

# **Äidin sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteys koulupin- naamiseen alakoulussa: pitkittäistutkimus**

Annika Niklander & Emilia Palkio

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Niklander, Annika & Palkio Emilia. 2024. Äidin sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteys koulupinnaamiseen alakoulussa: pitkittäistutkimus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 41 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ensimmäisellä luokalla äidin raportoiman sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteyttä koulupinnaamiseen kuudennella luokalla. Myös äidin arvioima koulumenestys ja oppilaan sukupuoli otettiin huomioon. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, voiko äidin ensimmäisellä luokalla annetulla sosiaalisella ja akateemisella tuella vaikuttaa vähäisempään koulupinnaamiseen kuudennella luokalla.

Tutkimuksen aineisto on osa Alkuportaatt-seurantatutkimusta. Aineisto kerättiin vuosina 2007–2013 oppilaiden ollessa 1.–6. luokilla ja se koostui 1474 oppilaasta sekä heidän vanhemmistaan. Aineistossa äidin raportoimaa sosiaalista sekä akateemista tukea mitattiin kyselylomakkeiden avulla, jotka koskivat äidin lämpimyyttä sekä kotitehtäviin liittyviä vanhemmuuskäytäntöjä. Analyysimenetelmänä käytettiin binääristä logistista regressioanalyysia.

Tulokset osoittivat, että kun kotitehtävien valvonta lisääntyi ensimmäisellä luokalla, koulupinnaaminen kuudennella luokalla vähentyi. Kotitehtävien kontrolloinnin lisääntyessä koulupinnaamisen riski puolestaan kasvoi. Kontrollimuuttujista äidin arvioima korkeampi koulumenestyksen keskiarvo oli myös yhteydessä vähempään koulupinnaamisen riskiin. Äidin antama sosiaalinen tuki ja oppilaan sukupuoli eivät olleet tässä tutkimuksessa yhteydessä koulupinnaamisen riskiin. Tämä tutkimus osoittaa, että äidin antama akateeminen tuki on yhteydessä koulupinnaamiseen. Tuen antaminen lapselle on tärkeää, sillä sen vaikutukset kantautuvat pitkälle lapsen tulevaisuuteen.

*Asiasanat: Koulupinnaaminen, äidin raportoima sosiaalinen tuki, äidin raportoima akateeminen tuki, koulumenestys, binäärinen logistinen regressioanalyysi, pitkittäistutkimus*

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1 Koulupinnaaminen.....	6
1.2 Vanhempien tuki koulunkäyntiin.....	9
1.3 Äidin antaman sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteys koulunkäyntiin.. .....	11
1.4 Sosiaalisen kontrollin teoria.....	14
1.5 Tutkimuskysymykset.....	16
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>17</b>
2.1 Tutkimusaineisto.....	17
2.2 Mittarit ja muuttujat.....	17
2.3 Aineiston analyysi.....	19
2.4 Eettiset ratkaisut.....	20
<b>3 TULOKSET</b> .....	<b>21</b>
3.1 Kuvailevat tiedot.....	21
3.2 Ensimmäisellä luokalla äidin raportoiman sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteys koulupinnaamiseen kuudennella luokalla.....	21
3.3 Ensimmäisellä luokalla äidin raportoiman sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteys koulupinnaamiseen kuudennella luokalla, kun äidin arvioima koulumenestys on kontrolloitu.....	25
3.4 Ensimmäisellä luokalla äidin raportoiman sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteys koulupinnaamiseen kuudennella luokalla, kun äidin arvioima koulumenestys sekä oppilaan sukupuoli ovat kontrolloitu.....	26
<b>4 POHDINTA</b> .....	<b>27</b>
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	27
4.2 Tutkimuksen arviointi.....	30
4.3 Jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellukset.....	32
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>34</b>

# 1 JOHDANTO

Koulupoissaolot ovat viime vuosina olleet ratkaisematon ongelma, joka koskettaa yhteisöjä maailmanlaajuisesti (Aqeel & Rehna, 2020). Tämän vuoksi siihen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Koulupinnaaminen, joka tunnetaan arkikielessä myös lintsaamisena, vaikuttaa haitallisesti oppilaisiin, perheisiin ja kouluihin (Virtanen & Pelkonen, 2023). Virtasen ja Kuorelahden (2014) mukaan koulupinnaamisella tarkoitetaan poissaoloja, joille ei ole määritelty pätevää syytä. Koulupinnaamisen on havaittu johtavan moniin negatiivisiin kehityskulkuihin, kuten koulunkäynnin keskeyttämiseen (Thomas, 2011). Lisäksi koulupinnaamisen on osoitettu olevan yhteydessä muun muassa heikompaan koulumenestykseen (Claes ym., 2009; Klein, ym., 2022; Virtanen & Pelkonen, 2023), tylsistymiseen sekä heikkoihin kouluarvosanoihin (Virtanen & Pelkonen, 2023).

Koulupinnaamisella on siis tutkitusti negatiivisia vaikutuksia lapsen sen hetkiseen elämään, mutta myös tulevaisuuteen. Koulupinnaamisen on havaittu olevan yhteydessä muun muassa koulupudokkuuteen ja heikkoon kouluun kiinnittymiseen (Virtanen ym., 2021). Tutkimuksissa on huomattu näillä olevan yhteys negatiivisiin kehityskulkuihin myöhemmin elämässä, kuten työttömyyteen (Attwood & Croll, 2015; Virtanen & Pelkonen, 2023), vähäiseen tyytyväisyyteen elämässä (Attwood & Croll, 2015) sekä huonoon elämänlaatuun (Virtanen & Pelkonen, 2023) ja rikollisuuteen (Thomas, 2011).

Koulupinnaamisella on useita taustatekijöitä, eikä syy sille ole aina yksiselitteinen (Mallet, 2016). Selittäviä tekijöitä koulupinnaamiselle voivat olla esimerkiksi oppilaan sosiaaliset, psykologiset, kognitiiviset tai käyttäytymiseen liittyvät ongelmat (Darmody ym., 2008). Tällaisia voivat olla esimerkiksi alkoholiin (Mounteney ym., 2010) tai kouluun (Ramberg ym., 2019) liittyvät ongelmat. Autio ja kumppanit (2018) pitävät kuitenkin eräänä merkittävimmistä syistä perheeseen ja vanhemmuuteen liittyviä tekijöitä, kun tarkastellaan koulupinnaamista. Näitä koulupinnaamisen riskiä lisääviä vanhemmuuteen liittyviä tekijöitä ovat

muun muassa vanhemman osallistumisen puute lapsen elämään (Ampofo ym., 2022), lapsen laiminlyönti tai kaltoinkohtelu (Claes ym., 2009) sekä huono kiintymyssuhde vanhemman ja lapsen välillä (Veenstra ym., 2010).

Vanhempi voi vaikuttaa positiivisesti lapsen koulunkäyntiin tarjoamalla sekä sosiaalista (Grapin ym., 2016) että akateemista tukea (Aunola ym., 2019). Sosiaalinen tuki voi ilmetä muun muassa kiinnostuksen osoittamisena lapsen koulutehtäviin (Aqeel & Rehna, 2020) ja akateeminen tuki puolestaan esimerkiksi avun tarjoamisena kotitehtävissä (Aunola ym., 2019; Patall ym., 2008). Vanhemman antaman sosiaalisen tuen vaikutusta lapsen koulunkäyntiin voimme ymmärtää paremmin Hirschin (1969; 2004) sosiaalisen teorian (SCT) avulla. Teoria perustuu ajatukseen, jossa yksilön sosiaalisen ympäristön rooli korostuu normien ja arvojen sisäistämisessä. Tämä teoria auttaa ymmärtämään, kuinka hyvät sosiaaliset suhteet ympärillä ohjaavat oikeanlaiseen käytökseen ja tätä kautta estävät yksilöä käyttäytymästä normeista poikkeavalla tavalla, kuten pinnaamaan koulusta.

Koulupinnaamisen eroja myös sukupuolten välillä on tutkittu, mutta tulokset ovat hyvin vaihtelevia. Joissain tutkimuksissa ei ole havaittu lainkaan eroa sukupuolen välillä koulupinnaamisen määrässä tai ero on ollut hyvin pientä (Henry 2007; Vaughn ym., 2013). Usein on kuitenkin havaittu, että pojat pinnaavat koulusta tyttöjä enemmän (Veenstra ym., 2010), mutta on tutkimusta myös siitä, että tytöt pinnaisivat poikia enemmän (Maynard ym., 2017).

Virtasen ja Pelkosen (2023) mukaan koulupinnaamisen yleisyys vaihtelee maakohtaisesti. Suomessa koulupinnaamisen tutkimus on ollut melko vähäistä, mutta pinnaamista on kuitenkin raportoitu muun muassa THL:n teettämässä kouluterveyskyselyissä. Vuonna 2019 kyselyyn vastanneista 8.- ja 9.- luokkalaisista 9.7 % kertoi pinnaavansa kuukausittain (THL, 2019). Monissa kansainvälisissä tutkimuksissa koulupinnaamisen on todettu kasvavan iän myötä ja olevan ongelma etenkin ylemmillä koululuokilla (Attwood & Croll, 2006; Henry, 2007; Maynard ym. 2017).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten äidin raportoima sosiaalinen ja akateeminen tuki lapsen koulunkäynnille ensimmäisellä luokalla ennustaa kuudennen luokan koulupinnaamista. Myös äidin arvioima koulumenestys ja oppilaan sukupuoli on otettu tutkimuksessa huomioon. Koulupinnaaminen on vakava ilmiö, ja se on lisääntynyt yhä nuorempien oppilaiden keskuudessa. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, voisiko äidin antamalla sosiaalisella ja akateemisella tuella olla merkitystä koulupoissaolojen vähentämiseksi. Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Alkuportaattiseurantatutkimusta vuosina 2007–2013 neljältä paikkakunnalta Suomessa.

## 1.1 Koulupinnaaminen

Koulupinnaaminen (engl. truancy) on käsitteenä hyvin moniulotteinen (Virtanen & Pelkonen 2023). Virtasen ja Kuorelahden (2014) mukaan koulupinnaamisella tarkoitetaan poissaoloja, joille ei ole määritelty pätevää syytä. Arkikielessä koulupinnaaminen tunnetaan paremmin lintsamisena (Virtanen & Pelkonen, 2023). Koulupinnaaminen on oppilaan tietoinen valinta olla poissa koulusta ilman lupaa yksittäisiä tunteja tai kokonaisen koulupäivän ajan (Pelkonen & Virtanen, 2021). Pelkosen ja Virtasen (2021; 2023) mukaan koulupinnaamiseen liittyy yleensä aina tietyt kolme piirrettä. Ensimmäinen näistä on se, että lapsi tai nuori ei ole koulussa lainkaan paikalla, on koulussa vain osittain, tai on paikalla mutta ei ole siellä, missä hänen kuuluisi olla. Toiseksi heidän mukaansa koulupinnaamisen piirteisiin kuuluu se, että poissaololle ei ole saatu lupaa koulun henkilökunnalta ja kolmanneksi piirteeksi he määrittelevät sen, että poissaolo yritetään salata vanhemmilta. Lisäksi on huomattu, että usein ne nuoret, jotka pinnaavat koulusta viettävät aikaa muiden pinnaavien nuorten kanssa koulun käytävillä tai koulun ulkopuolella (Pelkonen & Virtanen, 2021).

Syyt koulupinnaamiselle voivat olla yksilöllisiä, tai johtua esimerkiksi kouluun tai kotiin liittyvistä tekijöistä (Darmody ym., 2008; Mallet, 2016). Useimmat koulupoissaolot ja epäsäännöllinen koulunkäynti ovat yleensä seurausta monista

erilaisista syistä, eikä taustalla ole vain yhtä tekijää. (Mallet, 2016). Koulupinnaamisessa ei siis ole yleensä kyse siitä, että koulusta oltaisiin pois huvun vuoksi, vaan siihen sisältyy monia tekijöitä, jotka voivat liittyä muun muassa nuoreen itseensä, perheeseen, kaveripiiriin tai kouluun (Mallet, 2016).

Yksilöllisiä syitä koulupinnaamiselle voi olla useita. Tällaisiksi yksilöllisiksi koulupinnaamisen riskiä lisääviksi tekijöiksi Veenstra ynnä muut (2010) esittävät oppilaan sukupuolen sekä varhaisen murrosiän. Myös oppilaan oma käsitys itsestä, kuten itsetunto, sosiaaliset taidot tai mielenterveyteen liittyvät syyt voivat Darmodyn ja kumppaneiden (2008) mukaan vaikuttaa koulupinnaamiseen. Maynardin ja kumppaneiden (2018) tutkimusten mukaan koulupinnaamisen riski lisääntyy oppilaan iän kasvaessa. Tutkimuksessa havaittiin, että vanhemmilla teini-ikäisillä koulupinnaaminen oli selvästi yleisempää (n. 12–15 %) kuin nuoremmilla (n. 7 %). Olisi kuitenkin tärkeää tunnistaa koulupinnaamisen yksilöllisiä riskitekijöitä jo nuoremmalla iällä, jotta sen lisääntymistä sekä koulupuudokkuutta myöhemmillä luokilla voitaisiin ehkäistä (Pelkonen ym., 2022).

Kouluun liittyviä syitä koulusta pinnaamiselle voivat puolestaan olla huono koulumenestys ja heikko yleistieto sekä koulun käytänteet. Claesin ja kumppaneiden (2009) teettämässä 28 maata kattavassa tutkimuksessa huomattiin, että taitoja ja tietoja mittaavan kansalaistaitotestin keskiarvot olivat yhteydessä koulupoissaolojen määrään. Testien tulokset olivat alhaisemmat niissä kouluissa, joissa poissaolojen määrä oli suurempi. Tutkimukseen kuuluvista maista 19:sta koulupinnaamisen ja kansalaistaitojen yhteys oli erittäin merkitsevä. Rambergin ynnä muiden (2019) tutkimustulosten mukaan kouluun liittyviä syitä koulupinnaamiselle voivat olla myös opettajien huono yhteistyö ja yhteisymmärrys sekä koulussa vallitseva negatiivinen ilmapiiri. Tutkimus osoitti myös, että opettajien korkeammat arviot koulun johtajuudesta ovat merkitsevästi yhteydessä vähempään pinnaamiskäyttäytymiseen, joten koulun tasolla koulupinnaamisen syyt voivat johtua osittain myös koulun henkilökunnasta. Lisäksi heikko suhde opettajiin tai vertaisiin koulussa sekä kiusatuksi tuleminen lisäävät koulupinnaamisen riskiä (Attwood & Croll, 2006).

Perheeseen liittyvät tekijät ovat Aution ja kumppaneiden (2018) mukaan tmerkkittäviä tekijöitä koulupinnaamista tarkasteltaessa. Tutkimuksessaan he osoittivat, että kaikki tutkimuksessa tarkastellut perheeseen liittyvät tekijät olivat yhteydessä koulupinnaamiseen tilastollisesti merkitsevästi. Tutkimuksessaan he raportoivat, että joka kolmas nuori, joka ei saanut riittävää tukea koulunkäyntiin kertoi olevansa myös luvattomasti poissa koulusta. Perheeseen liittyviä tekijöitä, jotka voivat lisätä koulupinnaamisen riskiä ovat muun muassa vanhemman ja lapsen keskinäinen heikko vuorovaikutussuhde (Autio ym., 2018; Veenstra ym., 2010) ja vanhemman tarjoama vähäinen tuki (Kim & Page, 2013). Myös vanhempien vähäinen osallistuminen lapsen elämään (Claes ym., 2009) on nähty koulupinnaamisen yhdeksi taustatekijäksi. Veenstran ynnä muiden (2010) mukaan lapsilla, joilla on heikompi kiintymys vanhempiinsa, on suurempi riski pinnata koulusta ( $b = -.21$ ). Vanhemman on siis tärkeää panostaa lapsen kiintymyssuhteeseen, sillä sen avulla voidaan ehkäistä lapsen koulupinnaamista. Myös Kimin ja Pagen (2013) mukaan vanhempien tarjoaman tuen merkitys koulupinnaamisen ennaltaehkäisyssä on tärkeää, sillä heidän tutkimuksensa tulokset antavat viitteitä siitä, että hyvät vanhemmuuden käytännöt, jotka tukevat lasten emotionaalista turvallisuutta, auttavat koulupinnaamisen ehkäisemisessä. Heidän tutkimuksessaan tällaisia vanhemmuuden käytäntöjä ovat esimerkiksi rakkauden ja tuen osoittaminen lapselle, rajojen asettaminen, esimerkin näyttäminen, johdonmukaisuus sekä positiivinen vahvistaminen.

Myös perheen asenteet koulutusta kohtaan voivat olla syynä koulupinnaamiseen. Attwood ja Croll (2006) mainitsevat, että riski koulupinnaamiselle kasvaa, mikäli vanhemmat eivät arvosta koulutusta tai ole kiinnostuneita esimerkiksi lapsen kotitehtävistä tarpeeksi, vaikkakin tutkimuksen mukaan nämä ennustavat vain heikosti koulupinnaamista. Gasen ynnä muiden (2014) tutkimuksesta selviää, että myös vanhempien välinpitämättömyys ja liika sallivuus voivat alkaa näkyä oppilaan käyttäytymisessä koulusta pinnaamisena ajan myötä. Heidän mukaansa koulupinnaamista esiintyi enemmän oppilailta, joiden vanhemmat olivat välinpitämättömiä tai toisaalta liian sallivia ja lempeitä, sillä näiden



vanhemmuustyylien yhteys pinnaamiskäyttäytymiseen oli tilastollisesti merkitsevä.

## 1.2 Vanhempien tuki koulunkäyntiin

Vanhempien antamaa tukea lapsen koulunkäyntiin on tutkittu melko paljon. Ahmedin (2023) mukaan vanhemmilla on keskeinen rooli lasten kasvatuksessa ja kehityksessä, sillä vanhempien tuki lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen näkyy lapsen koulumenestyksessä. Kyseisessä tutkimuksessa vanhempien osallistuminen koulunkäyntiin nähtiin tärkeänä vanhempien osalta, mutta lisäksi myös opettajien ja lasten näkökulmasta. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että lapset itse mainitsivat vanhempien osallistumisen tärkeydestä, sillä se edisti heidän mielestään koulumotivaatiota. Gobenan (2018) tutkimuksen mukaan, lasten akateeminen suorituskky koulussa paranee noin 35 %, kun vanhemmat tukevat lapsiaan kotitehtävissä

Silinskasin (2012) tekemässä tutkimuksessa selvitettiin, kuinka vanhempien antama tuki lukemiseen ja matematiikkaan liittyviin kotitehtäviin ennustaa lapsen akateemista suoriutumista. Tutkimuksessa tuli ilmi, että päiväkodissa vanhempien osallistuminen vaikutti positiivisesti lapsen akateemisiin taitoihin. Toisaalta tutkimuksessa selvisi myös, että vanhempien tuki ensimmäisellä luokalla ei vaikuttanut akateemisiin taitoihin, vaan ennusti jopa negatiivisesti lukutaidon kehittymistä. Tätä tulosta tutkimuksessa selitettiin muun muassa lasten vakavilla oppimisvaikeuksilla, vanhempien huonolla osaamisella asiaa kohtaan tai vanhempien liian huolehtivalla ja kontrolloivalla asenteella oppimista kohtaan. Silinskasin (2012) mukaan tästä huolimatta vanhempien osallistumisella on usein positiivinen vaikutus suoriutumiseen ja toivottuun käyttäytymiseen koulussa.

Vanhempien oma mielenkiinto lapsen koulunkäyntiä kohtaan sekä huolenpito lapsesta ikätaso huomioiden auttavat lapsen positiivista suhtautumista opiskeluun ja koulunkäyntiin (Opetushallitus & Vanhempainliitto, 2007). Aina kuitenkin perheessä ei ole mahdollisuuksia tukea lapsen koulunkäyntiä. Heikko

tukeminen koulunkäynnissä tai tuen puuttuminen voivat johtua monista eri tekijöistä perheen sisällä. Esimerkiksi vanhemman heikot taidot opetettavassa aiheessa (Silinskas, 2012), väsymys tai kiire voivat olla sellaisia syitä, jotka estävät riittävän tuen antamisen lapselle (Orr ym., 2023). Edellä mainituista tutkimustuloksista yhteenvedona voidaan todeta, että vanhempien tuki auttaa lasta suoriutumaan koulussa. Tällöin voidaan ajatella, että ne lapset, jotka eivät saa riittävää tai tarvitsemaansa tukea saattavat suoriutua akateemisesti heikommin, mikä puolestaan saattaa altistaa heidät suuremmalle koulupinnaamisen riskille (Lazaroz ym., 2020).

Vanhempien tuki on siis tärkeää lapsen koulunkäynnin onnistumiselle. Edellä mainittujen tutkimusten mukaan vanhemmilta saatu riittävä tuki koulu-  
taipaleella edesauttaa lapsen sopeutumista kouluun, positiivista suhtautumista oppimiseen sekä lisää hyviä oppimistuloksia. Riittävä vanhempien tarjoama tuki voisi edesauttaa koulupinnaamisen ehkäisyä (Autio ym., 2018; Kim & Page, 2013). Aution ja kumppaneiden (2018) tutkimuksen mukaan vanhempien vähäinen tuki koulunkäyntiin lisäsi riskiä koulupinnaamiseen, sillä vanhemman tuki koulunkäyntiin ja vähintään yksi luvaton poissaolo olivat merkitsevästi yhteydessä koulupinnaamiseen. Niistä oppilaista, jotka eivät saaneet juuri koskaan tai saivat vain harvoin kotoa apua koulunkäyntiin 27.0–36.3 % oli vähintään yksi luvaton poissaolo viimeisen 30 päivän aikana. Puolestaan niistä oppilaista, jotka saivat apua aina tarvittaessa tai useimmiten vain 13.3–18.1 % olivat luvattomasti poissa yhden tai useamman päivän viimeisen 30 päivän aikana. He mainitsevat tutkimuksessaan, että nuoren ja vanhemman välisellä arjen vuorovaikutuksella oli yhteys vähintään yhden päivän luvattomaan poissaoloon sekä tytöillä että pojilla. Ne nuoret, jotka olivat luvattomasti pois koulusta, kokivat vuorovaikutuksen vanhemman kanssa heikoksi.

Naisten ja miesten välillä on huomattu eroavaisuuksia lapsen koulunkäyntiin osallistumisessa. Tutkimusten mukaan naiset osallistuvat lapsen koulunkäyntiin miehiä enemmän (Metso, 2004; Penttinen ym., 2020; Torkkeli, 2001).

Metson (2004) mukaan opettajat viittaavat tutkimuksissa yleensä äiteihin keskusteltaessa vanhemmasta, joka hoitaa lapsen kouluasiat. Hänen mukaansa myös äidit itse vastasivat olevansa se henkilö, joka huolehtii lapsen kouluun liittyvistä asioista. Penttisen ja muiden (2020) tutkimuksen mukaan keskiarvoja verratessa äidit osallistuivat vanhempainiltoihin useammin. Torkkelin (2001) tutkimuksen mukaan yhteydenpidossa koulun kanssa pääsääntöisesti oli äiti (67 %). Tämän vuoksi on tärkeää tutkia juuri äidin antaman sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteyttä koulupinnaamiseen.

Vanhempi on viime kädessä vastuussa, jos nuori ei suostu osallistumaan koulunkäyntiin tai laiminlyö koulutehtäviään (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2018). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) osallistaa vanhempia entistä enemmän ja antaa heille mahdollisuuden olla mukana lapsen koulunkäynnissä, sillä sen nähdään edistävän niin oppilaan kuin koko kouluyhteisön hyvinvointia. Claesin ynnä muiden (2009) tutkimuksen mukaan koulupoissaolot olivat vähäisempiä niissä kouluissa, joissa vanhemmat olivat mukana ja osallistuivat koulun toimintaan. Vanhemman osallistuminen koulunkäyntiin tarkoittaa myös opettajien kanssa vuorovaikutusta ja koulun tapahtumiin osallistumista (Torkkeli, 2001). Oppilaiden kehityksen ja kasvun edistämiseksi on tärkeää luoda yhteistyö kodin ja koulun välillä (Opetushallitus, 2024). Keskeisintä yhteistyössä koulun kanssa on lasta koskevan tiedon jakaminen, jotta pystytään vaikuttamaan lapsen edistymiseen ja käyttäytymiseen koulussa, mutta myös saamaan tietoa lasta koskevista ongelmatilanteista (Torkkeli, 2001).

### **1.3 Äidin antaman sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteys koulunkäyntiin**

Jokaisella vanhemmalla on velvollisuus olla tukena lapsensa koulutaipaleella ja auttaa lasta koulunkäynnin haasteiden kanssa. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että perheen sisäinen kasvatusvastuu painottuu usein äidille ja äiti näyttäisi olevan henkilö, joka osallistuu aktiivisemmin lapsen koulunkäynnin tukemiseen

ja hoitaa esimerkiksi yhteydenpidon kodin ja koulun välillä (Fleischmann & de Haas, 2016; Mertaniemi, 2018). Fleischmannin ja de Haasin (2016) tutkimustulosten mukaan naisten osallistuminen lasten koulunkäyntiin ( $M = 3.47$ ) oli huomattavasti miehiä ( $M = 3.03$ ) korkeampi. Myös Vanhempien barometriin vastanneista 75 % ilmoittaa, että äiti on koulun ensisijainen yhteyshenkilö (Mertaniemi 2018). Äidin antaman sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteyttä koulupinnaamiseen ei ole tästä huolimatta juuri tutkittu aiemmin.

Tiedetään kuitenkin, että äidin lapselle antama tuki on osoittautunut enustavaksi tekijäksi muun muassa lapsen koulussa menestymisen (Grapin ym., 2016), kouluun sitoutumisen (Kiiskilä ym., 2015), koulumotivaation (Lerner & Grolnick, 2020) ja oppimistulosten (Bernelius & Kauppinen, 2011) kannalta. Näiden tekijöiden on puolestaan huomattu olevan usein koulupinnaamisen taustalla. Esimerkiksi Virtanen ja Pelkonen (2023) mainitsevat heikot kouluarvosanat ja heikon koulumotivaation koulupoissaolojen taustalla. Myös Kouluakäymättömyys Suomessa -kartoituksesta selviää, että koulumotivaation puute on merkittävä tekijä oppilaiden koulupoissaoloja tarkasteltaessa (Määttä ym., 2020). Voidaan siis todeta, että äidin antama tuki näyttäisi olevan avainasemassa lapsen kouluun sopeutumisessa sekä koulumenestyksessä, jotka vaikuttavat omalta osaltaan taas koulupinnaamiseen.

Saylorin ja Leachin (2009) mukaan sosiaalinen tuki on keskeinen käsite yksilön hyvinvoinnin ja menestyksen kannalta. He kuvaavat sosiaalista tukea yksilön kokemukseksi siitä, että tuntee olevansa arvostettu ja välitetty sekä osa vanhempien, opettajien, ikätovereiden sekä muun yhteisön verkostoa. Myös Grapinin ynnä muiden (2016) mukaan sosiaalinen tuki on tärkeä tekijä niin yksilön akateemisessa kuin sosiaalisessakin menestymisessä. Akateemisen menestymisen on puolestaan nähty olevan koulupinnaamisen taustalla (Virtanen ja Pelkonen, 2023). On huomattu, että äidin sosiaalisen tuen vaikutus lapsen koulunkäyntiin voi vaihdella iän mukaan. Esimerkiksi Bernelius ja Kauppinen (2011) huomauttavat, että nuoremmilla lapsilla perheen merkitys oppimistuloksiin on suurempi verrattuna vanhempiin lapsiin.

Ylisen ja kumppaneiden (2016) tekemän tutkimuksen mukaan äidin tarjoamasta sosiaalisesta tuesta lämpimyyttä kuudennella luokalla oli yhteydessä vähäisempään ongelmakäyttäytymiseen. Mitä enemmän äidit osoittivat lämpimyyttä, kuten rakkautta ja kunnioitusta, sitä vähemmän ilmeni ongelmakäyttäytymistä. Tutkimuksen mukaan äitien antama tuki väheni nuorten siirtyessä yläkouluun ja samaan aikaan nuorten ongelmakäyttäytyminen lisääntyi. Kaniušonytén ja Laurenin (2021) mukaan koulupinnaaminen voidaan nähdä osana ongelmakäyttäytymistä. Myös Aqeel ja Rehna (2020) ovat havainneet yhteyden sosiaalisen tuen ja koulupoissaolojen välillä. Heidän tutkimuksessaan muun muassa äidin osoittama vähäisempi kiinnostus lapsen akateemisesta edistymisestä kohtaan oli yhteydessä suurempaan koulupoissaolojen määrään.

Öktenin (2016) tutkimustulosten mukaan kasvattajat ja vanhemmat uskovat, että sosiaalisen tuen lisäksi myös vanhempien akateemisella tuella on positiivisia vaikutuksia lapsen koulunkäyntiin. Aunolan ja kumppaneiden (2019) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet vanhempien akateemisen osallistumisen, kuten lapselle lukemisen tai kotiläksyissä auttamisen olevan yksi keskeisimmistä tukikeinoista. On tutkittu, että muun muassa äidin osallistuminen lapsen lukemaan oppimiseen voi nopeuttaa oppimista huomattavasti (Skouteris ym., 2012) sekä vaikuttaa muiden koulutaitojen kehittymiseen (Jeynes, 2011). Myös Aunolan ja Kärmeniemen (2014) mukaan lapsen oppimisen tukemisen kannalta olennaista on se, miten paljon vanhemmat lukevat lapsilleen. Tyypillisesti kuitenkin kotitehtävissä auttaminen nähdään vastakohtana lapsen autonomian tukemiselle (Silinskas 2012). Joissain tutkimuksissa onkin saatu hyvin ristiriitaisia tuloksia vanhempien osallistumisesta kotitehtävissä auttamiseen. Patallin ynnä muiden (2008) tutkimuksen mukaan vanhempien osallistuminen kotitehtäviin on parantanut oppimistuloksia, kun taas esimerkiksi Silinskasin (2012) mukaan kotitehtäviin osallistumisen vaikutus on ollut päinvastainen, eli oppimistuloksia heikentävä. Heikot oppimistulokset on puolestaan nähty pinnaamiskäyttäytymisen taustalla (Claes ym., 2009), joten tuki kotitehtävissä on tärkeää koulupinnaamisen ehkäisemisessä. Näiden tutkimusten pohjalta voidaan todeta äitien antaman

tuen olevan tärkeää ongelmakäyttäytymisen, kuten koulupinnaamisen ehkäisyssä. Tällaisten tutkimusten perusteella emme saa kuitenkaan tarpeeksi tarkkaa käsitystä äidin tuen ja koulupinnaamisen yhteydestä.

#### **1.4 Sosiaalisen kontrollin teoria**

Hirschin (1969; 2004) sosiaalisen kontrollin teoria (SCT) tarjoaa viitekehyksen ymmärtää yksilön sitoutumista yhteiskunnan normeihin ja lainkuuliaisuuteen. Teorian eräs keskeinen näkökulma on se, että vahvat siteet ja sitoutuminen yhteiskuntaan estävät yksilöitä ryhtymästä rikolliseen toimintaan. Teoria on ollut merkittävä rikollisuuden ja sosiaalisen käyttäytymisen tutkimuksessa, ja sitä on sovellettu monissa eri konteksteissa ymmärtämään ihmisten käyttäytymistä ja yhteiskunnallisia ilmiöitä. Keppens ja Spruyt, (2017) soveltavat teoriaa tutkiakseen koulupoissaoloja. Sosiaalisen kontrollin teoriassa koulupinnaaminen nähdään kompleksisena vuorovaikutusilmiönä, jossa tarkastellaan oppilaan vuorovaikutusta niin opettajien kuin vertaistenkin kanssa yksilökeskeisen tarkastelun sijaan (Keppens & Spruyt, 2017). Veenstran ja kumppaneiden (2010) mukaan sosiaalisen kontrollin teorialla pyritään löytämään yhteys oppilaan sosiaalisten suhteiden sekä koulupinnaamisen välillä. Mitä enemmän nuori on siis sosiaalisesti sidoksissa yhteiskuntaan, sitä vähemmän hän on altis koulupinnaamiselle tai muulle normeista poikkeavalle käytökselle (Keppens & Spruyt, 2017).

Hirschin (1969; 2004) teoria sosiaalisesta kontrollista keskittyy neljään pääulottuvuuteen: kiintymykseen (attachment), sitoutumiseen (commitment), uskoon (belief) ja osallistumiseen (involvement). Kiintymyksellä Hirsch (1969; 2004) pyrkii kuvaamaan yksilön suhteita muihin; vahvat siteet yhteiskunnan normeja noudattaviin vähentää myös yksilön riskiä poiketa normeista tai säännöistä. Sitoutumisella sen sijaan tarkoitetaan yksilön sitoutumista yhteiskunnan asettamiin tavoitteisiin ja instituutioihin, kuten koulutukseen tai työelämään. Mikäli yksilö on sitoutunut yhteiskunnan asettamiin tavoitteisiin, on jälleen pie-

nempi riski, että yksilö alkaa toimia normien tai sääntöjen vastaisesti. Uskomukset ovat taas ikään kuin kuvaus yksilön arvoista ja uskomuksista, jotka ohjaavat yksilöä toimimaan oikein ja yhteiskunnan normien mukaisesti. Osallistuminen kuvaa yksilön aktiivisuutta esimerkiksi erilaisissa yhteisöissä; kun yksilö osallistuu jonkin yhteisön tai instituution toimintaan jää hänelle vähemmän aikaa toimia normien vastaisella tavalla. (Hirschi 1969; 2004.)

Yksilön sosiaaliset suhteet ovat siis merkittävässä roolissa koulupinnaamista tarkasteltaessa. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista on keskittyä kiintymys -ulottuvuuteen (attachment). Veenstran (2010) mukaan yksilön kiintymys hänen ympärillään oleviin ihmisiin, kuten ystäviin, vanhempiin tai opettajaan saa nuoren käyttäytymään heidän toivomallaan tavalla, sillä nuorelle on tärkeää saada hyväksyntää sellaisilta ihmisiltä, joita pitää elämässään tärkeässä roolissa. Mitä puutteellisemmat yksilön sosiaaliset suhteet koulussa siis ovat, sitä suurempi riski koulupinnaamiselle syntyy. Ne oppilaat pinnaavat koulusta vähemmän, jotka ovat kiintyneet esimerkiksi opettajaansa (Veenstra, 2010). Hyvän opettajaoppilassuhteen lisäksi oppilaan suhde vertaisiin on tärkeä. Muun muassa Rambara ja kumppanit (2017) ovat tutkineet yksilön pinnaamiskäyttäytymistä ja havainneet, että mikäli yksilö viettää aikaa sellaisessa vertaisryhmässä, jossa pinnaamiskäyttäytyminen on yleistä, myös yksilön koulupinnaaminen lisääntyy. Myös Baier (2016) tutkimuksen mukaan kouluun kielteisesti suhtautuvat vertaiset lisäävät yksilön houkutusta koulupinnaamiseen. Hänen mukaansa ne yksilöt, joilla on yli viisi ystävää, jotka pinnaavat koulusta, ovat 10.3 kertaa todennäköisemmin pois koulusta vähintään yhden päivän kuin ne oppilaat, joiden vertaiset eivät pinnaa koulusta lainkaan. Merkittävimpana tekijänä Hirsch (2004) pitää kuitenkin yksilön suhdetta ja sidettä vanhempiin ja omaan perheeseen. Mikäli nuori ei ole kiintynyt vahvasti vanhempiinsa, on riski sääntöjä rikkovalle käytökselle, kuten koulupinnaamiselle suuri (Hirsch, 2004).

Sosiaalisen kontrollin teoria voi siis auttaa ymmärtämään syitä koulupinnaamisen taustalla. Yhteenvetona voidaan todeta, että sosiaalisen kontrollin teo-

ria perustuu ajatukseen siitä, että ne nuoret, joilla ei ole vahvoja tunnesiteitä sellaisiin ihmisiin, jotka noudattavat yhteiskunnan normeja, eivät sitoudu laillisiin toimintoihin tai viettävät aikaa sellaisten henkilöiden kanssa, jotka eivät pidä lain noudattamista tärkeänä, ovat todennäköisemmin taipuvaisia normeja rikkovaan käyttäytymiseen (Kivivuori 2013). Tästä voimme päätellä myös koulupinnaamisen vähenevän silloin, kun yksilö omaa vahvat sosiaaliset suhteet normeja ja sääntöjä noudattaviin vertaisiin, perheeseen ja opettajaan. Näin ollen sosiaalisen kontrollin teoria vahvistaa ajatusta siitä, että lapselle tarjottu sosiaalinen tuki vähentäisi koulupinnaamisen riskiä.

## 1.5 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkitaan äitien ensimmäisellä luokalla antaman tuen yhteyttä koulupinnaamiseen ja koulumenestykseen kuudennella luokalla. Lisäksi tarkastellaan äitien antaman tuen ja koulupinnaamisen yhteyttä, kun oppilaan sukupuoli on kontrolloitu. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Ennustaako ensimmäisellä luokalla mitattu äidin raportoima sosiaalinen ja akateeminen tuki kuudennen luokan koulupinnaamista?
2. Ennustaako ensimmäisellä luokalla mitattu äidin raportoima sosiaalinen ja akateeminen tuki kuudennen luokan koulupinnaamista, kun äidin arvioima koulumenestys on kontrolloitu?
3. Ennustaako ensimmäisellä luokalla mitattu äidin raportoima sosiaalinen ja akateeminen tuki kuudennen luokan koulupinnaamista, kun äidin arvioima koulumenestys ja oppilaan sukupuoli on kontrolloitu?



## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimusaineisto

Tämän tutkielman aineistona oli sekundaariaineisto, joka kerättiin osana Suomen Akatemian rahoittamaa ja Jyväskylän, Turun ja Itä-Suomen yliopistojen toteuttamaa Alkuportaat- seurantatutkimushanketta (Lerkkanen ym. 2006–2016). Alkuportaat- tutkimuksessa tutkittiin neljän kunnan 2000-luvulla syntyneitä oppilaita esikoulusta peruskouluun saakka. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia oppilaiden oppimista sekä kehittää opettajien ja vanhempien yhteistyötä ja keinoja auttaa oppilaita, joilla on heikko motivaatio tai haasteita oppimisessa.

Tässä tutkielmassa käytetty Alkuportaat- aineisto kerättiin alakoulun ensimmäisellä ja kuudennelle luokilla vuosina 2013–2016. Tämän tutkimuksen aineisto koostui 1474 oppilaasta sekä heidän vanhemmistaan ( $n = 1474$ ). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin tietoja vain niiltä tutkittavilta sekä heidän äideiltään, joilta saatiin tiedot alakoulun ensimmäisellä ja kuudennella luokalla. Rajaus vain äidin vastauksiin on perusteltua, sillä tutkimuksessa ei tarkasteltu isän antaman tuen merkitystä. Alakoulun kuudennen luokan tarkastelujakson aikana aineistossa vähintään kerran koulusta pinnanneita oppilaita oli 46 (3.1 %) ja vastaavasti ei ollenkaan pinnanneita oppilaita 976 (66.2 %). Puuttuvia vastauksia oli 452 (30.7 %). Tyttöjä tutkimusaineistosta oli 94 (6.4 %) ja poikia 87 (5.9 %). Lapsen sukupuolen jätti ilmoittamatta 1293 (87.7 %). Aineiston koulumenestysmuuttuja on äidin arvio lapsen koulumenestyksestä ensimmäisellä luokalla.

### 2.2 Mittarit ja muuttujat

**Koulupinnaaminen.** Oppilaiden koulupinnaamista arvioitiin kyselylomakkeella kuudennella luokalla. Oppilaat vastasivat kysymykseen *“Kuinka monta päivää olet ollut joulun jälkeen (noin 3kk) seuraavien syiden takia pois koulusta”*. Eräänä vaihtoehtona poissaolojen syyksi oli *“Pinnaamisen tai lintsauksen takia”*. Tähän vastattiin neliportaisella asteikolla (1 = En yhtään; 2 = 1–2 päivää; 3 = 3–5 päivää; 4 =

Yli 5 päivää). Muuttuja koodattiin kaksiluokkaiseksi tilastollista analyysia varten (ei pinnaa = 0, pinnaa = 1).

**Äidin raportoima sosiaalinen tuki.** Äitien lapselleen antamaa sosiaalista tukea arvioitiin vanhemmuuden lämpimyiden kautta. Äitien lapselleen osoittamaa lämpimyyttä arvioitiin kyselylomakkeella, joka tarkasteli vanhemmuustyynejä. Kysely perustui Block's Child-rearing Practice Report -kyselylomakkeen (Roberts, Block & Block, 1984) suomalaiseen versioon (Aunola & Nurmi, 2005). Äidit vastasivat 23 nuoren kanssa toimimista koskevaan kysymykseen viisiporraisella asteikolla (1 = ei sovi minuun juuri lainkaan, 5 = sopii minuun erittäin hyvin). Väittämistä kymmenen mittasi lämpimyyttä (esimerkiksi *“Kunnioitan lapseni mielipidettä ja Lasken usein leikkiä lapseni kanssa”*). Äidin osoittamasta lämpimyydestä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja tilastollista analyysia varten.

**Äidin raportoima akateeminen tuki.** Äitien antamaa akateemista tukea arvioitiin kotitehtäviin liittyvien vanhemmuuskäytäntöjen kautta. Kotitehtävätilanteissa annettua tukea arvioitiin Pomerantzin ja Eatonin (2001) kyselylomakkeella. Lomakkeen 11 kysymystä koskivat kotitehtävien tekemisen valvontaa, niissä auttamista ja kotitehtävien kontrollointia. Kysymyksiin vastattiin asteikolla 1- 5 (1 = en koskaan, 5 = aina). Kotitehtävien tekemisen valvontaa mitattiin kolmella kysymyksellä (esimerkiksi *“Varmistat, että lapsi on tehnyt kotitehtävät tai Tarkastat lapsen kotitehtävät”*). Myös kotitehtävissä auttamista mitattiin kolmella kysymyksellä (esimerkiksi *“Opetat lasta kotitehtävissä tai Autat tai ohjaat lasta lukemiseen liittyvissä kotitehtävissä”*). Kotitehtävien kontrollia mitattiin puolestaan viidellä kysymyksellä (esimerkiksi *“Huomautat lapselle kotitehtävien teosta tai Mietit, onkohan lapsi tehnyt kotitehtävät”*). Äidin raportoimasta tuen antamisesta kotitehtävätilanteissa muodostettiin kolme keskiarvosummamuuttujaa.

**Kontrollimuuttujat.** Oppilaan sukupuoli selvitettiin kyselylomakkeella. Aineistossa havaittiin paljon puuttuvaa tietoa tämän muuttujan kohdalla. Kyselylomakkeessa sukupuolen oli ilmoittanut 181 (12.28 %). Muuttuja luokiteltiin

kaksiluokkaiseksi muuttujaksi (1 = tyttö, 2 = poika). Myös äidin arvioima koulumenestys selvitettiin kyselylomakkeella. Äidit vastasivat neljään koulumenestystä koskevaan kysymykseen (esimerkiksi *“Miten hyvin lapsesi menestyy koulussa lukemisessa tai Miten hyvin lapsesi menestyy koulussa matematiikassa”*) asteikolla 1–5 (1 = heikosti 5 = erittäin hyvin). Äitien vastauksista muodostettiin keskiarvosummamuuttuja. Kontrollimuuttujien sekä muiden keskiarvosummamuuttujien McDonald´sin Omegat on esitetty taulukossa 1.

### 2.3 Aineiston analyysi

Aineiston analysointi toteutettiin IBM SPSS statistics 28-tilasto-ohjelmistolla. Ensimmäisenä analyysissä tarkasteltiin kuvailevia tunnuslukuja. Tämän jälkeen tarkasteltiin myös muuttujien välisiä korrelaatiokertoimia. Kaikki muuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa, joten korrelaatiotarkasteluissa käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimia. Huomioitavaa on, että muuttujien väliset korrelaatiot olivat alle .50, minkä vuoksi multikollinearisuuden riski oli vähäinen (ks. Kirves 2013).

Tutkimuksessa äidin raportoiman lapselleen annetun tuen yhteyttä koulupinnaamiseen analysoitiin binäärisellä logistisella regressioanalyysillä. Binäärisen logistisen regressioanalyysin selittävinä muuttujina toimivat äidin raportoimaa sosiaalista ja akateemista tukea kuvaavat keskiarvosummamuuttujat (lämpimyys, kotitehtävien tekemisen valvonta, kotitehtävissä auttaminen ja kotitehtävien kontrollointi) ja selitettävänä kaksiluokkainen koulupinnaamismuuttuja. Ensimmäisessä vaiheessa analyysiin laitettiin kaikki äidin raportoimaa sosiaalista ja akateemista tukea kuvaavat muuttujat samanaikaisesti. Toisessa vaiheessa analyysiin lisättiin äidin arvioima koulumenestys kontrollimuuttuja. Ja kolmannessa vaiheessa näiden edellisten muuttujien lisäksi vielä sukupuoli-muuttuja. Ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa tutkimuksen otoskoko oli ( $n = 1015$ ), mutta kolmannessa vaiheessa kun oppilaan sukupuoli lisättiin, otoskoko

väheni runsaasti ( $n = 114$ ). Tutkimuksessa päätettiin siis raportoida myös marginaalisesti tilastollisesti merkitsevät tulokset ( $p < .08$ ).

## 2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen sekundaariaineisto on kerätty osana Alkuportaat- tutkimushanketta, joka on saanut myönteisen ennakoarvioinnin Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta. Tutkittavilta sekä heidän huoltajiltaan on saatu kirjallinen tutkimuslupa tutkimuksen toteuttamista varten. Tässä laajemmassa hankkeessa mukana olleet tutkijat ovat noudattaneet hyvän tieteellisen käytännön ohjeita tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden varmistamiseksi (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023).

Myös tämän tutkimuksen tekijät ovat noudattaneet tieteellisen käytännön ohjeita ja allekirjoittaneet Jyväskylän yliopiston laatiman sitoumuksen aineiston käytöstä tutkimuksessa. Allekirjoitettu sitoumus velvoittaa tämän tutkimuksen tekijöitä vastuullisen tutkimuksen päämääriin, kuten tutkimusaineiston oikeanlaiseen säilyttämiseen ja käyttöön. Näin olleen myös tämä tutkimus on toteutettu luotettavasti sekä huolellisesti tieteellisiä käytäntöjä mukaillen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimusaineistoa on käsitelty muun muassa tietoturvallisesti ja sitä on säilytetty yliopiston U-aseamalla, joka on suojattu salasanalla. Henkilökohtaisella tietokoneella aineistoon oli pääsy vain yliopiston VPN-yhteyden kautta. Oppilaiden ja vanhempien tietoja käsiteltiin tunnisteen (ID-numero) avulla, eli oppilaiden tiedot olivat pseudonymisoitu. Tämä takasi osallistujien anonymiteetin sekä heidän vastaustensa yhdistämisen. Tutkimusaineisto tuhotaan heti, kun tutkimus on valmistunut. Tämän tutkimuksen tekemisessä on käytetty tekoälyä. Elicitiä sekä SciSpacea on käytetty lähteiden etsimiseen, You.comia lähteiden tiivistämiseen sekä suomentamiseen ja ChatGPT:tä (versio 3) tekstin muokkaamiseen.

## 3 TULOKSET

### 3.1 Kuvailevat tiedot

Koulupinnaamisen, äidin raportoiman lapselleen annetun sosiaalisen ja akateemisen tuen, äidin arvioiman koulumenestyksen ja sukupuolen keskiarvot, keskihajonnat, McDonald'sin omegat, vinous- ja huipukkuusluvut sekä muuttujien väliset korrelaatiot on esitetty taulukossa 1.

Taulukosta 1 nähdään muuttujien väliset keskinäiset korrelaatiot. Kaikki äidin raportoiman akateemisen tuen muuttujien (kotitehtävien tekemisen valvonta, kotitehtävissä auttaminen, kotitehtävien kontrollointi) sekä sosiaalisen tuen muuttujien (lämpimyyks) korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä ( $p < .01$ ). Myös äidin raportoiman sosiaalisen ja akateemisen tuen kaikki muuttujat korreloivat tilastollisesti merkitsevästi koulumenestyksen kanssa ( $p < .01$ ). Oppilaan sukupuolen ja äidin arvioiman koulumenestyksen korrelaatio oli myös tilastollisesti merkitsevä ( $p < .01$ ). Vahvimmat korrelaatiot havaittiin kotitehtävissä auttamisen ja kotitehtävien tekemisen valvonnan välillä ( $r = .45$ ) sekä äidin arvioiman koulumenestyksen ja kotitehtävien auttamisen välillä ( $r = -.43$ ).

### 3.2 Ensimmäisellä luokalla äidin raportoiman sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteys koulupinnaamiseen kuudennella luokalla

Äidin raportoiman sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteyttä koulupinnaamiseen tutkittiin käyttäen binääristä logistista regressioanalyysiä. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltiin äidin raportoiman ensimmäisellä luokalla annetun sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteyttä kuudennen luokan koulupinnaamiseen. Tämä malli on tilastollisesti merkitsevä,  $\chi^2(4) = 11.18, p < .05$ . Tämä osoittaa, että malli kykeni luokittelemaan havainnot pinnaajiin ja ei-pinnaajiin riittävän

hyvin. Malli luokitteli kaikista tapauksista 95.5 % oikein, pinnaajista nolla prosenttia ja ei-pinnaajista 100 %. Hosmerin ja Lemeshowin testi osoitti mallin sopivuuden aineistoon,  $\chi^2(8) = 7.17, p > .05$ . Mallin selitysosuus oli 3.6 % (*Nagelkerke R2*). Äidin tuen muuttajat selittivät oppilaan pinnaamista siis 3.6 %

Taulukossa 2 on esitetty muuttujien vetosuhteet (OR) ja vetosuhteiden 95 % luottamusvälit. Tulokset osoittavat, että äidin kotitehtävien tekemisen valvonta oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulupinnaamiseen ( $p < .05$ ). Oppilaan koulupinnaamisen riski siis vähenee 0.63 kertaisesti, kun kotitehtävien valvonta kasvaa yhden yksikön verran (asteikolla 1–5). Tulokset osoittavat lisäksi, että myös kotitehtävien kontrollointi oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulupinnaamiseen ( $p < .05$ ). Oppilaan riski pinnaamiseen kasvaa 1.49 kertaiseksi kun kotitehtävien kontrollointi kasvaa yhden yksikön verran (asteikolla 1–5). Kotitehtävissä auttaminen ja sosiaalinen tuki eivät puolestaan olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulupinnaamiseen.

**Taulukko 1**

*Koulupinnaamisen, äidin raportoiman sosiaalisen ja akateemisen tuen, sekä kontrollimuuttujien kuvailevat tiedot ja keskinäiset korrelaatiot*

	Asteikko	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Koulupinnaaminen	0-1	1						
2. Kotitehtävien tekemisen valvonta	1-5	-.05	1					
3. Kotitehtävissä auttaminen	1-5	-.01	.45**	1				
4. Kotitehtävien kontrollointi	1-5	.06	.07**	.30**	1			
5. Lämpimyys	1-5	.01	.12**	.05	-.08**	1		
6. Äidin arvioima koulumenestys	1-5	-.05	-.19**	-.43**	-.25**	.16**	1	
7. Oppilaan sukupuoli	1-2	.06	.06	-.02	-.04	.16*	.24**	1
KA		0.05	4.14	2.96	2.81	4.26	4.04	1.52
KH		0.86	0.86	1.02	0.92	0.44	0.64	0.5
McDonald's Omega			.90	.87	.78	.83	.82	
Vinous		4.40	-1.02	0.48	0.07	-0.39	-0.55	-0.08
Huipukkuus		17.36	0.27	-0.9	-0.82	-0.35	0.59	-2.02

*Huom. \*\*p<.01 ja \*p<.05; Koulupinnaaminen: 0 = ei pinnaa, 1 = pinnaa; Oppilaan sukupuoli: 1= tyttö, 2=poika; KA=keskiarvo, KH= keskihajonta.*

**Taulukko 2**

*Logistisen regressioanalyysin tulokset, jossa koulupinnaamista selitettiin äidin raportoidulla tuella ja kontrolloitiin oppilaan sukupuoli sekä äidin arvioima koulumenestys*

	B	S.E.	OR	OR CI 95 %
<b><u>Vaihe 1</u></b>				
Kotitehtävien tekemisen valvonta	-0.47	0.19	0.63*	0.43–0.91
Kotitehtävissä auttaminen	0.05	0.19	1.06	0.72–1.54
Kotitehtävien kontrollointi	0.40	0.18	1.49*	1.04–2.13
Lämpimyys	0.24	0.35	1.28	0.65–2.52
<b><u>Vaihe 2</u></b>				
Kotitehtävien tekemisen valvonta	-0.50	0.19	0.61**	0.42–.88
Kotitehtävissä auttaminen	-0.04	0.20	0.96	0.65–1.43
Kotitehtävien kontrollointi	0.36	0.18	1.44*	1.00–2.06
Lämpimyys	0.36	0.36	1.43	0.71–2.86
Äidin arvioima koulumenestys	-0.46	0.26	0.64†	0.38–1.06
<b><u>Vaihe 3</u></b>				
Kotitehtävien tekemisen valvonta	-1.12	0.97	0.32	0.05–2.11
Kotitehtävissä auttaminen	0.20	0.80	1.22	0.25–5.90
Kotitehtävien kontrollointi	-0.64	0.78	0.53	0.12–2.42
Lämpimyys	-0.52	1.43	0.59	0.04–9.73
Äidin arvioima koulumenestys	-2.16	1.36	0.12	0.01–1.64
Oppilaan sukupuoli	1.50	1.34	4.50	0.33–62.20
Oppilaan sukupuoli	Ref.			

*Huom. †p < .08, \*p < .05, \*\*p < .01; Ref = referenssikategoria; B = regressiokerroin; S.E. = regressiokertoimen keskiarvo; OR = vetosuhte; OR CI 95 % = vetosuhteen luottamusväli; Äidin arvioima koulumenestys = Äidin arvioima lapsen koulumenestyksen keskiarvo ensimmäisellä luokalla. Koulupinnaaminen: 0 = ei pinnaa, 1 = pinnaa; Oppilaan sukupuoli: 1= tyttö, 2=poika*



### 3.3 Ensimmäisellä luokalla äidin raportoiman sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteys koulupinnaamiseen kuudennella luokalla, kun äidin arvioima koulumenestys on kontrolloitu

Analyysin seuraavassa vaiheessa malliin lisättiin kontrollimuuttujaksi äidin arvioima koulumenestys. Tämä malli on tilastollisesti merkitsevä,  $\chi^2(5) = 14.11$ ,  $p < .05$ . Tämä osoittaa, että malli kykeni luokittelemaan havainnot pinnaajiin ja ei-pinnaajiin riittävän hyvin. Malli luokitteli oikein 95.5 % tapauksista, pinnaajista nolla prosenttia ja ei-pinnaajista 100 %. Hosmerin ja Lemeshowin testin mukaan toisen vaiheen malli sopi hyvin aineistoon,  $\chi^2(8) = 9.40$ ,  $p > .05$ . Mallin selitysosuus oli 4.5 % (*Nagelkerke R2*), mikä tarkoittaa, että äidin tuen muuttujat selittivät oppilaan koulupinnaamista 4.5 %.

Taulukossa 2 on esitetty muuttujien vetosuhteet (OR) ja 95 % luottamusväli. Myös mallin toisessa vaiheessa kotitehtävien tekemisen valvonta sekä kotitehtävien kontrollointi olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulupinnaamiseen ( $p < .05$ ). Oppilaan riski koulupinnaamiseen vähenee 0.61 kertaisesti, kun kotitehtävien tekemisen valvonta lisääntyy yhden yksikön (asteikolla 1–5). Kuitenkin oppilaan riski koulupinnaamiseen taas lisääntyy 1.44 kertaisesti, kun kotitehtävien kontrollointi lisääntyy yhden yksikön verran (asteikolla 1–5). Myös mallin toisessa vaiheessa lisätty äidin arvioima koulumenestys kontrollimuuttuja oli marginaalisesti tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulupinnaamiseen ( $p = .08$ ). Oppilaan riski pinnata koulusta vähenee 0.64 kertaisesti, kun äidin arvioima koulumenestys paranee yhden yksikön (asteikolla 1–5).

### **3.4 Ensimmäisellä luokalla äidin raportoiman sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteys koulupinnaamiseen kuudennella luokalla, kun äidin arvioima koulumenestys sekä oppilaan sukupuoli ovat kontrolloitu**

Analyysin viimeisessä vaiheessa malliin lisättiin kontrollimuuttujaksi koulumenestyksen lisäksi myös oppilaan sukupuoli. Kun sukupuoli kontrollimuuttuja lisättiin, malli ei ollut tilastollisesti merkitsevä,  $\chi^2(6) = 4.95, p > .05$ . Tämä viittaa siihen, että malli ei kyennyt luokittelemaan havaintoja pinnaajiin ja ei-pinnaajiin tarpeeksi hyvin. Malli luokitteli tapauksista 97.4 % oikein, pinnaajista nolla prosenttia ja ei-pinnaajista 100 %. Hosmerin ja Lemeshowin testin mukaan malli sopi hyvin aineistoon,  $\chi^2(8) = 8.26, p > .05$ . Mallin selitysosuus oli 19.6 % (Nagelkerke R<sup>2</sup>), mikä tarkoittaa, että malli selitti oppilaan koulupinnaamista 19.6 %.

Taulukossa 2 on esitetty muuttujien vetosuhteet (OR) ja vetosuhteiden 95 % luottamusvälit. Kolmannella askelmalla mikään muuttujista ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulupinnaamiseen.

## 4 POHDINTA

### 4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ensimmäisellä luokalla mitatun äidin raportoiman sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteyttä lapsen koulupinnaamiseen kuudennella luokalla. Tutkimuksessa huomioitiin myös äidin arvioima koulumenestys ja oppilaan sukupuoli. Äidin lapselle antamaa sosiaalista ja akateemista tukea tutkittiin vanhemmuuden lämpimyydellä sekä kotitehtäviin liittyvien vanhemmuuskäytäntöjen kautta. Kotitehtäviin liittyvät käytännöt mittasivat äidin kotitehtävien tekemisen valvontaa, kotitehtävissä auttamista sekä kotitehtävien kontrollointia.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin ennustaako ensimmäisellä luokalla mitattu äidin raportoima sosiaalinen ja akateeminen tuki kuudennen luokan koulupinnaamista. Tulosten mukaan kotitehtävien tekemisen valvonta sekä kotitehtävien kontrollointi ensimmäisellä luokalla olivat yhteydessä koulupinnaamiseen kuudennella luokalla. Riski koulupinnaamiseen kuudennella luokalla pienenee, kun äidin kotitehtävien tekemisen valvonta lisääntyy. Aiempaa tutkimusta pinnaamisen yhteydestä juuri kotitehtävien tekemisen valvontaan ei ole, mutta vanhempien osallistumisen kotitehtäviin on nähty parantavan oppimistuloksia (Patall ym., 2008; Silinskas, 2012). Silinskasin (2012) mukaan vanhempien osallistumisella muun muassa lukemiseen ja matematiikkaan liittyviin kotitehtäviin on positiivinen vaikutus toivottuun käyttäytymiseen sekä suoriutumiseen koulussa. Heikkojen oppimistulosten on puolestaan havaittu lisäävän koulupinnaamisen riskiä (Claes ym., 2009; Virtanen ja Pelkonen, 2023).

Vaikka suurempi kotitehtävien tekemisen valvonta oli yhteydessä vähäisempään koulupinnaamiseen, ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset osoittivat, että joissain tilanteissa äidin akateemisen tuen lisääntyessä koulupinnaamisen riski oli suurempi. Lisääntynyt äidin kontrollointi kotitehtävissä lisäsi koulupinnaamisen riskiä. Tämän voidaan ajatella johtuvan siitä, että usein kou-

lusta pinnaavien vanhemmat kontrolloivat useammin lapsen kotitehtävien tekemistä. Tämä havainto oli linjassa joidenkin aiempien tutkimusten kanssa. Muun muassa Silinskasin (2012) mukaan vanhempien osallistuminen kotitehtäviin nähtiin oppimistuloksia heikentävänä. Tätä tulosta selitettiin esimerkiksi vanhempien liian huolehtivalla ja kontrolloivalla asenteella koulutehtäviä kohtaan. Heikot oppimistulokset on puolestaan nähty pinnaamiskäyttäytymisen taustalla (Claes ym., 2009), joten tuki kotitehtävissä on tärkeää koulupinnaamisen ehkäisemisessä.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin sitä, ennustaako ensimmäisellä luokalla mitattu äidin raportoima sosiaalinen ja akateeminen tuki kuudennen luokan koulupinnaamista, kun äidin arvioima koulumenestys on kontrolloitu. Tulokset osoittivat jälleen, että kotitehtävien tekemisen valvonnan lisääntyessä riski koulupinnaamiseen väheni, kun taas kotitehtävien kontrolloinnin lisääntyessä riski kasvoi. Näiden kahden akateemista tukea mittaavien muuttujan yhteys koulupinnaamiseen oli kuitenkin merkittävämpi silloin, kun koulumenestys kontrolloitiin. Lisäksi tulokset osoittivat, että äidin arvioiman koulumenestyksen parantuessa riski koulupinnaamiseen väheni kuudennella luokalla. Myös Claesin ja hänen kollegoidensa (2009) aiemmassa tutkimuksessa havaittiin samankaltaisia tuloksia koulumenestyksen ja koulupinnaamisen välillä. Heidän mukaansa ne oppilaat, jotka menestyivät heikommin, olivat alttiimpia koulupinnaamiselle. Usein heikot oppimistulokset lisäävät kotitehtävien kontrollointia, mutta selittää myös koulupinnaamista (ks. taulukko 1).

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä kontrollimuuttujaksi lisättiin vielä oppilaan sukupuoli. Tällöin äidin antama sosiaalinen ja akateeminen tuki ei ollut yhteydessä koulupinnaamiseen. Syynä tähän voidaan pitää tämän tutkimuksen rajoituksia, kuten vastaajien katoa sukupuolimuuttujassa. Useissa tutkimuksissa sukupuolen on huomattu olevan yhteydessä koulupinnaamiseen (Maynard, 2017; Veenstra ym., 2010). Veenstra ja kumppanit (2010) ovat havainneet poikien pinnaavan usein tyttöjä enemmän, mutta Maynard (2017) ja kumppanit ovat havainneet puolestaan tyttöjen pinnaavan poikia enemmän. Näin ollen olisi voinut

olettaa, että tässäkin tutkimuksessa äidin antama sosiaalinen ja akateeminen tuki olisi ollut yhteydessä koulupinnaamiseen myös silloin kun oppilaan sukupuoli kontrolloitiin. Joidenkin aikaisempienkaan tutkimusten mukaan sukupuolen ja koulupinnaamisen välillä ei ole havaittu yhteyttä lainkaan tai yhteys on ollut vähäinen (Henry, 2007; Vaughn ym., 2010).

Tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että äidin raportoimasta akateemisesta tuesta kotitehtävissä auttaminen sekä sosiaalisesta tuesta lämpimyydet eivät olleet yhteydessä koulupinnaamiseen kuudennella luokalla missään tutkimuksen vaiheessa. Aiemman tutkimuksen perusteella olisi voitu olettaa, että kotitehtävissä auttamisella ja koulupinnaamisella olisi ollut yhteys. Muun muassa Pattalin ynnä muiden (2008) sekä Silinskasin (2012) tutkimuksista selviää, että kotitehtävien osallistumisella on yhteys oppimistuloksiin. Heikkojen oppimistulosten on nähty puolestaan olevan koulupinnaamisen taustalla (Claes ym., 2009). Tutkimus ei vahvistanut myöskään aiempia tutkimuksia äidin lämpimyyden yhteydestä koulupinnaamiseen: vanhempien osoittamalla lämpimyydellä on huomattu olevan yhteyttä vähäisempään ongelmakäyttäytymiseen (Ylinen ym., 2016), jonka osaksi pinnaaminen voidaan luokitella (Kaniušonytė & Laursen, 2021).

Tutkimuksen tulokset tuovat uutta tietoa ja ymmärrystä siitä, miten äidin tukeminen ja osallistuminen lapsen kotitehtäviin ensimmäisellä luokalla voivat vaikuttaa lapsen koulupinnaamiseen kuudennella luokalla. Tulokset vahvistavat myös aiempaa tutkimusta äidin tuen tärkeydestä lapsen koulunkäynnille (ks. Bernelius & Kauppinen, 2011; Grapin ym., 2016; Kiiskilä ym., 2015; Lerner & Grolnick, 2020; Ylinen ym., 2016; Ökten, 2016). Hyvät vanhemmuuden käytännöt, kuten rakkauden ja tuen osoittaminen tukevat lasten emotionaalista turvallisuutta ja auttavat koulupinnaamisen ehkäisemisessä (Kim & Page, 2013). Yhteenvetona voidaan todeta, että tämän tutkimuksen mukaan äidin rooli on etenkin silloin merkittävä, kun kyseessä on lapsen kotitehtäviin osallistuminen, sillä sen huomattiin olevan yhteydessä myöhempään pinnaamiskäyttäytymiseen. Nykyisin myös perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaa vanhempien

osallistumisen tärkeyttä ja näkee sen edistävän oppilaan sekä kouluyhteisön hyvinvointia.

## 4.2 Tutkimuksen arviointi

Tämän tutkimuksen tekemiseen liittyy tutkimuksen laatua lisääviä sekä heikentäviä tekijöitä. Child Rearing Practices Report -mittari (CRPR), joka mittaa tässä tutkimuksessa äidin raportoimaa sosiaalista tukea, on laajalti käytetty Suomessa ja kansainvälisesti. Tämä mittari mittaa tutkitusti luotettavasti äidin antamaa sosiaalista tukea. (Deković, Janssens & Gerris 1991.) Äidin akateemista tukea kuvaavat keskiarvosummamuuttujat (kotitehtävien tekemisen valvonta, kotitehtävissä auttaminen ja kotitehtävien kontrollointi) sekä äidin sosiaalista tukea kuvaava keskiarvosummamuuttuja (lämpimyys) muodostettiin faktorianalyysin avulla. Sekä äidin akateemista tukea kuvaavat keskiarvosummamuuttujat (McDonald´sin omegat = .78–.90) että äidin sosiaalista tukea kuvaava keskiarvosummamuuttuja (lämpimyys) olivat reliaabeleja (McDonald´sin omega = .83) (ks. Catalán, 2019).

Tutkimuksen yleistettävyyden osalta on syytä ottaa huomioon tutkimukseen liittyviä rajoituksia. Aineisto on melko vanha ja sukupuolensa ilmoittaneiden vastaajien määrä jäi vähäiseksi (n = 181) siitä huolimatta, että tutkimuksen aineiston koko oli riittävä (n = 1474). Muuttujissa esiintyi vain vähän puuttuvaa tietoa, mutta sukupuolen osalta moni vastaaja oli jättänyt vastaamatta. Sukupuolen puutteellisuus tiedoissa vaikeutti merkittävästi tulosten tulkintaa, eikä tietoa tästä voida yleistää. Tämä puutteellinen tieto sukupuolen osalta rajoitti kykyä tutkia sukupuolen yhteyttä koulupinnaamiseen, mikä oli eräs tutkimuksen viimeisen vaiheen tavoitteista.

Lisäksi rajoituksena voidaan nähdä koulupinnaamista ilmoittavien osallistujien vähäisyys. Ylisen ja kumppaneiden (2016) mukaan koulupinnaaminen onkin tyypillisempää yläasteella, kuin ala-asteella. Aineistossa pinnaamisesta raportoivien osuus (3.1 %) oli huomattavasti pienempi kuin ei-pinnaajien (662 %),

mikä saattaa heikentää tutkimuksen yleistettävyyttä. Lisäksi tulee huomioida tutkimuksen tarkastelujakso, joka kesti vain kolme kuukautta. Tämä saattoi rajoittaa koulupinnaamisen esiintymistä verrattuna pidempiaikaiseen tarkastelujaksoon, kuten esimerkiksi koko kouluvuoteen, jolloin pinnaamista todennäköisesti esiintyisi enemmän.

Yksi tutkimuksen rajoituksista liittyi koulumenestyksen arvioimiseen, jossa ainoastaan äidin antama arviointi huomioitiin. Pelkkä toisen vanhemman arvio koulumenestyksestä saattaa jättää huomiotta täyden kuvan lapsen akateemisesta menestymisestä. Tässä vaiheessa on syytä pohtia, ovatko äidit vastanneet kysymyksiin lapsen koulumenestykseen hienotunteisesti ja oman lapsen parasta ajatellen. Myös äidin raportoimaa tukea arvioitiin keskiarvomuuttujien avulla, jotka perustuivat äidin omiin arvioihin. Tutkimuksessa ei kuitenkaan otettu huomioon lapsen omaa näkemystä saamastaan tuesta. Tutkimuksen mukaan lapset voivat kokea vanhempien tuen eri tavoin, esimerkiksi liian kontrolloivana, kuten Silinskasin (2012) tutkimuksessa havaittiin.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa aineiston laajuus. Kyseessä on valmiiksi kerätty luotettava sekundaariaineisto, jota on käytetty jo useissa aiemmissa tutkimuksissa. Aineisto on siis uudelleenkäytettävä ja siitä on ollut mahdollista tehdä monia erilaisia tutkimuskysymyksiä. Usein aineistosta saatu tieto on laadukkaampaa, mikäli moni tutkija on perehtynyt samaan aineistoon (Wilkinson ym., 2016). Tässä tutkimuksessa äidin antaman sosiaalisen ja akateemisen tuen mittaamiseen käytettiin useita muuttujia, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimus on ensimmäinen laatuaan Suomessa ja näin ollen se kasvattaa tutkimusaukkoa. Aiempaa tutkimusta äidin antamasta sosiaalisen ja akateemisen tuen yhteydestä koulupinnaamiseen ei juuri ole, eli tutkimuksemme tarjoaa uutta tietoa. Lisäksi tutkimuksessa on käytetty laajasti ja monipuolisesti kirjallisuutta ja aihe on onnistuttu rajaamaan tarkasti.

### 4.3 Jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellukset

Tämä tutkimus tarjosi tietoa äidin tuen yhteydestä koulupinnaamiseen, mutta äidin antama tuki oli äitien itsensä raportoimaa. Äidin tuen muuttujat perustuvat pääosin äidin subjektiiviseen arvioon omasta tukemisestaan lapsen kotitehtävien parissa sekä omasta osoittamastaan lämpimyydestä lasta kohtaan. Tässä ei kuitenkaan otettu huomioon lapsen omaa kokemusta siitä, miten äiti tukee lasta kotitehtäviin liittyvissä asioissa. Jatkotutkimuksissa olisi tärkeää laajentaa äidin tuen mittaamista ja ottaa huomioon myös lapsen itsensä antamat arviot tuen kokemisesta. Tätä olisi hyvä tutkia myös laadullisin menetelmin, jotta saataisiin lapsilta oma ajatus siitä, miten äiti häntä konkreettisesti tukee kouluun liittyvissä tehtävissä. Lisäksi tutkimuksessa ei huomioitu erilaisia perhetilanteita, joissa lapsella saattaa olla vain isä tai muu huoltaja, joka tarjoaa tukea ja lämpöä kotitehtävien parissa. Näiden tukimuotojen huomioon ottaminen voi olla merkityksellistä, ja siksi ne tulisi huomioida jatkotutkimuksissa.

Olisi tärkeää tutkia myös, vaikuttaako isän tarjoama tuki merkittävästi lapsen pinnaamiskäyttäytymiseen. Aikaisempien tutkimusten mukaan on kuitenkin huomattu, että äiti on se henkilö, joka ottaa enemmän vastuuta lapsen kouluun liittyvissä asioissa (Metso, 2004; Penttinen ym., 2020; Torkkeli, 2001). Olisi kuitenkin tärkeää huomioida myös toisen vanhemman tuen vaikutus lapsen koulunkäyntiin tai koulupoissaoloihin. Usein myös vanhemmat antavat yhdessä tukea lapselleen, joten myös molempien vanhempien yhteinen tuki tulisi ottaa huomioon seuraavissa tutkimuksissa.

Jatkotutkimuksissa olisi suositeltavaa kiinnittää enemmän huomiota sukupuolen rooliin pinnaamiskäyttäytymisessä, sillä aiemmat tutkimukset tarjoavat ristiriitaista tietoa sukupuolen vaikutuksesta tähän ilmiöön (ks. Henry 2007; Maynard ym., 2017; Vaughn ym., 2013; Veenstra ym., 2010).

Aineisto tässä tutkimuksessa jäi hyvin pieneksi niiden tutkittavien osalta, jotka olivat ilmoittaneet sukupuolen. Tämän tutkiminen myöhemmin suuremmalla aineistolla toisi lisää tietoa sukupuolen mahdollisesta vaikutuksesta ilmiöön. Olisi myös hyvä huomioida lapsen todellisen akateemisen suoriutumisen



vaikutusta pinnaamiskäyttäytymiseen, ottaen huomioon myös mahdolliset oppimisvaikeudet.

Tämä tutkimus tarjoaa tietoa ensimmäisenä Suomessa siitä, kuinka äidin antama tuki alakoulun ensimmäisellä luokalla voi olla merkityksellistä pinnaamiskäyttäytymisen osalta myöhemmin alakoulussa. Lasten kanssa työskentelevien on tärkeää tunnistaa niitä tekijöitä, jotka voivat johtaa koulupinnaamiseen, jotta sitä voitaisiin ehkäistä alusta alkaen mahdollisimman hyvin. Äidin tukeminen kotitehtävissä on yhteydessä pinnaamiskäyttäytymiseen myöhemmin, joten opettajien sekä vanhempien olisi hyvä kiinnittää huomiota näihin yksityiskohtiin jo koulun alkutaipaleella, jotta koulupinnaamista voitaisiin ehkäistä. Tämä tutkimus syventää ymmärrystä äidin tuen merkityksellisistä tekijöistä, jotka osoittavat tuen vaikuttavuuden pinnaamiskäyttäytymiselle. Tutkimuksesta käy ilmi, että äidin tuen rooli koulun alkuvaiheessa on tärkeä lapsen koulutaipaleella. Äidin antamalla tuella on merkittävä vaikutus lapsen koulunkäynnin monilla osa-alueilla. Yhdessä lapsia tukien voimme edistää positiivista kehitystä ja ehkäistä koulupinnaamista tehokkaasti.

## LÄHTEET

- Ahmed, Q. W. (2023). *Parental involvement in education in rural Pakistan: Children's, parents', and teachers' perspectives* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]
- Ampofo, E. T., Opoku, K., & Opoku-Manu, M. (2022). Truancy as predictor of poor academic performance among junior high school students in Ashanti Mampong Municipality of Ghana. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(2), 70-78. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.2.164>
- Aqeel, M., & Rehna, T. (2020). Association among school refusal behavior, self-esteem, parental school involvement and aggression in punctual and truant school-going adolescents: A multilevel analysis. *International journal of human rights in healthcare*, 13(5), 385-404. <https://doi.org/10.1108/IJHRH-06-2020-0041>
- Attwood, G. & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21(4), 467-484. <https://doi:10.1080/02671520600942446>
- Attwood, G., & Croll, P. (2015). Truancy and well-being among secondary school pupils in England. *Educational studies*, 41(1-2), 14-28. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955725>
- Aunola, K., Heinonen, J., & Leppänen, U. (2019). Vanhempien ja kodin merkitys oppimisessa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 148-159). Niilo Mäki Instituutti.
- Aunola, K. & Kärmeniemi, S. (2014). Vanhemman lapsensa kanssa viettämän ajan yhteys lapsen koulutaitoihin ensimmäisellä luokalla. *Psykologia : tiedepoliittinen aikakauslehti*, 49(2), 135-151.
- Aunola, K., & Nurmi, J. (2005). The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. *Child development*, 76(6), 1144-1159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00840.x-i1>

- Aunola, K., Viljaranta, J., Lehtinen, E., & Nurmi, J. (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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.002>
- Autio, E., Rantanen, A., Koivisto, A., & Joronen, K. (2018). Perhetekijöiden yhteys perusopetuksen 8.- ja 9.-luokkalaisten itseraportointiin luvattomiin koulupoissaoloihin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 55*(4), 335– 349. <https://doi.org/10.23990/sa.69137>
- Baier, D. (2016). The school as an influencing factor of truancy. *International journal of criminology and sociology, 5*, 191-202.
- Bernelius, V., & Kauppinen, T. M. (2011). School Outcomes and Neighbourhood Effects: A New Approach Using Data from Finland. In M. van Ham, D. Manley, N. Bailey, L. Simpson, & D. MacLennan (Eds.), *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives* (pp. 225-247). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2309-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2309-2_10)
- Catalán, H. E. N. (2019). Reliability, Population Classification and Weighting in Multidimensional Poverty Measurement: A Monte Carlo Study. *Social indicators research, 142*(3), 887-910. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1950-z>
- Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: A comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational studies, 35*(2), 123-142. <https://doi.org/10.1080/03055690802470258>
- Darmody, M., Smyth, E. & McCoy, S. (2008). Acting up or opting out? Truancy in Irish secondary schools. *Educational Review, 359–372*. <https://doi.org/10.1080/00131910802393399>
- Deković, M., Janssens, J. M. A. M., & Gerris, J. R. M. (1991). Factor Structure and Construct Validity of the Block Child Rearing Practices Report (CRPR). *Psychological assessment, 3*(2), 182-187. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.3.2.182>

- Fleischmann, F., & de Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 554–565.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.994196>
- Gase, L. N., Kuo, T., Coller, K., Guerrero, L. R., & Wong, M. D. (2014). Assessing the connection between health and education: Identifying potential leverage points for public health to improve school attendance. *American journal of public health (1971)*, 104(9), e47-e54.  
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301977>
- Gobena, G. A. (2018). Family socioeconomic status effect on students' academic achievement at college of education and behavioral sciences, Haramaya University, Eastern Ethiopia. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(3), 207-222.
- Grapin, S. L., Sulkowski, M. L. & Lazarus, P. J. (2016). A multilevel framework for increasing social support in schools. *Contemporary School Psychology*, 20(2), 93–106. <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0051-0>
- Henry, K. (2007). Who's skipping school: Characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, 77(1), 29–35.  
<https://doi:10.1111/j.1746-1561.2007.00159>.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley, Los Angeles, and London: University of California Press.
- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. *Handbook of self-regulation*, 537-552.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic success*. Routledge.
- Kaniušonytė, G., & Laursen, B. (2021). Parenting styles revisited: A longitudinal person-oriented assessment of perceived parent behavior. *Journal of social and personal relationships*, 38(1), 210-231.  
<https://doi.org/10.1177/0265407520960818>
- Keppens, G. & Spruyt, B. (2017). The development of persistent truant behaviour: an exploratory analysis of adolescents' perspectives.

*Educational Research*, 59(3), 353–370.

<https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1339286>

- Kiiskilä, K., Tuomaala, S., Aunola, K., Lerkkanen, M., & Kiuru, N. (2015). Vanhemmuustyylien ja koulunkäyntiin liittyvien ohjauskäytänteiden yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 46(4), 349-363,422.
- Kim, H., & Page, T. (2013). Emotional Bonds with Parents, Emotion Regulation, and School-Related Behavior Problems Among Elementary School Truants. *Journal of child and family studies*, 22(6), 869-878.  
<https://doi.org/10.1007/s10826-012-9646-5>
- Kirves, K. 2013. *Määrälliseen aineistoon perustuvien tutkielmien menetelmäopas*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kivivuori, J. (2013). *Rikollisuuden syyt*. (2. painos). Helsinki: Nemo.
- Klein, M., Sosu, E. M., & Dare, S. (2022). School Absenteeism and Academic Achievement: Does the Reason for Absence Matter? *AERA open*, 8, 233285842110711. <https://doi.org/10.1177/23328584211071115>
- Lázaro, S., Urosa, B., Mota, R., & Rubio, E. (2020). Primary Education Truancy and School Performance in Social Exclusion Settings: The Case of Students in Cañada Real Galiana. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 12(20), 8464.  
<https://doi.org/10.3390/su12208464>
- Lerner, R. E., & Grolnick, W. S. (2020). Maternal involvement and children's academic motivation and achievement: The roles of maternal autonomy support and children's affect. *Motivation and emotion*, 44(3), 373-388. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09813-6>
- Mallett, C. A. (2016). Truancy: It's Not About Skipping School. *Child & adolescent social work journal*, 33(4), 337-347.  
<https://doi.org/10.1007/s10560-015-0433-1>
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2018). Vanhempi nuoren koulunkäynnin tukena. [Luettu 5.3.2024.]

<https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/elamaa-kouluikaisen-kanssa/elamaa-ylakoululaisen-kanssa/vanhempi-nuoren-koulunkaynnin-tukena/>

- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Nelson, E. J., Salas-Wright, C. P., Heyne, D. A. & Kremer, K. P. (2017). Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Children and Youth Services Review, 81*, 188–196. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.008>
- Mertaniemi, R. (2018). Vanhempien barometri 2018. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. *Helsinki: Suomen Vanhempainliitto.*
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatust – kohtaamisia ja rajankäyntejä.*
- Mounteney, J., Haugland, S., & Skutle, A. (2010). Truancy, alcohol use and alcohol-related problems in secondary school pupils in Norway. *Health education research, 25*(6), 945-954. <https://doi.org/10.1093/her/cyq044>
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). *Kouluakäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus.* Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki.
- Opetushallitus. (2024). *Kodin ja koulun yhteistyö.* [Luettu 3.3.2024.] <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kodin-ja-koulun-yhteistyö>
- Opetushallitus & Suomen vanhempainliitto. (2007). *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön.* Opetushallitus : Suomen vanhempainliitto.
- Orr, E., Shapira, A. A., & Caspi, R. (2023). The role of environmental and individual factors in pre-academic achievement for kindergarten children. *Early child development and care, 193*(2), 289-303. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2085258>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of educational research, 78*(4), 1039-1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>

- Pelkonen, J., Kiuru, N., & Virtanen, T. (2022). Miksi yläkoululainen on poissa koulusta? : integroiva kirjallisuuskatsaus koulupoissaolotyyppeihin liittyvistä yksilö- ja ympäristötekijöistä. *Kasvatus*, 53(3), 287-303.  
<https://doi.org/10.33348/kvt.120236>
- Pelkonen, J., & Virtanen, T. (2021). Nuorten koulupoissaolot : kurkistus koulupoissaolokäsitteisiin ja -tekijöihin sekä tukitoimiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti:NMI-bulletin*, 31 (1), 68-77.  
<https://bulletin.nmi.fi/2021/03/03/nuorten-koulupoissaolot-kurkistus-koulupoissaolokasitteisiin-ja-tekijoihin-seka-tukitoimiin/>
- Penttinen, V., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2020). Exploring parent-teacher trust and school involvement: A Finnish perspective. *Family Issues in the 21st Century*.
- Pomerantz, E. M. & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37(2), 174-186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.174>
- Rambaran, J. A., Hopmeyer, A., Schwartz, D., Steglich, C., Badaly, D. & Veenstra, R. (2017). Academic functioning and peer influences: A short-term longitudinal study of network-behavior dynamics in middle adolescence. *Child Development*, 88(2), 523-543.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12611>
- Ramberg, J., Brodin Låftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: A multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International journal of adolescence and youth*, 24(2), 185-198.  
<https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1503085>
- Roberts, G. C., Block, J. H., & Block, J. (1984). Continuity and Change in Parents' Child-Rearing Practices. *Child development*, 55(2), 586-597.  
<https://doi.org/10.2307/1129970>
- Saylor, C. F. & Leach, J. B. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental*

and *Physical Disabilities*, 21(1), 69–80. <https://doi.org/10.1007/s10882-008-9126-4>

Silinskas, G. (2012). *Parental involvement and children's academic skills* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].

Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian journal of early childhood*, 37(4), 78-85. <https://doi.org/10.1177/183693911203700411>

Thomas, J. M. (2011). *An examination of the effectiveness of an early truancy intervention for reducing chronic absenteeism amongst at-risk students through the use of regression discontinuity analysis*. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College. [https://repository.lsu.edu/gradschool\\_dissertations/3281](https://repository.lsu.edu/gradschool_dissertations/3281)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Kouluterveyskysely 2019. [https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary\\_perustulokset2](https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2) . (Luettu 10.3.2024.)

Torkkeli, M. (2001). *Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/20033>

Vaughn, M. G., Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Perron, B. E. & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 767–776. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.015>

Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F. & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control – the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34 (4), 302–310. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0165025409347987>

Virtanen, T. & Kuorelahti, M. (2014). Koulupinnaaminen - kouluun kiinnittymisen keskeinen ongelma. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 104–112). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.



- Virtanen, T., & Pelkonen, J. (2023). *Poissa porukasta: Vahvista kouluun kiinnittymistä ja puutu poissaoloihin*. PS-kustannus.
- Virtanen, T.E., Räikkönen, E., Engels, M.C., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism : a longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences, 86*, Article 101972. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101972>
- Wilkinson, M. D., Dumontier, M., Aalbersberg, I. J. J., Appleton, G., Axton, M., Baak, A., . . . Mons, B. (2016). The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. *Scientific data, 3(1)*, 160018. <https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18>
- Ylinen, K., Aunola, K., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., & Kiuru, N. (2016). Äitien antaman tuen merkitys nuorten ongelmakäyttäytymiselle alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. *Oppimisen ja oppimisoaikkeuksien erityislehti, 26(4)*, 35-54.
- Ökten, P. (2016). Parental Academic Support in Education. *International journal of educational research review, 1(2)*, 18-24. <https://doi.org/10.24331/ijere.309963>