

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Aunola, Kaisa; Heinonen, Johanna; Leppänen, Ulla

**Title:** Vanhempien ja kodin merkitys oppimisessa

**Year:** 2019

**Version:** Accepted version (Final draft)

**Copyright:** © Kirjoittajat & Niilo Mäki Instituutti, 2019.

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Aunola, K., Heinonen, J., & Leppänen, U. (2019). Vanhempien ja kodin merkitys oppimisessa. In T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (Eds.), *Oppimisen vaikeudet* (pp. 148-159). Niilo Mäki Instituutti.

AUNOLA, Kaisa, HEINONEN, Johanna & LEPPÄNEN, Ulla  
**VANHEMPIEN JA KODIN MERKITYS OPPIMISESSA**

*Tässä luvussa luodaan katsaus siihen, mitä tutkimustiedon valossa tiedetään vanhempien ja kodin merkityksestä kouluoppimiselle ja mihin kotiympäristön ja perhevuorovaikutuksen osa-alueisiin olisi syytä kiinnittää huomiota pyrittäessä tukemaan erityisesti niiden lasten oppimista, joilla on oppimisessaan vaikeuksia. Tässä luvussa käytetään käsitettä vanhemmat, jolla viitataan kaikkiin vanhemmuuden tehtäviä hoitaviin huoltajiin. Keskeisenä näkökulmana tuodaan esiin oppimiseen liittyvien prosessien yksilöllisyys ja kaksisuuntaisuus: vanhempien osallistumisen merkitys lapsen oppimiselle voi olla erilainen riippuen lapsesta, ja lapsen ominaisuudet vaikuttavat siihen, miten vanhemmat hänen kanssaan toimivat ja millaista tukea he lapselleen tarjoavat.*

Tutkijat ovat esittäneet erilaisia malleja siitä, kuinka kotiympäristö vaikuttaa lapsen kognitiiviseen kehitykseen ja oppimiseen aina lapsen syntymästä lähtien. Yksi tällainen malli on Guinossin, Johnsonin ja Rileyn (2016) malli lapsen kognitiivisen kehityksen riskitekijöistä. Riskit voivat liittyä perheen ja elinympäristön turvallisuuteen (esim. perheväkivalta), pysyvyyteen (esim. muutokset perhesuhteissa, vanhempien päihteiden käyttö ja mielenterveyden ongelmat) ja taloudellisiin resursseihin (esim. huono-osaisuus). Riskitekijöiden nähdään heijastuvan keskeisellä tavalla siihen, kuinka turvallisen, vakaan, huolehtivan ja virikkeellisen kasvuympäristön vanhemmat lapselleen pystyvät luomaan, ja tätä kautta edelleen lapsen kehitykseen. Myös niin kutsutun Perheen stressi -mallin (Masarik & Conger, 2017) mukaan erilaiset perhettä kohtaavat stressin lähteet, kuten taloudelliset vaikeudet ja paineet, ovat riski lapsen suotuisalle kehitykselle, koska ne vaikuttavat kielteisesti vanhemmuuden laatuun.

Tutkittaessa perheen epäsuotuisten olosuhteiden vaikutusta lasten kognitiiviseen kehitykseen ja oppimiseen painopiste on ollut erityisesti perheen sosioekonomisen aseman merkityksessä eli siinä, mikä merkitys on perheen aineellisella hyvinvoinnilla sekä vanhempien koulutuksella tai yhteiskunnallisella asemalla. Suomessa koulutustason periytyvyys ja yhteydet koulumenestykseen ovat olleet kansainvälisissä vertailuissa maailman vähäisimpiä. Yhteiskunta on pyrkinyt peruskoulutuksen, kouluruokailun, neuvolatoiminnan ja lasten terveydenhuollon maksuttomuudella siihen, ettei perheen heikko taloudellinen asema johtaisi lasten ravitsemuksen, koulutuksen tai terveydenhuollon puutteeseen ja siitä johtuviin vakaviin kehityksellisiin ongelmiin.

Huomattavaa kuitenkin on, että myös Suomessa lapsiperheiden suhteellinen köyhyys on alkanut jälleen yleistyä muutaman vuoden vähenemisen jälkeen (Karvonen & Salmi, 2016) ja perhetaustan vaikutus koulumenestykseen on samanaikaisesti kasvanut. Vuonna 2014 perusturvan varassa eli viisi prosenttia kaikista lapsista. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) selvityksen

mukaan ongelmat ja vaikeudet – toimeentulon epävarmuus, parisuhdeongelmat, huoli vanhemmuudesta sekä huoli lasten terveydestä, sosiaalisista suhteista ja oppimisesta – usein kasautuvat (Karvonen & Salmi, 2016).

Kaikkien lasten lähtökohdat (esim. kodin sosioekonominen tai kulttuurinen tausta) eivät ole samanlaiset. Tutkimusten mukaan sosioekonomista taustaa olennaisempaa lapsen oppimisessa ovat perheen sisäinen vuorovaikutus ja vanhemmuuden piirteet. Pohdittaessa keinoja tukea erilaisista kotiympäristöistä tulevia lapsia onkin syytä ymmärtää niitä mekanismeja, joilla kotiympäristö vaikuttaa lasten kognitiiviseen kehitykseen ja oppimistuloksiin. Tutkimusten mukaan esimerkiksi se, että korkeasti koulutettujen vanhempien lapset lukevat ja opiskelevat keskimäärin enemmän kuin matalammin koulutettujen vanhempien lapset, johtuu siitä, että korkeasti koulutetut vanhemmat osallistuvat lastensa oppimiseen ja koulunkäyntiin muita herkemmin (Lee & Bowen, 2006; ks. myös Kärmeniemi & Aunola, 2014). Korkeasti koulutettujen vanhempien aktiivisempi osallistuminen lastensa koulunkäyntiin ja oppimiseen voi yhtäältä heijastaa koulunkäynnin ja koulutuksen korkeampaa arvostusta. Toisaalta tulokset voivat kertoa myös siitä, että korkeammin koulutetut ovat koulutuksensa ansiosta tietoisempia parhaista mahdollisista tavoista tukea lasten koulunkäyntiä kotona.

Seuraavaksi tarkastellaan vanhempien merkitystä lastensa oppimisessa yhtäältä vanhempien toiminnan, toisaalta vanhemmilla olevien uskomusten ja arvostusten ja kolmanneksi vanhemmuustyylien näkökulmasta.

## **<o2>Vanhempien osallistuminen lapsen oppimiseen ja koulunkäyntiin**

Tutkimusten mukaan yksi keskeisimmistä tavoista, jolla vanhemmat voivat tukea lastensa oppimista ja koulunkäyntiä, on osallistua opiskeluun ja koulunkäyntiin konkreettisesti. Osallistumisen tapoja on monia. Vanhempi voi esimerkiksi tarjota virikkeitä ja oppimisen mahdollisuuksia, lukea lapselle ja lapsen kanssa, kysyä lapselta koulupäivän kuulumisia, toimia mallina ongelmanratkaisutilanteissa ja auttaa tai olla tukena kotitehtävien teossa. Vanhempi voi osoittaa kiinnostustaan lapsensa koulunkäyntiin myös pitämällä yhteyttä kouluun, esimerkiksi osallistumalla vanhempainiltoihin, tutustumalla opettajaan ja tekemällä yhteistyötä opettajan kanssa. On kuitenkin näyttöä siitä, että vaikka vanhempien osallistuminen yleensä tukee lapsen oppimista, se ei kuitenkaan aina ole hyödyksi ja voi odotusten ja tarkoitusprien vastaisesti heijastua jopa kielteisesti lapsen koulunkäyntiin. Mistä sitten tietää, milloin ja minkälainen osallistuminen tukee ihanteellisimmin lapsen oppimista?

Tutkimusten mukaan toiminta, joka tähtää lapsen kognitiivisen kehityksen tukemiseen mutta ei suoraan liity lapsen koulunkäyntiin, on myönteisesti yhteydessä lapsen koulutaitojen kehitykseen

(ks. katsaus Pomerantz ym., 2005, 2007). Tällaista toimintaa on esimerkiksi oppimista tukevien virikkeiden tarjoaminen, kuten lapsen vieminen kirjastoon tai vaikkapa museoon. Samoin vanhemman ja lapsen yhteisillä lukuhetkillä on monissa tutkimuksissa havaittu olevan merkitystä paitsi lapsen lukutaidon myös myöhempien muiden koulutaitojen kehittämisessä (Jeynes, 2011). Yhteiset lukuhetket näyttäisivät olevan kouluoppimisen kannalta hyödyllisiä riippumatta lapsen kognitiivisten kykyjen tasosta tai vanhempien sosioekonomisesta asemasta. Kognitiivisen kehityksen tukeminen kotona, esimerkiksi kirjojen lukeminen ja muiden virikkeiden tarjoaminen, voi edistää oppimista paitsi laajentamalla tietoja ja taitoja (ja esimerkiksi sanavarastoa), myös vaikuttamalla myönteisesti lapsen lukemiseen ja oppimiseen liittyviin asenteisiin. Myönteiset yhdessäolon kokemukset uusien asioiden äärellä tarjoavat hyvän pohjan oppimismotivaation kehitykselle.

Oppimiskokemusten tarjoamisen ja mahdollistamisen lisäksi lapsen koulutaitojen kehittymistä edistää vanhempien osoittama kiinnostus lapsensa koulunkäyntiä kohtaan. Pitkittäistutkimukset ovat esimerkiksi johdonmukaisesti osoittaneet, että vanhempien osallistuminen vanhempainiltoihin ja muihin koulun tapahtumiin sekä yhteydenpito opettajan kanssa ennustavat niin lasten koulusuoriutumista kuin oppijaminäkuvan ja työskentelytapojenkin kehitystä (ks. katsaus Pomerantz ym., 2005). Myönteisen vaikutuksen on ajateltu johtuvan siitä, että olemalla yhteydessä koulun ja opettajan kanssa vanhempi viestii lapselleen arvostavansa koulua ja koulunkäyntiä ja nämä vanhempien arvostukset siirtyvät lapselle. Yhteydenpito koulun kanssa mahdollistaa myös sujuvan ja avoimen yhteistyön – parhaimmillaan kasvatuskumppanuuden – opettajan kanssa, ja sen ansiosta pystytään paremmin ja nopeammin vastaamaan mahdollisiin vaikeuksiin, joita oppimisessa tulee esiin. Lisäksi vanhempi voi osoittaa kiinnostustaan lapsensa koulunkäyntiä kohtaan niinkin arkisesti kuin kyselemällä koulupäivän jälkeen päivän tapahtumista.

Kiinnostuksen osoittaminen lapsen koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan ja aktiivinen osallistuminen koulun tapahtumiin näyttäisivät siis edesauttavan lapsen myönteistä koulutietä. Silti suoran osallistumisen eli kotitehtävissä auttamisen, aktiivisen opettamisen ja kotitehtävien tarkistamisen yhteydestä lapsen koulumenestykseen ja oppimistuloksiin onkin yllättäen saatu keskenään ristiriitaisia tutkimustuloksia. Vanhempien tarjoama apu kotitehtävissä vaikuttaa pitkittäistutkimusten mukaan hyvin eri tavoin lasten kouluarvosanoihin ja oppimistuloksiin: joidenkin tutkimusten mukaan se on parantanut niitä (esim. Pomerantz & Eaton, 2001), toisissa se ei ole vaikuttanut juuri mitenkään (Jeynes, 2011) ja joissakin se on jopa yhdistynyt heikkoon koulumenestykseen (esim. Lee & Bowen, 2006; Silinskas ym., 2015). Ristiriitaisia tutkimustuloksia on selitetty vanhempien osallistumisen erilaisilla tavoilla (Pomerantz ym., 2007): *laadultaan erilaisien osallistumistapojen* vaikutukset ovat joko myönteisiä tai kielteisiä. Tarkasteltaessa vanhempien osallistumista lapsensa opiskeluun kotona (esimerkiksi läksytalanteissa) tulisi kiinnittää

huomiota pikemminkin tekemisen ja osallistumisen laatuun kuin määrään (Pomerantz ym., 2007; Trautwein ym., 2009).

Jos vanhemman osallistuminen läksytyilanteisiin on kontrolloivaa, tunkeilevaa ja lapsen itsemääräämisoikeutta rajoittavaa, on vaarana, että lapsen kielteinen suhtautuminen kotitehtäviin lisääntyy ja kotitehtävien tekemisen tehokkuus vähenee (esim. Trautwein ym., 2009). Kontrolloiva osallistuminen lapsen kotiläksyihin ja oppimiseen voi näkyä esimerkiksi avun tarjoamisena silloin, kun lapsi ei pyydä apua, käskynä tehdä asiat tietyllä vanhemman ohjaamalla tavalla tai lapsen painostuksena. Tällainen kontrolloiva osallistuminen heijastuu helposti kielteisesti lapsen käsitykseen itsestään oppijana ja hänen oppimismotivaatioonsa ja tuo tätä kautta heikompia oppimistuloksia. Liiallinen puuttuminen kotitehtävien tekoon voi esimerkiksi viestiä lapselle, ettei hän kykene suoriutumaan tehtävistä itse ilman apua. Vanhemman puuttuminen kotiläksyihin voi heijastua myös motivaatioon: jos tekemisen ohjaajaksi tulee ulkoinen paine, sisäinen motivaatio opiskeluun ja oppimiseen ei saa tukea.

Kontrolloivan osallistumisen sijaan *autonomiia eli itsenäistä ajattelua ja toimintaa tukevalla osallistumisella* on havaittu olevan myönteisiä seurauksia kouluoppimisessa. Lapsen autonomian tukeminen oppimis- ja kotiläksytyilanteissa voi ilmetä esimerkiksi siinä, että vanhempi sallii lapsen aktiivisen roolin omien koulutehtäviensä ratkaisemisessa sekä kannustaa itsenäiseen yrittämiseen ja pohdintaan ongelmanratkaisussa suoran avun tarjoamisen sijaan (Pomerantz ym., 2005, 2007). Vanhempi voi myös antaa lapsen itse suunnitella kotitehtävien tekemisen aikataulun ja rohkaista häntä löytämään omat, itselleen sopivat työskentelytavat ja strategiat. Lapsen itsenäisen ajattelun ja toiminnan tukemisen on havaittu olevan yhteydessä paitsi parempiin oppimistuloksiin myös minäpystyvyyden ja hallintasuuntautuneen työskentelytavan kehitykseen (Aunola ym., 2013) sekä toiminnanohjaustaitojen kehittymiseen (Bindman ym., 2015). Autonomian tukemisen onkin ehdotettu edistävän kouluoppimista nimenomaan erilaisten toiminnanohjaustaitojen kehityksen kautta (Bindman ym., 2015).

Vaikka autonomian tukeminen yleisesti ottaen tukee lapsen koulunkäyntiä ja vahvistaa sisäistä motivaatiota, vanhemman on tunnettava lapsensa osatakseen tasapainotella optimaalisen osallistumisen ja itsenäisen toiminnan tukemisen välillä lapsen kasvaessa. Koulu-uran alkuvaiheessa vanhempaa tarvitaan avuksi oppimiselle suotuisten rutiinien luomiseen ja muistuttamaan kotitehtävistä. Pieni koululainen ei tähän vielä useinkaan itse pysty. Lapsen omaa toimijuutta tukeva vanhempi kuitenkin väistyy vähitellen syrjään lapsen kasvaessa ja antaa tilaa lapselle tämän ottaessa kasvavassa määrin itse vastuuta omasta oppimisestaan ja koulunkäynnistään.

Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen ja kognitiiviseen kehitykseen korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa (Vygotsky, 1978). Lähestymistavan mukaan vanhemmat

voivat opettajan tavoin tukea lapsensa kehittyviä kognitiivisia taitoja tuomalla oppimistilanteisiin jäsennystä ja mallittamalla esimerkiksi erilaisia ongelmanratkaisutapoja. Tehokkainta tällainen ohjaus on silloin, kun se tapahtuu lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan tiedon tai taidon kehitystasoa, jonka lapsi pystyy saavuttamaan taitavamman lapsen tai aikuisen ohjauksen avulla, mutta mitä hän ei itsenäisesti vielä pystyisi saavuttamaan. Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan vuorovaikutuksen ansiosta tietyn taidon hallinta – ja myös esimerkiksi vastuunotto läksyjenteosta – siirtyy aikuiselta asteittain lapselle itselleen.

### **<o2>Vanhempien odotukset, uskomukset, asenteet ja arvot**

Vanhempien toiminnan ja osallistumisen lisäksi myös vanhempien ajattelutavoilla ja lapseensa ja tämän koulunkäyntiin liittyvillä näkemyksillä on havaittu olevan merkitystä lapsen koulunkäynnissä ja oppimisessa. Tutkimustulokset ovat esimerkiksi johdonmukaisesti osoittaneet, että lapsen menestymiseen ja oppimiskapasiteettiin liittyvät myönteiset odotukset ja uskomukset tukevat lapsen koulutaitojen kehitystä (Aunola, 2001; Pomerantz ym., 2005). Enemmän kuin taitojen kehitykseen vanhempien uskomukset näyttäisivät kuitenkin liittyvän lapsen oppimisminäkuvaan ja motivaation kehitykseen. Tutkimukset ovat esimerkiksi osoittaneet, että vanhempien luottamus lapsensa taitoihin on yhteydessä niin lapsen omaan näkemykseen itsestään oppijana kuin hänen oppiainekohtaiseen motivaatioonsakin – erityisesti matematiikassa. Mielenkiintoista on, että joidenkin tutkimusten mukaan vanhempien näkemykset näyttäisivät olevan jopa merkityksellisempiä lapsen itseään koskevien käsitysten muotoutumisessa kuin lapsen todelliset oppimistulokset ja koulumenestys.

Vanhempien luottamus lapsensa kykyyn pärjätä koulussa näyttäisi lisäävän myös tehtävään keskittyvää, aktiivista työskentelytapaa ensimmäisenä kouluvuotena ja tätä kautta edistävän sekä lukemisen että matematiikan taitojen kehitystä. Vanhempien epävarmuus lapsensa kyvyistä voi sen sijaan altistaa tehtävää välttelevälle työskentelytavalle ja tätä kautta vaikuttaa kielteisesti myös oppimistuloksiin. Kun lasta lähellä olevat aikuiset luottavat lapsen kykyyn oppia uusia asioita ja selvitä haasteista, lapsi oppii luottamaan myös itse itseensä.

Samalla tavalla kuin vanhempien uskomukset lapsestaan ja tämän kyvyistä siirtyvät vanhemmilta helposti lapsille, myös kodissa tärkeinä pidetyt arvot näyttäisivät siirtyvän lapsille vanhempien välityksellä: koulunkäyntiin myönteisesti suhtautuvien vanhempien lapset oppivat ja viihtyvät koulussa paremmin kuin lapset, joiden kotoa vastaavaa arvostusta ei löydy (Hill & Tyson, 2009). Samalla tavalla siirtyy helposti vanhempien suhtautuminen eri oppiaineisiin. Kun vanhempi esimerkiksi arvostaa matematiikkaa ja kokee matematiikan tehtävät kiinnostaviksi, lapsellakin on

hyvä pohja kiinnostua niistä. Pyrittäessä tukemaan lapsen koulunkäyntiä onkin tärkeää, että vanhempia opastetaan välttämään omien kielteisten koulukokemustensa välittämistä lapselleen ja sen sijaan rohkaistaan heitä auttamaan lastaan löytämään omat vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa.

## <o2>Vanhemmuustyylit

Vanhempien konkreettisen osallistumisen, uskomusten ja arvostusten lisäksi myös vanhemmuustyylilien on havaittu olevan yhteydessä kouluoppimiseen. Vanhemmuustyylit kuvastavat vanhemmalle ominaista, tilanteesta tai lapsen ominaisuuksista riippumatonta yleistä tapaa olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Vanhemmuustyylit näkyvät esimerkiksi vanhempien tavassa huomioida lapsen tarpeita ja mielipiteitä sekä vanhempien lapselleen osoittamissa tunteissa, äänensävyissä ja kehonkielessä.

Kirjallisuudessa vanhemmuustyylejä on tyypillisesti kuvattu kolmen eri ulottuvuuden avulla. Vanhemmuuden *lämpimyydellä* tarkoitetaan myönteisten tunteiden osoittamista lapselle ja herkkyyttä lapsen tarpeille. Vanhemmuustyylin lämpimyyden näkyminen vanhemmuudessa johdonmukaisena pyrkimyksenä osoittaa hyväksyntää lapselle, ylläpitää lämmintä vuorovaikutusilmapiiriä sekä huomioida kasvatuksessa lapsen tarpeet, tunteet ja mielipiteet. Vanhemmuustyylin *vaativuudella* (käytetty myös termiä behavioraalinen kontrolli) tarkoitetaan puolestaan sitä, että vanhempi asettaa rajoja lapsen toiminnalle, edellyttää tältä iänmukaista käytöstä ja ohjaa tämän käyttäytymistä. Vaativuus ilmenee vanhemmuudessa lapselle asetettuina selkeinä ja johdonmukaisina rajoina, joiden noudattamista vanhempi valvoo. *Psykologinen kontrolli* tarkoittaa lapsen tunneilmaisujen, ajatusten ja käyttäytymisen kontrollointia psykologisin keinoin. Tällaisia keinoja voivat olla vaikkapa syyllistäminen, lapsen tunteiden ja ajatusten mitätöinti ja rakkauden epääminen (ehdollisen hyväksynnän käyttö) vallan välineenä.

Tutkimukset vanhemmuustyylilien merkityksestä lapsen koulunkäynnissä ovat osoittaneet, että erityisesti vanhemmuuden lämpimyyden on yhteydessä paitsi oppimistuloksiin myös vahvempaan kouluun sitoutumiseen (Kiiskilä ym., 2015), hallintasuuntautuneisiin työskentelytapoihin (Kervinen & Aunola, 2013) ja sisäiseen motivaatioon (Aunola ym., 2013). Yhteys ei kuitenkaan ole itsestään selvä. Kun lämpimyyteen yhdistyy psykologisen kontrollin käyttö, seuraukset lapsen oppimiselle ja hyvinvoinnille voivat olla aivan päinvastaisia (Aunola & Nurmi, 2004). Tämän on ehdotettu johtuvan siitä, että psykologinen kontrolli kohdentaa lapsen huomion omaan suoriutumiseensa ja vanhemman hyväksyntään oppimisprosessin sijaan. Jotta lämmin, hyväksyvä vanhemmuus tukisi lapsen kehitystä, sen tulee olla ehdotonta. Myönteisten tunteiden osoitus lapselle ei saa olla kiinni esimerkiksi lapsen koulusuoriutumisesta.

Tutkimuskirjallisuudessa vanhemmuustyilien on kuvattu luovan kontekstin aiemmin kuvatuille vanhempien toimintatavoille, uskomuksille ja arvostuksille: vanhemmuuden yleisestä laadusta riippuu, miten toimintatavat ja uskomukset vaikuttavat lapsen kouluoppimiseen. Myös tässä erityisesti vanhemmuuden lämpimyydellä on merkitystä. Lämpimässä perheympäristössä lapsi on avoimempi vanhemman vaikutuksille ja sisäistää helpommin vanhempansa arvot ja asenteet (Cheung & Pomerantz, 2015). Jos suhde vanhempaan on etäinen ja viileä, vanhemman toiminnan ja asenteiden merkitys jää vähäisemmäksi.

## <o2>Lapsen yksilöllisten piirteiden merkitys vuorovaikutukselle

Edellä on kuvattu tapoja, joilla vanhemmat tutkimusten mukaan voivat vaikuttaa lastensa oppimiseen ja koulunkäyntiin. Vaikka näyttöä on siitä, että vanhemmilla on merkitystä lastensa oppimisen ja koulunkäynnin tukijoina, myös lapsella on oma merkittävä roolinsa sosialisatioprosessissa. Lapsen ja hänen ominaisuuksiensa vaikutusta lapsi–vanhempi-vuorovaikutukseen ja oppimistilanteisiin on kirjallisuudessa lähestytty kahdesta eri näkökulmasta: Ensinnäkin kysytään, vaikuttavatko lapsen ominaisuudet siihen, millainen vaikutus heidän vanhemmillaan on heidän oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä, toisin sanoen missä määrin ominaisuuksiltaan erilaiset lapset hyötyvät vanhempiensa eri tavoista osallistua koulunkäyntiin. Toiseksi, missä määrin lapsen ominaisuudet vaikuttavat siihen, miten ja kuinka paljon vanhemmat osallistuvat hänen koulunkäyntiinsä ja oppimiseensa?

Tutkittaessa erityisesti vanhempien aktiivisen kotiläksyihin osallistumisen merkitystä lastensa oppimisessa on usein löydetty vain suhteellisen heikkoja ja myös ristiriitaisia yhteyksiä: joissakin tutkimuksissa yhteys on ollut myönteinen, joissakin toisissa kielteinen. Tämä on herättänyt kysymyksiä siitä, missä määrin vanhempien osallistumisen vaikutuksessa on yksilöllistä vaihtelua. Suomalaisilla aineistoilla tehdyissä tutkimuksissa vanhempien kotiläksyissä tarjoama apu ei ole osoittautunut kaikkien lasten kehitykselle merkitykselliseksi (esim. Silinskas ym., 2012, 2015). Samassa aineistossa havaittiin kuitenkin, että osalla etenkin heikoista lukijoista (noin 14 prosentilla aineistosta) äidin kannustava opastus ja valvonta kotiläksytilanteissa selvästi tukivat lukutaidon kehitystä (Silinskas ym., 2013). Tulos antaa viitteitä siitä, että vanhempien oikeanlainen osallistuminen voi hyödyttää erityisesti lapsia, joilla on vaikeuksia oppimisessaan.

Toisaalta tutkimusnäyttöä on myös siitä, että nimenomaan heikosti suoriutuvat lapset hyötyvät autonomiaa tukevasta vanhemmuudesta ja puolestaan kärsivät liiaksi kontrolloivasta ohjauksesta (ks. katsaus Pomerantz ym., 2005). Kun taidoiltaan heikommat lapset saavat työskennellä itsenäisesti sopivan haastavien tehtävien parissa ilman vanhemman liiallista puuttumista, he sitoutuvat paremmin koulutehtäviin ja oppimiseen. Koska lapset, joilla on



oppimisvaikeuksia, ovat erityisen herkkiä ympäristöstään tulevalle emotionaaliselle tuelle (esim. vanhemmilta, opettajilta ja tovereilta saamallaan hyväksynnälle) ja sen puuttumiselle (Al-Yagon, 2016), vanhempien tulisi pyrkiä herkästi havaitsemaan, milloin tukeminen ja ohjaaminen on lapsen edun mukaista ja milloin se kääntyy pikemminkin haitaksi.

Sen lisäksi, että vanhempien osallistumisen merkitys lasten oppimisessa riippuu osin lapsesta ja hänen ominaisuuksistaan, on tärkeää huomata, että lapsen ominaisuudet keskeisellä tavalla vaikuttavat myös siihen, miten vanhemmat hänen kanssaan toimivat ja minkälaista tukea ja palautetta he lapselleen tarjoavat. Pitkittäistutkimukset ovat osoittaneet, että yhteys vanhempien toiminnan ja lapsen oppimistulosten välillä on usein kaksisuuntainen (Pomerantz & Eaton, 2001; Pomerantz ym., 2005). Kun vanhemmat tukevat lapsensa autonomiaa kotiläksytylanteissa, lapsen oppimistulokset paranevat, mikä edelleen vahvistaa autonomiaa tukevaa toimintamallia. Samalla tavoin se, että vanhemmat luottavat lapsensa kykyihin oppia uusia asioita ja selvitä haasteista, heijastuu myönteisesti lapsen taitojen kehitykseen ja työskentelytapoihin, mikä edelleen vahvistaa vanhemman käsitystä lapsestaan ja tämän kyvyistä (Aunola, 2001).

On myös havaittu, että lapsen oppimistulokset ja koulutaitojen taso vaikuttavat siihen, miten paljon vanhemmat tarjoavat hänelle apuaan tai luottavat lapsen kykyyn suoriutua koulutehtävistään itsenäisesti (Pomerantz ym., 2005; Silinskas ym., 2010). Lapsen vaikeudet oppimisessa heijastuvat erityisesti siihen, kuinka paljon vanhemmat pyrkivät auttamaan lasta oppimistilanteissa, mutta myös vanhempien tunteisiin näissä tilanteissa: mitä heikommat lapsen koulutaidot ovat, sitä enemmän vanhemmat pyrkivät auttamaan lastaan ja valvomaan kotiläksyjen tekoa ja sitä enemmän he myös tuntevat näissä tilanteissa ahdistusta, ärtymystä ja turhautumista.

Jos vanhempi osallistuu kotiläksyjen tekemiseen lapsen heikon taitotason vuoksi, osallistuminen saattaa usein olla kontrolloivaa ja tunkeilevaa (Pomerantz & Eaton, 2001), mikä voi osaltaan johtua juuri näihin tilanteisiin liittyvistä kielteisistä tunteista. Kotitehtäviin osallistuminen ja kielteiset tunteet näyttäisivät olevan erityisen tyypillisiä niille vanhemmille, joilla itsellään on ollut oppimisen vaikeuksia (Tunkkari ym., painossa). Onkin mahdollista, että vanhemmat, jotka itse ovat kohdanneet oppimisessaan vaikeuksia, pyrkivät edistämään lastensa taitoja, jos huomaavat niissä puutteita tai haasteita, mutta samalla he tuntevat toimintansa riittämättömäksi. Vaarana on kielteinen kehä, jossa vanhemman pyrkimyksenä on auttaa lastaan ja vastata tämän oppimisessa ilmeneviin avuntarpeisiin, mutta kielteisten tunteiden vuoksi seuraukset lapsen oppimisen ja motivaation näkökulmasta ovatkin haitallisia.

## **<o2>Lapsen oppimisvaikeudet ja vanhemmuuden tukeminen**

Heti kun lapsen koulunkäynnistä ja oppimisesta herää huoli, on hyvä, että opettaja ja vanhemmat

keskustelevat ja jakavat ajatuksiaan yhteisen ymmärryksen rakentamiseksi. Opettajan huoli lapsen vaikeuksista voi aiheuttaa vanhemmissa ristiriitaisiakin tunteita, jotka joskus voivat näkyä ongelmien kieltämisenä tai syytöksinä opettajia kohtaan. Toisinaan taas opettajan voi olla vaikea ymmärtää vanhempien huolta lapsen koulunkäynnistä ja oppimisesta. Joskus voi kulua aikaa, ennen kuin yhteinen näkemys tilanteesta ja tarvittavasta avusta löytyy.

Sitoutumisen ja luottamuksen kannalta on tärkeää kuulla vanhempia ja ottaa heidän mielipiteensä ja näkemyksensä huomioon (Goodal & Montgomery, 2014). Joskus vanhempien kokemukset omista vaikeuksistaan voivat toimia keskusteluissa voimavarana ja auttaa ymmärtämään lasta paremmin ja löytämään keinoja lapsen tukemiseen. Vanhempien toimijuuden tukeminen voi olla vaikeaa opettajalle, jos hän itse on hyvin huolestunut tai kuormittunut. Tästä syystä on hyvä, jos opettajalla on kouluyhteisössä mahdollisuus keskustella ja vaihtaa ajatuksia kollegojen kanssa. Tuen saaminen omalle jaksamiselle mahdollistaa ammatillisuuden säilyttämisen vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä myös erityisen kuormittavissa tilanteissa.

Perheet ovat erilaisia voimavaroiltaan ja elämäntilanteiltaan. Toisinaan vanhemmalla voi olla ongelmia omassa jaksamisessaan tai työajat hankaloittavat ajan löytämistä lapsen tukemiseen. Vanhemmalla itsellään voi olla oppimisvaikeuksia, tai perheessä on useammalla lapsella tuen tarvetta. Joskus vanhempi kamppailee sen kanssa, että hän ei osaa auttaa esimerkiksi kotitehtävissä. Siksi tukikeinojen yhteisessä mietinnässä tulee aina huomioida, mikä on kohtuullista ja mahdollista toteuttaa: minkä verran kotona olisi hyvä tukea ja mitkä ovat vanhempien mahdollisuudet? Opetusvastuu on kuitenkin koululla. Toisaalta on hyvä seurata, ettei kotona tueta liikaa ja ettei läksyjä tehdä kohtuuttoman pitkään niin, ettei aikaa jää paineettomalle yhdessäololle ja harrastuksille. Joskus vanhemman hyvä tarkoitus auttaa lastaan voi johtaa myös siihen, että koulutehtäviä tehdään lapsen puolesta, mikä ei edistä lapsen oppimista.

Myös lapsen omien koulunkäyntiä koskevien kokemusten, käsitysten ja tunteiden kuuleminen on tärkeää. Ongelmapuheen ohella on syytä tuoda esiin ja vahvistaa lapsen onnistumisia ja osaamista. Lapsen on tärkeää kuulla, mitä hän jo osaa ja miten oppiminen edistyy. Oppimistilanteiden ohella on hyvä keskustella siitä, miten lapsi toimii koulun ulkopuolisissa ympäristöissä, millaiset ovat hänen kaverisuhteensa ja mitä hän tekee vapaa-ajallaan.

### Lähteet

- Al-Yagon, M. (2016). Perceived close relationships with parents, teachers, and peers: Predictors of social, emotional, and behavioral features in adolescents with LD or comorbid LD and ADHD. *Journal of Learning Disabilities, 49*, 597–615.
- Aunola, K. (2001). *Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 178.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Aunola, K. & Nurmi, J. -E. (2004). Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology*, *40*, 965–978.
- Aunola, K., Viljaranta, J., Lehtinen, E. & Nurmi, J.-E. (2013). The role of maternal support of competence, autonomy and relatedness in children's interests and mastery orientation. *Learning and Individual Differences*, *25*, 171–177.
- Bindman, S. W., Pomerantz, E. M. & Roisman, G. I. (2015). Do children's executive functions account for associations between early autonomy-supportive parenting and achievement through high school? *Journal of Educational Psychology*, *107*, 756–770.
- Cheung, C. & Pomerantz, E. M. (2015). Value development underlines the benefits of parents' involvement in children's learning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Journal of Educational Psychology*, *107*, 309–320.
- Goodal, J. & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Journal of Educational Review*, *66*, 399–410.
- Guinosso, S. A., Johnson, S. B. & Riley, A. W. (2016). Multiple adverse experiences and child cognitive development. *Pediatric Research*, *79*, 220–226.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology* *45*, 740–763.
- Jeynes, W. H. (2011). Parental involvement and elementary school achievement: A meta-analysis. Teoksessa W. H. Jeynes (toim.), *Parental involvement and academic success* (s. 37–56). New York: Routledge.
- Karvonen, S. & Salmi, M. (2016) (toim.). *Lapsiköyhyys Suomessa 2010-luvulla*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Työpaperi 30/2016. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kervinen, S. & Aunola, K. (2013). Vanhempien kasvatustyylien yhteys lasten koulussa käyttämiin työskentelytapoihin. *Psykologia* *48*, 4–16.
- Kiiskilä, K., Tuomaala, S., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K. & Kiuru, N. (2015). Vanhemmuustyylien ja koulunkäyntiin liittyvien ohjauksikäytänteiden yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen. *Kasvatus* *26*, 349–363.
- Kärmeniemi, S. & Aunola, K. (2014). Vanhemman lapsensa kanssa viettämän ajan yhteys lapsen koulutaitoihin ensimmäisellä luokalla. *Psykologia*, *49*, 37–153.
- Lee, J.-S. & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, *43*, 193–218.
- Masarik, A. S. & Conger, R. D. (2017). Stress and child development: a review of the Family Stress Model. *Current Opinion in Psychology*, *13*, 85–90.

- Pomerantz, E. M. & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174–186.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S. & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of competence and motivation* (s. 259–278). New York: Guilford Press.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373–410.
- Silinskas, G., Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2015). The developmental dynamics of children's academic performance and mothers' homework-related affect and practices. *Developmental Psychology*, 51, 419–433.
- Silinskas, G., Kiuru, N., Tolvanen, A., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2013). Maternal teaching of reading and children's reading skills in Grade 1: Patterns and predictors of positive and negative associations. *Learning and Individual Differences*, 27, 54–66.
- Silinskas, G., Leppänen, U., Aunola, K., Parrila, R. & Nurmi, J.-E. (2010). Predictors of mothers' and fathers' teaching of reading and mathematics during kindergarten and Grade 1. *Learning and Instruction*, 20, 61–71.
- 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, 44–56.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I. & Ludtke, U. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions and achievements. *Journal of Educational Psychology*, 101, 176–189.
- Tunkkari, M., Aunola, K. & Kiuru, N. (2018). Vanhempien osallistuminen kuudesluokkalaisten kotitehtävien tekemiseen ja siihen yhteydessä olevat tekijät. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. NMI-Bulletin*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.