetty myöskään perhemuodon eikä lasten lukumäärän ja itsenäiseen toimintaan kannustavan tuen välillä. Koska taustatekijät eivät vaikuttaneet siihen, kuinka paljon vanhemmat tukevat lastaan toimimaan itsenäisesti, oletamme Gonzalezin, Holbeinin ja Quilterin (2002) teoriaan nojautuen, että näiden perherakenteeseen tai vanhempiin liittyvien tekijöiden sijaan muut tekijät, kuten vanhemman kasvatustyyli saattavat vaikuttaa vanhemman antaman autonomisen tuen määrään.

Vanhempien minäpystyvyyden tasolla tai heidän lapselle asettamillaan odotuksilla ei todettu olevan yhteyttä vanhemman antamaan itsenäiseen toimintaan kannustavaan tukeen. Annetun tuen määrän ja itsenäiseen toimintaan kannustavan tuen määrän välillä oli kuitenkin merkitsevä yhteys: mitä enemmän vanhemmat tukivat lastaan määrällisesti konkreettisesti auttamalla tai tarkistamalla tehtäviä, sitä vähemmän he puolestaan ilmoittivat tukevansa lapsen itsenäistä toimintaa. Vaikka vanhempi voi ajatella edistävänsä lapsensa oppimista auttamalla mahdollisimman paljon, ei Cooperin (2007) mukaan liiallinen auttaminen ole oppimista edistävä. Hakkarainenkin (2010) korostaa, että tärkeää olisi, jos vanhempi tukisi lastaan lähikehityksen periaatteen mukaisesti vain tarvittaessa, jättäen lapselle autonomiaa tehtävän parissa työskentelyyn ja toiminnasta oppimiseen. Toki vanhemman antama tuki on tärkeää, mutta optimaalisesti vanhemman tehtävänä on ohjata lasta vähitellen itsenäiseksi toimijaksi, joka oppii ottamaan vastuuta omista tehtävistään (Forsberg 2007).

Vaikka vanhemmilla on mahdollisuuksia vaikuttaa lapsen itsenäiseen toimintaan motivoinnin, kannustamisen ja lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan tuen kautta, on myös koululla erittäin tärkeä rooli lapsen itsenäiseen toimintaan kannustamisessa. Koulun roolin tärkeyttä itsenäiseen toimintaan ja oppimaan oppimiseen ohjaamisessa peräänkuuluttaa myös paljon mediassa puhuttanut opettaja Pekka Peura. Peura (2015) korostaa yksilöllistä oppimista ja perustaa sen oppijaan tutustumiseen, ja sitä kautta hänen tarpeisiinsa vastaamiseen. Peuran teettämässä kokeilussa nimenomaan vapaamuotoisiksi muo- vatut kotitehtävät toimivat oppijaan tutustumisen siltana, jonka avulla opettaja pystyy myöhemmin vastaamaan tämän tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla. Vapaamuotoisten kotitehtävien myötä oppilaat olivat motivoituneempia ja oppivat itsenäisesti järjestämään kotitehtävät itselleen parhaalla mahdollisella tavalla. Vanhempien ja koulun välisen, tiiviimmän yhteistyön rakentaminen kotitehtävien alueella saattaisi olla paras keino

kannustaa lasta itsenäiseen ja aktiiviseen toimimiseen. Westlund (2004) painottaa kuitenkin juuri kotiympäristössä tehtävien kotitehtävien korostavan itsenäisen työskentelyn taitojen opettelua.

7.1.4 Vanhempien tavat tukea lasta kotitehtävissä

Vanhempien tapoja tukea lapsen toimintaa kotitehtävissä tutkittiin ensin tarkastelemalla vanhempien vastauksien keskiarvoja strukturoituihin kysymyksiin. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat käyttivät keskimäärin harvoin kontrolloivia keinoja, kuten lapsen työskentelyn tahtiin tai fyysiseen asentoon puuttumista kotitehtävientekotilanteissa ja yleisempiä olivat lapsen muistuttaminen kotitehtävistä ja esimerkiksi vastausten muotoilussa auttaminen. Lapsen toimintaa kontrolloivat tukikeinot voivat aiemman kirjallisuuden perusteella toisaalta tukea lapsen taitojen kehitystä, mutta toisaalta heikentää sisäisen motivaation rakentumista. Ryanin ym. (1992) mukaan sopivassa määrin toteutettuna kotitehtävien kontrollointi tukee lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä, mikäli siihen sisältyy odotuksia kotitehtävätilanteista toimimisesta ja viesti siitä, että vanhemmat pitävät kotitehtäviä tärkeinä tehtävinä, jolloin myös lapsi saattaa arvostaa tehtäviä enemmän. Runsaalla kontrolloivien keinojen käytöllä voi kuitenkin olla Singhin ym. (1995) tutkimuksen mukaan negatiivisia vaikutuksia lapsen oppimiseen. Tähän tutkimukseen osallistuneet vanhemmat vain harvoin puuttuivat kotitehtävien tekemisen nopeuteen toisin kuin Cooperin ym. (2000) tutkimuksessa, johon osallistuneista vanhemmista jopa 26.6 prosenttia auttoi lastaan tavoitteenaan nopeuttaa lapsen kotitehtävien tekoa.

Strukturoituihin väittämään annettujen vastausten määrällisen analyysin lisäksi tuen antamisen keinoja tutkittiin avoimin käyttäen analyysissä sisällönanalyttistä teemoittelua. Teemoittelussa päädyttiin seuraaviin neljään lapsen kotitehtävissä tukemisen ulottuvuuteen Hoover-Dempsey'n ym. (1995) malliin osin pohjaten (suluissa mainintojen osuudet kussakin ulottuvuudessa): lapsen yksilöllisyyden huomioiminen (5 %), kotitehtävärutiinien luominen (22 %), itsenäiseen toimintaan tukeminen (26 %) ja aktiivinen osallistuminen (48 %). Avointen vastausten perusteella vanhemmat raportoivat käyttävänsä eniten aktiivista osallistumisesta ilmentäviä keinoja, joihin kuuluivat palkitseminen ja kehuminen, motivointi ja merkityksen antaminen, ymmärryksen osoittaminen sekä yhdessä tekeminen ja opettaminen.

Lapselle luontaisen mielenkiinnon kohteen kautta motivoiminen voisi olla yksi keino, jolla vanhemman olisi mahdollista tukea ja rohkaista lastaan kohti itsenäistä toimintaa ja aktiivisuutta. Vanhempien vastauksista motivointi ja merkityksen antaminen nousivat yllättävän merkittävästi esiin, sillä jopa 19 vastausta sadasta kuului tämän alateeman alle. Tämä on myönteinen ilmiö, sillä Cooperkin (2007) toteaa motivoinnin olevan yksi tärkeimmistä keinoista tukea lasta työskentelyssä. Lisäksi hän korostaa merkityksen antamista lapsen oppimisen edistäjänä. Corno ja Xu (2004) esittelevät Montessorimaisen kotitehtävämallin, jossa osa kotitehtävistä kehittää lapsen aktiivista tuottamista hänen arjessaan ja näin kotitehtävät saatetaan koulukontekstista suoraan lapselle merkityksellisessä arjen kontekstissa toimimiseen, kuten esimerkiksi tietokoneen korjaamiseen tai toiselle ihmiselle hyvän teon tekemiseen. Lapsen oppiessa olemaan aktiivinen toimija omassa arjessaan, voi hänen olla helpompi ottaa vastuuta myös omasta oppimisestaan ja toimimisestaan kotitehtävätilanteissa.

Avoimissa vastauksissa vanhemmat mainitsivat suunnilleen samassa määrin sekä kotitehtävärutiinien luomisen että itsenäiseen toimintaan kannustavan tukemisen keinoja. Selvästi vähiten nousi avoimissa vastauksissa esiin lapsen yksilöllisyyden huomioimiseen liittyviä keinoja, kuten lapsen ja tilanteen havainnointia, vaikka esimerkiksi Forsberg (2007) korostaa juuri yksilöllisyyden merkitystä lapsen tukemisessa. Tuloksissa olikin yllättävää lapsen yksilöllisyyden huomioimiseen liittyvät vähäiset maininnat, sillä vain viisi vastausta sadasta sisälsi lapsen yksilöllisyyden huomioimiseen keskittyviä tukkeinoja.

Ballin ym. (1998) tutkimuksessa osa vanhemmista koki lasten kotitehtävien tukemisen haastavaksi ja kertoi auttamisen olevan yhä vaikeampaa lapsen kehittyessä. On mahdollista, että kotitehtävien haastavuuden myötä vanhemmalle voi olla vaikeampaa ottaa huomioon lapsen yksilöllisyys. Ballin ym. (1998) tutkimuksessa vanhemmat toivat ilmi, että lapsen tukemista hankaloitti koulutyön erilaisuus verrattuna vanhempien omaan koulu-aikaan. Aktiiviseen osallistumiseen liittyvät keinot, kuten kehuminen ja motivoiminen sekä ymmärryksen osoittaminen ja yhdessä tekeminen, ovat tärkeitä tapoja tukea lasta, mutta näitä keinoja käyttäessään vanhempi voi jättää esimerkiksi itsenäiseen työhön kannustamiseen kuuluvan lähikehityksen vyöhykkeellä toimivan tuen vähemmälle.

Cornon ja Xun (2000) tutkimuksen perusteella koulujen tulisi järjestää vanhemmille opastusta siitä, kuinka he voisivat parhaiten tukea omaa lastaan kotitehtävissä. Vanhempien ohjeistamista siihen, miten annetaan parasta mahdollista tukea kotitehtäviin, tulisi olla jokaisella luokka-asteella erikseen. Ohjeistuksen tulisi tukea ja hyödyttää sekä

lapsen että vanhemman oppimista. Myös Epstein ja Van Voorhis (2001) korostavat vanhempien jatkuvan kehittymisen mahdollistamisen olevan tärkeää.

Jotta kotona tapahtuva lapsen tukeminen olisi linjassa koulun käytänteiden kanssa, Balli ym. (1998) ehdottavat ratkaisuksi opettajan neuvojen lisäksi ohjaavien työpajojen järjestämistä vanhemmille tukikeinojen kirjon laajentamiseksi. Yhdysvalloissa vanhempien osallisuutta lasten koulunkäyntiin tuetaan opettajan neuvojen lisäksi myös lasten koulunkäynnin tukemiseen erikoistuneen National Parent Teacher Association -järjestön nettisivujen (<http://www.pta.org/>) kautta. Sivustolla olevaa materiaalia ovat laatineet opettajat ja muut kasvatusalan ammattilaiset, ja neuvoja löytyy erikseen eri-ikäisten lasten vanhemmille. Suomessa tämänlaisia, erikseen vanhemmille tehtyjä kotitehtäviin tukemiseen opastavia sivustoja on vähemmän, ja koulujen omilla tai järjestöjen, kuten Mannerheimin lastensuojeluliiton nettisivustoilla (2016) puututaan vain vähäisessä määrin siihen, miten vanhempi voi osallistua lapsensa koulunkäyntiin. Pedagogisesti rakennettu nettipohjainen vihjepankki voisi toimia matalan kynnyksen paikkana tarjoamassa vanhemmille helposti saatavilla olevaa tukea ja opastusta kotitehtävissä tukemiseen.

7.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

7.2.1 Tutkimuksen merkitys

Tutkimukseen päädyttiin, koska vanhemmat ovat opettajankoulutuksessamme jääneet kovin vähäiselle huomiolle. Näemme nimenomaan alkuopetuksessa vanhemmat ja kodin merkityksen tärkeäksi osaksi lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisuutta ja oppilaan kokonaisvaltaiseen tukemiseen perustuvaa laajaa verkostoa. Tämän vuoksi tutkimuksella on meille suuri henkilökohtainen merkitys.

Aiheena kotitehtävät herättivät mielenkiintomme, sillä niistä oli löydettävissä hyvin ristiriitaista tietoa. Toisaalta merkillepantavaa oli, että monet pitivät kotitehtäviä itsensänselvänä osana koulua, asiaa sen enempää kyseenalaistamatta tai pohtimatta. Henkilökohtaisten kokemustemme pohjalta kotitehtävät olivat koulussa suoritteita, jotka saatiin opettajalta, tehtiin tietyn malliratkaisun mukaiseksi ja tarvittaessa korjattiin myöhemmin oikeaksi ilman suurempaa perustelua. Tutkijoina halusimme nähdä kotitehtävät oppijan kehitystä positiivisesti tukevana mahdollisuutena ja perehtyä asiaan syvemmin, jotta voimme tulevaisuuden opettajina toimia kotitehtävien kohdalla siten, että niiden tuoma etu on lapselle ja koko lapsen kehityskaarelle paras mahdollinen.

Suomessa vanhempien tukemisesta kotitehtävissä on tutkittu vielä vähän, mikä osaltaan nostaa tutkimuksen merkitystä suomalaisen koulun kontekstissa. Tutkimustulokset antavat tärkeää tietoa vanhempien minäpystyvyyden, lapsiin kohdistuvien odotusten ja taustatekijöiden yhteyksistä heidän tapaansa ja määräänsä tukea lasta kotitehtävissä. Tutkimus ilmentää myös konkreettisesti suomalaisten vanhempien tapoja tukea lasta kotitehtävissä. Kansainvälisesti vanhempien tukemista kotitehtävissä ilmiönä on tutkittu ja sen merkitystä korostettu. Balli ym. (1998) esimerkiksi esittävät huolen siitä, että opettajan koulutuksessa ei tarpeeksi perehdytä siihen, kuinka vanhempien kanssa toimitaan. Tutkimustulosten perusteella suomalaisessa opettajankoulutuslaitoksessa tulisikin vakavasti miettiä, miten opettajaopiskelijoiden kanssa käsitellään kotitehtäviä työhön kuuluvana voimavarana ja mahdollisuutena, jonka hyödyntäminen on parhaimmillaan oppilaan tukemista, opettajan työmäärän hajauttamista, kasvatustuun jakamista ja jatkuvan luottamuksen kulttuurin ylläpitämistä kotien kanssa. Kotitehtäviin liittyvää opettajankoulutuksen ja perhetutkimuksen merkitystä korostavat myös Balli ym. (1998). Tulevaisuuden opettajan työssä tulee Strandbergin (2013) mukaan hyväksyä ja hallita joustavuuden sekä heittäytymisen taito niin opetuksessa kuin kotitehtävissäkin. Globaalissa maailmassa koulu on ympäristönä yhä avoimempi yhteiskunnallisille vaikutuksille, ja kotitehtävillä voi olla suuri rooli erilaisten yhteiskunnan poliittisten, kulttuuristen ja taloudellisten ilmiöiden tarkastelussa.

Kansallisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 207) kotitehtävät mainitaan ainoastaan kolme kertaa. Ainoa alakoulua koskeva lainaus on ruotsin B1-kielen kohdalla seuraava: “Oppilas harjaannuttaa ruotsin taitoaan ryhmässä myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen, huolehtii kotitehtävistään sekä osallistuu ryhmän työskentelyyn myönteisellä tavalla. Oppilas osaa arvioida ruotsin taitonsa kehittymistä suhteellisen realistisesti”. Jotta opettajan ammattitaitoon ja autonomiaan luotetaan myös jatkossa, on autonomiaan kuuluvien osa-alueiden, kuten kotitehtävien, jatkuva tutkiminen tärkeää. Tutkimustiedon myötä kotitehtävissä piilevä voimavara voidaan hyödyntää ja muokata oppijan, opettajan ja vanhempien parhaan edun mukaiseksi.

Opettajan vastuu korostuu Epsteinin ja Van Voorhisin (2001) tutkimuksessa erityisesti kotitehtävien suunnittelun kohdalla, sillä kokonaisuuden onnistumisessa suuri vastuu on opettajalla, hänen pedagogisella osaamisellaan sekä oppilaiden kuulemisella. Suomessa opettajien ammatillinen autonomia ja luottamus opettajan ammattitaitoon ovat kansainvälisesti verrattuna korkeita. Autonomiasta hyvänä esimerkkinä ovat kotitehtävät,

joihin opettajia ei velvoiteta kansallisissa linjauksissa, vaan valinnanvapaus ja vastuu kotitehtävistä on opettajalla itsellään. Myöskään ruotsalaisessa Forsbergin (2007) tutkimuksessa kukaan vanhemmista ei kyseenalaistanut opettajan oikeutta antaa kotitehtäviä tai valintaa siitä, millaisia kotitehtäviä tämä antaa. Tutkimustuloksemme korostavat, että kotitehtäviin liittyvän osallisuuden kasvattaminen on tärkeää, ja opettajan olisikin tärkeää huomioida tämä kotitehtäviä suunnitellessaan.

Yleinen lähtökohtainen oletamus ja vaatimus on, että vanhemmat ovat jollain tavalla osallisena lapsen koulunkäynnissä, mutta esimerkiksi Launonen ym. (2004) toteavat Suomen koulukulttuurista puuttuvan vahvat ja kantavat perinteet vanhempien osallisuudelle. Tila ja mahdollisuus vanhempien sitouttamiseen on kuitenkin hyödynnettävissä, mikäli yhteistyön voimavara halutaan käyttää. Myöskään ruotsalaisessa tutkimuksessa (Forsberg 2007) kukaan vanhemmista ei kritisoinut osallisuutta lapsen koulunkäynnissä. On tärkeää kartoittaa tutkimustuloksia tukemaan näkemystä siitä, että vanhempien antama panos ja osallisuus lapsen koulunkäyntiin ovat merkittävä osa kokonaisvaltaista kasvun ja kehityksen tukiverkkoa, jonka lapsi tarvitsee ja johon hän on oikeutettu. Forsbergin tutkimuksessa (2007) osa vanhemmista odotti opettajalta palautetta siitä, kuinka oikein tai väärin he lastaan auttavat, eli vanhemmat tyytyivät passiiviseen rooliin, jossa heidän tukeminen ei ole parasta mahdollista. Tämä on hälyttävä huomio, ja tutkimuksemme pyrkii tarkastelemaan vanhempien minäpystyvyyden tasoa sekä keinoja, joiden avulla vanhempi voi kehittää itseään kotitehtävien tukijan roolissa.

Forsberg (2007) toteaa kotitehtävien olevan myös mahdollinen epätasa-arvoa ruokkiva asia, sillä kaikki lapset eivät saa samanlaista tukea kotona. Saman huolen ovat ilmaisseet Koposen (2015) kirjoittaman uutisen mukaan myös opetusviranomaiset ja Opetusalan ammattijärjestö OAJ, joiden huolena on koulutuksen tasa-arvoisuus. Kotitehtävät on siis mahdollista nähdä uhkana tasavertaisuudelle. Uhka tulee kääntää mahdollisuudeksi niin, että kotitehtäviä pyritään tietoisesti kehittämään ja perheiden ja oppijoiden tasavertaisuutta vahvistamaan. Näin kotitehtävät toteuttavat osaltaan ihmisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä arvoja, joita perusopetuslaki (1§, 4§) edellyttää. Kotitehtävissä tukemisella voi olla pitkäkestoisia vaikutuksia lasten tasavertaiselle kehitykselle.

Kotitehtäviä koskevan tutkimuksen avulla voidaan vanhempia kannustaa kehittämään ja vahvistamaan heidän osaamistaan tukijan roolissa. Kuten Forsbergin (2007) tutkimuksessa ilmeni, vanhemmat kaipaavat palautetta osallisuudestaan. Palautteen antamisessa lähtökohtana on opettajan ja perheen välinen toimiva vuorovaikutus ja luottamus.

Opettajan palautteen tulisi tukea positiivista kommunikointia, mutta kehittää samalla vanhempien roolia lapsen koulunkäynnin tukijana rakentavasti eteenpäin, mm. tehdä uuden opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) mukainen arviointia painottava käytäntö tuetuksi myös vanhemmille. Yhteistyö ja vanhempien avustaminen kotitehtävien tukemiseen on osa uudenlaista arviointikulttuuria. Vanhemman oikeutena on saada lapsen opintojen edistymisestä sekä työskentelystä riittävän usein tietoa. Kotitehtävien merkitys yhteistyön ja tiedon välittymisessä on koulun ja kodin välillä olennainen.

Olemme tutkimuksemme myötä ymmärtäneet entistä vahvemmin oman roolimme yhteiskunnallisena vaikuttajana opettajan ammatissa ja työssä. Tulokset ovat myös antaneet itsellemme uskoa siihen, kuinka omilla valinnoilla ja toimilla voi olla kauaskantoisen ja positiivinen merkitys oppilaiden lisäksi myös perheisiin. Olemme tutkimuksen aikana tulleet entistä tietoisemmiksi kotitehtävien mahdollisuuksista lapsen kokonaisvaltaista oppimista ajatellen. Lisäksi olemme kartuttaneet tietämystämme siitä, millaisia keinoja vanhemmat käyttävät tukiessaan lastaan ja millaista tukea vanhemmat voisivat opettajalta kaivata kotitehtävien tukemisessa.

7.2.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus oli osa kansainvälistä Suomi-Viro Kotitehtävät-tutkimushanketta, jonka aineistosta myös tämän tutkimuksen aineisto koostui. Tutkimuksen tieteellisenä johtajana toimii PhD Grete Arro Tallinnan yliopistosta ja Suomen osalta vastuullisena tutkijana aineistonkeruussa toimi KT Elina Törmä. Hanke on Suomessa saanut Jyväskylän yliopiston eettisen lautakunnan hyväksynnän koskien tutkimusmenetelmiä, tutkimuslupia, aineiston käsittelyä ja tietosuojan varmistamisen menettelyjä. Virossa kyseistä hyväksyntää ei tutkimushankkeelle ole vielä haettu. Tutkimuksen aineiston keräämiseen oli pyydetty erikseen kirjallinen lupa, jossa varmistettiin tutkittavien suostumus tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyydet pyrittiin salaamaan ja aineiston käsittelyssä tutkijat olivat salassapitovelvollisia.

Laajempaa tutkimusaineistoa kerätessä kyselylomake on Vallin (2001) mukaan hyvä tapa kerätä aineistoa. Tutkimuksessa käytettiin kyselylomaketta, jolloin kaikki kysymykset esitettiin kaikille vastaajille samalla tavalla, eikä tutkijan läsnäolo esimerkiksi tutkijan sanamuotojen tai äänenpainojen myötä päässyt vaikuttamaan vastauksiin. Tämä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Jokainen vastaaja tarkasteli kysymyksiä omista lähtökohdistaan ja tulkitse ne yksilöllisesti. Kysymyslomakkeen haittapuolena on Vallin

(2001) mukaan väärinymmärrysten riski, sillä vastaajan ei ole mahdollista saada selvennystä tai lisäinformaatiota epäselvien kysymysten kohdalla. Vastaja voi ymmärtää kysymykset eri tavoin, kuin tutkija on ne tarkoittanut. Kysymysten pitäisi siis olla niin yksiselitteisiä, ettei väärinymmärryksiä pääsisi syntymään. Kyselylomakkeen rakentamisessa käytettiin suomennoksia alun perin toiseen tiehen ja kulttuuriin perustuvista kysymyksistä, jolloin kysymykset olivat suomennoksia toisesta kielestä ja kulttuurista, jolloin kulttuurierot voivat heijastua tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuksemme kyselylomakkeessa oli muutamia kysymyksiä, jotka osa vastaajista oli ymmärtänyt eri tavalla, kuin mitä lomakkeen laatija oli kysymyksellä tarkoittanut. Tutkimuksesta jätettiin esimerkiksi minäpystyvyyttä käsittelevä avoin kysymys pois, sillä noin puolet vastaajista oli ymmärtänyt kysymyksen tutkimuksen kannalta väärin. Kyselylomakkeessa auttamisen ja tarkistamisen sekoittaminen toisiinsa voi osaltaan saattaa heikentää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan Vallin (2001) mukaan arvioida käytettyjen tutkimusmenetelmien kuten käytettyjen mittojen sekä otoksen edustavuuden perusteella. Tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit odotusten ja avointen kysymysten osalta olivat tutkijoiden itsensä kehittämiä, jolloin luotettavuutta ei pystytä erikseen erottelemaan tai takaamaan, sillä ne rakennettiin tämän tutkimuksen tarpeisiin. Silloin, kun otoskoko on pieni, tuloksia ei voida yleistää edustamaan suurempaa joukkoa (Nummenmaa 2009). Tässä tutkimuksessa otoskokona vanhempien määrä oli suhteellisen suuri, eikä vastamatta jättäneiden osuus ollut luotettavuutta heikentävä. Naisten ja miesten sukupuolijakauma tutkimuksessa oli epätasainen, sillä äitejä (71 naista) oli paljon enemmän kuin isiä (14 miestä), millä voi olla vaikutusta luotettavuuteen. Tutkittava otos oli kerätty kahdelta eri paikkakunnalta ei-satunnaisotannalla, mikä voi myös osaltaan vaikuttaa luotettavuuteen. Tutkimukseen osallistuneet koulut olivat erilaisia kooltaan ja sijainniltaan, joten tulokset voidaan yleistää ainakin joissain määrin koskemaan Suomen toisen luokan vanhempia ja perheitä. Otannan kouluissa oli kuitenkin koulutustaustaltaan keskivertoa kouluttautuneempia vanhempia, mikä vaikuttaa yleistettävyyteen tuloksista koko väestön mittakaavassa.

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta myös tutkijoiden mahdolliset ennakkoletukset aiheesta tulee huomioida (Metsämuuronen 2005). Halusimme tutkimuksemme tutkia aineistoa kokonaisvaltaisella otteella, sekä määrällisellä että laadullisella analyysillä. Tämän tavoitteena oli vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta ja tuoda syvempää ymmärrystä tutkitusta aiheesta. Tutkijoita tutkimuksessa oli kaksi, joten näkökulmat

tarkastella aineistoa ja saatuja tuloksia olivat laajemmat. Koimme myös tutkijoina yhdessä täydentävämme havaintojamme ja näin ollen lisäävämme tutkimuksen kokonaisluotettavuutta.

7.2.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimus nosti esiin useita mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita. Jotta oppija kykenee selviämään elämässä eteen tulevista haasteista, voidaan tulevaisuudessa tarvittavia taitoja, kuten itseohjautuvuutta ja itsenäisen työskentelyn taitoja harjoittaa kotitehtävien avulla. Tärkeää olisi tutkia, millaiset kotitehtävät ovat tulevaisuudessa vaadittavien tietojen ja taitojen kannalta oleellisia ja mitkä ovat taitoja, joita tulevaisuuden lapsille halutaan kotitehtävienkin kautta opettaa. Opettajan on myös Strandbergin (2013) mukaan tärkeä tiedostaa, kuinka suuri rooli hänen kotitehtäviin antamalla palautteella voi olla lapselle mieltävistä tavoitellusta ymmärryksestä. Esimerkiksi jatkuvasti muuttuva ja teknologistuva maailma luo oppijoille uusia haasteista, ja näiden haasteiden ratkaisemisessa soveltavilla kotitehtävillä voisi olla positiivinen merkitys oppijoiden kehittymisen kannalta.

Gloaalien ilmiöiden kontekstissa esimerkiksi Strandbergin (2013) ruotsalainen tutkimus oli ensimmäinen, joka tutki kotitehtäviä voimavarana monikulttuurisuuden haasteisiin kodin ja koulun välillä. Vanhempien osallisuutta edellyttävillä ja monikulttuurisuutta hyödyntävillä kotitehtävillä nähtiin olevan laaja merkitys yhteiskunnallisesti, sillä kotitehtävät olivat yhteydessä oppilaille muodostuvaan tietoisuuteen toimivasta monikulttuurisuudesta sekä joustaviin ja avoimiin näkemyksiin ja asenteisiin monikulttuurisuutta kohtaan. Maahanmuutto on ilmiönä globaali, ja olisi tärkeää tutkia myös Suomessa sitä, miten maahanmuutto voidaan hyödyntää voimavarana opetuksessa ja myös kotitehtävissä.

Nyt tehty tutkimustamme voitaisiin syventää lähestymällä tulososiossa esiteltyä kuviota 1 kriittisellä otteella ja uusilla tutkimuskysymyksillä: Miksi vanhempien vastauksista nousevat tietyt teemat vahvemmin esiin kuin toiset? Kokevatko vanhemmat lapsen yksilöllisyyden huomioimisen haastavaksi tukiessaan lastaan kotitehtävissä? Pitkittäistutkimus antaisi tietoa siitä, millä tavoin suomalaiset vanhemmat tukevat lapsiaan kotitehtävissä koulupolun eri vaiheissa. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, miten vanhempien tapa ja määrä tukea kotitehtävissä eroavat eri oppiaineissa.

Mielenkiintoista olisi tutkia, kuinka vanhempia voisi neuvoa ja ohjeistaa lapsensa kotitehtävien tukemisessa parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajan ohjauksen ohella olisi mielenkiintoista tarkastella myös muita vanhempien opastamiseen tarkoitettuja keinoja. Cooper (2007) esittelee yhdeksi tukemisen vaihtoehdoksi vanhemmille erikseen perustettuja, kotitehtävien tukemiseen perustuvia nettisivuja ja dokumentteja. Suomessa vastaavanlaisia laadukkaita sivustoja ei ole, eikä myöskään virallista kanavaa tai tukipankkia kotitehtävien tukemisen ohjeistukseen ole löydettävissä. Jos tukipankkisivusto saataisiin Suomeen, esimerkiksi jonkin koulutukseen keskittyvän yrityksen toimesta, olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka vanhemmat osaavat hyödyntää tukipankkia ja onko sen käytöllä positiivisia vaikutuksia lapsen oppimiseen ja työskentelyyn kotitehtävätilanteissa sekä kotitehtäviin mahdollisesti liittyvän epätasa-arvon vähentämiseen.

Lisätutkimusta voitaisiin tehdä myös vanhemman positiivisen sitouttamisen keinoista eli siitä, miten kotitehtävät tulisi järjestää niin, että vanhemmat kokisivat nauttivansa niistä ja haluaisivat panostaa kotitehtäviin perheen yhteisenä aikana. Kotien sitoutumisesta saadut tulokset olisivat tärkeitä, jotta vanhempien potentiaali toimia koulun kanssa kasvatusyhteisönä saataisiin optimaalisesti. Perheiden kannalta olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia tunteita kotitehtävät aiheuttavat perheessä niin vanhemmille kuin lapselle itselleenkin.

Koska vanhempien minäpystyvyys voi vaikuttaa heidän lapsilleen kotitehtävissä antamaan tukeen, olisi minäpystyvyyteen mielenkiintoista paneutua laajemmin. Olisi mielenkiintoista selvittää, paransiko vanhempien kokema minäpystyvyys kotitehtävien tukemisessa, jos vanhempia opastettaisiin kotitehtävien tukemiseen paremmin. Kotitehtävien yhteydessä vanhempien minäpystyvyyden lisäksi olisi tärkeää tutkia myös vahvistaako itsenäistä työskentelyä tukeva toiminta lapsen minäpystyvyyttä. Corno ja Xu (2004) toteavat koulun ulkopuolisissa ympäristöissä saadut positiiviset ja itsenäiset oppimiskokemukset tärkeiksi hyvää itsetuntoa ja elinikäistä oppijuutta kasvattavalle ja kehittäväälle oppijalle. Tämän kotitehtävät voivat mahdollistaa, minkä myös Cushman (2010), Corno (2000) ja Cooper ym. (2000) vahvistavat.

Vahtivuori-Hänninen (2014) korostaa, että nuorten maailma on täynnä innostavia asioita ja koulu ainoastaan yksi näyttämö kokonaisuudessa. On tärkeää muovata koulun toimintaa myös kotitehtävien osalta sellaiseksi, joka pitää yllä lasten ja nuorten mielenkiintoa koulussa. Koulutuksen tutkimuslaitoksen johtajan Jouni Välijärven (2013) mukaan koulu kilpailee entistä enemmän nuorten kiinnostuksesta ja ajasta muiden monimuo-

toisten ja yhä laadukkaampien oppimisympäristöjen kanssa. Välijärvi korostaa motivaatiota tärkeänä tekijänä kokonaisuudessa, koska asenteet vaikuttavat tiedollisiin oppimistuloksiin Suomessa voimakkaammin kuin muissa maissa. Se, kuinka kotitehtäviä voitaisiin kehittää oppilaita motivoivampaan suuntaan, olisi tärkeä tutkimusaihe, sillä silloin myös oppimistulokset olisivat todennäköisesti parempia. Tähän liittyen myös oppilaiden ja vanhempien kotitehtäviin liittyvien asenteiden tarkastelu olisi hedelmällistä: Kuinka paljon lapsi imee asenteitaan omalta vanhemmaltaan?

Suomessa lasten motivaatiosta koulua ja koulunkäyntiä kohtaan ollaan jo jonkin aikaa oltu huolissaan. Pekka Peura sekä Heta Tuominen-Soini ja Anna Tapola (ks. Sutela 2016) korostavat yksilöllistä oppimista ja oppijan kohtaamista. Heidän mukaansa koulu on täynnä erilaisia oppijoita, joiden yksilöllisten persoonien huomioiminen mahdollistaa vasta oppijoiden aidon hyvinvoinnin. Tuominen-Soinin ja Tapolan mukaan motivaatio, kiinnostus ja hyvinvointi muodostavat parhaimmillaan toisiaan tukevan myönteisen kehän, jota koulun tulisi tavoitella, jotta elinikäiselle oppimiselle tärkeä oppimisen ilo on löydettävissä. He ehdottavat, että kotitehtävien valinta vapautetaan täysin oppilaille, jolloin lapset voivat yhdistää opiskelun omaan elämäänsä ja mielenkiinnonkohteisiinsa. Voisi olla mielenkiintoista tutkia Pekka Peuran kokeilukulttuuria kannattavaa ajattelua ja järjestää pidempiaikainen kotitehtävien tapakulttuurin täydellinen muutos ja selvittää sen seurauksia niin oppijan, opettajan kuin vanhempien näkökulmasta, esimerkiksi nouseeko lapsen sisäinen motivaatio kokeilun aikana ja tukeeko vanhempi lastaan huomioiden lapsen yksilöllisyyden paremmin.

Cushmanin (2010) tutkimuksessa lapsia kuultiin ja otettiin mukaan kotitehtävien suunnitteluun ja tuloksena heidän ehdotuksistaan saatiin koottua lista, joka vastaa lähes täysin uuden opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) mukaisia tavoitteita. Kootussa listassa lapset ehdottavat kotitehtäviä tukemaan esimerkiksi seuraavia tietoja ja taitoja: valintojen tekeminen, mielipiteiden perustelu, kysymysten esittäminen, uuden opitun termin sanallinen kuvailu tai uusien käsitteiden soveltaminen käytäntöön. Olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka paljon se, että oppilaat itse saisivat olla osallisina kotitehtävien suunnittelussa, parantaisi heidän itsenäisen työskentelynsä määrää ja sitoutuneisuutta kotitehtävien tekemiseen.

Ballin ym. (1998) tutkimuksen aikana 87 prosenttia lapsista teki ainakin kerran kotitehtävät jonkun muun kuin vanhemman kanssa. Cornon (2000) mukaan yhä moninai-sempien perhemallien myötä myös kotiympäristöt ja näin ollen myös kotona olevat tuki-jat vaihtelevat. Aiheen tiimoilta voitaisiin tutkia, millä tavoin eri perhemuodoissa tuetaan

lapsia suhteessa toisiin, vai onko eroja löydettävissä. Mielenkiintoisen näkökulman aiheeseen toisivat myös tutkimukset siitä, miten muut lapsen arkeen kuuluvat tahot kuin koulu ja koti ottavat kotitehtävissä tukemisen roolia.

Kotitehtäviin liittyy sekä koulun sisä- että ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ja tukemista (mm. Cooper 2007; Iflazoğlu & Hong 2012). Koulu- ja kotiajan välillä ei nykyään ole löydettävissä selkeää rajaa, mistä esimerkkinä ovat pitkienkin välimatkojen päästä suoritettavat etäopinnot (Westlund 2004). Koulun olisikin tärkeää tutkia ja pyrkiä ymmärtämään yhä moninaisempia oppimisympäristöjä. Millainen esimerkiksi on suomalaiselle lapselle oppimista eniten edistävä, autenttinen ympäristö kotitehtävien tekemiselle? Esimerkiksi iltapäiväkerhot, kirjastot tai monitoimitalot ja järjestöt, joissa lapset viettävät koulun jälkeen aikaa, ja niistä löytyvä henkilökunta voisivat olla tällöin tutkimuksen kohteena.

8 LÄHTEET

- Balli, S., Demo, D. & Wedman, J. 1998. Family Involvement with Children's Homework: An Intervention in the Middle Grades Family Relations. *National Council on Family Relations* 47 (2), 149–157.
- Baumrind, D. 1966. Effects of Authoritative parental control on child behavior. *Child Development* 37 (4), 887–907.
- Bandura, A. 1986. The explanatory and predictive scope of self-efficacy. *Journal of Social and Clinical Psychology* 4 (3), 359–373.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) *Self-efficacy in Changing Societies*.
- Bandura, A. 1997. *The exercise of control*. Freeman, New York.
- Berger, M. & Riojas-Cortez, E. 2012. Parents as partners in education: Families and Schools Working Together, 8. painos.
- Coleman, P. & Karraker, K. 2000. Parenting Self-Efficacy Among Mothers of School-Age Children: Conceptualization, Measurement, and Correlates. *Family Relations* 49 (1), 13–24.
- Cooper, H. 2007. *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers and Parents*, 3. painos.
- Cooper H., Lindsay J.J. & Nye B. 2000. Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology* 25 (4), 464–487.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. 1998. Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology* 90 (1), 70–83.
- Corno, L. 2000. Looking at homework differently. *Elementary School Journal* 100 (5), 529–548.
- Corno, L. & Xu, J. 2004. Homework as the Job of Childhood. *Theory Into Practice* 43 (3). 227–233.
- Cushman, K. 2010. Show us what homework is for. *Educational leadership* 68 (1), 74–78.
- Davis-Kean, P. 2005. The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology* 19 (2), 294–304.
- Epstein, J., & Van Voorhis, F. 2001. More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist* 36 (3), 181–193.

- Forsberg L. 2007. Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education* 28 (2), 209–222.
- Gonzalez, A., Holbein, M. & Quilter, S. 2002. High School Students' Goal Orientations and Their Relationship to Perceived Parenting Styles. *Contemporary Educational Psychology* 27 (3), 450–470.
- Grolnick, W. & Ryan, R. 1989. Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology* 81 (2), 143–154.
- Halle, T., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. 1997. Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology* 89 (3), 527–537.
- Hakkarainen P., 2010. Lähikehityksen vyöhyke – pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus* 41 (3), 240–251.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O. & Brissie, J. 1992. Explorations in Parent-School Relations. *Journal of Educational Research* 85 (5), 287–294.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O. & Burow. R. 1995. Parents' Reported Involvement in Students' Homework: Strategies and Practices. *The Elementary School Journal* 95 (5), 435–450.
- İflazoğlu, A., & Hong, E. 2012. Relationships of homework motivation and preferences to homework achievement and attitudes in Turkish students. *Journal of Research in Childhood Education* 26 (1), 57–72.
- Jones, T. L. & Prinz R. J. 2005. Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review* 25 (3), 341–363.
- Kangasniemi, P. 2013. Miksi pitää olla läksyjä? *Opettaja* 36, 26–28.
- Katz, I., Buzukashvili, T. & Feingold, L. 2012. Homework Stress: Construct Validation of a Measure. *The Journal of Experimental Education* 80 (4), 405–421.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutuksessa. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajantyöstä, opettajuuden muuttumisesta ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen arviointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- Koponen, J-P. 2015. Opetusbisnes jatkaa kasvuaan: "Vanhemmilla ei ole aina aikaa auttaa kotitehtävissä". http://yle.fi/uutiset/opetusbisnes_jatkaa_kasvuaan_vanhemmilla_ei_ole_aina_aikaa_auttaa_kotitehtavissa/8323397. Luettu 13.10.2016.
- Korkeakivi, R. 2013. Asenne ratkaisee. *Opettaja* 49, 12–16
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Opetus 2000. Juva: PS-Kustannus, 91–111.

- Lämsä, A-L. 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS Kustannus, 49–65.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki. International Methelp Ky. Helsinki.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp Ky. Helsinki.
- National Parent Teacher Association. USA. <http://www.pta.org/>. Luettu 11.10.2016.
- Opetushallitus. 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Ryan, M., Connell, J. & Grolnick, W. 1992. When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school. *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. *Teacher Education Quarterly* 11 (4), 64–77.
- Salmela, J. 2016. Läksyt voi hoitaa pois alta heti koulun jälkeen. *Helsingin Sanomat*. 7.10.2016.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seginer, R. 1983. Parents' Educational Expectations and Children's Academic Achievements: A Literature Review. *Merrill-Palmer Quarterly* 29 (1), 1–23.
- Silinskas, G., Niemi, P., Lerkkanen, M-K. & Nurmi, J.-E. 2012. Children's poor academic performance evokes parental homework assistance - but does it help? *International Journal of Behavioral Development* 37 (1), 44–56.
- Silor, A. 2012. Effectiveness of Classical Music as Background in the Story Video Comprehension Strategy among Students with Multiple Intelligence. *International Journal of Information and Education Technology* 2 (5), 571–573.
- Strandberg, M. 2013. Läxor om och för kulturell mångfald med föräldrars livserfarenheter som resurs – några kritiska aspekter. Stockholms universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik. Doktorsavhandlingar.
- Sutela S. 2014. Miten motivaatio ja kiinnostus sekä hyvinvointi linkittyvät toisiinsa? Kasvatustieteen tohtorit Heta Tuominen-Soini ja Anna Tapola kertovat, kuinka nämä asiat näkyvät oppimisessa. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/10/06/mista-loytaa-motivaatio-jos-opiskelu-ei-voisi-vahempaa-kiinnostaa>. Luettu 10.10.2016.
- Vahtivuori-Hänninen, S. 2014. Tärkeää on oppimisen ilo – PISA sävähdetti. *Tiedosta* 1 (14), 16–17.

- Sui-Chu, E. & Willms, J. 1996. Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education* 69 (2), 126–141.
- Tikkanen, T. 2015. Oppiminen vapaaksi aikataulun kahleista. *Opettaja* 23, 30–31.
- Westlund, I. 2004. Läsberättelser- läxor som tid och uppgift. Linköping University. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:764489/FULLTEXT01.pdf>. Luetu 10.10.2016.
- Wood D., Bruner J. S. & Nottingham G. R. 1976. The role of tutoring in problem solving. *The Journal of child psychology and psychiatry* 17 (2), 89–100.
- Zimmerman, B. 1986. Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses. *Contemporary Educational Psychology* 11 (4), 307–313.