

TAMPEREEN YLIOPISTO

Miksi kotikoulu?

Kyselytutkimus vanhempien perusteluista valita lapselleen kotikoulu

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

OUTI MYLLYMÄKI

Kesäkuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

OUTI MYLLYMÄKI: Miksi kotikoulu? Kyselytutkimus vanhempien perusteluista valita lapselleen kotikoulu.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 96 sivua, 2 liitesivua

Kesäkuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää suomalaisten kotikouluperheiden sosiodemografiaa ja sitä, miksi vanhemmat ovat valinneet lapselleen kotikoulun. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella, johon vastasi 32 kotikoululaisten vanhempaa. Vastaajien taustatiedoissa kysyttiin perheen tulotaso, huoltajien koulutusta, lasten lukumäärää, lasten koulumatkan pituutta lähikouluun sekä sitä, oliko lapsi ollut ennen kotikouluun siirtymistään julkisessa tai yksityisessä koulussa. Kotikouluvalinnan tärkeimpien perusteluiden selvittämiseksi vastaajan tuli arvioida erilaisten väittämien tärkeyttä omien perusteluidensa kannalta numeroasteikolla 1-5. Lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus kertoa vapaamuotoisesti perusteluistaan. Kolmantena tutkimuskysymyksenä tutkittiin muuttujien välisiä yhteyksiä, eli sitä, oliko tietyn taustatekijän ja perustelun välillä tilastollista yhteyttä.

Kotikoulua on tutkittu Suomessa melko vähän, vaikka kotikoululaisten määrä on kasvanut viime vuosina. Kotikoululle on erilaisia määritelmiä, joille yhteistä on se, että lapsi opiskelee kotona koulun sijasta ja vanhemmat ovat vastuussa opetuksesta. Tässä tutkimuksessa kotikoulu rajattiin koskemaan niitä lapsia, jotka eivät ole kirjoilla missään koulussa. Suomessa heitä on alle 400. Kansainvälisesti kotikouluun liittyvää tutkimusta on tehty paljon erityisesti Yhdysvalloissa, missä kotikoululla on myös vahvempi asema koulutusmuotona.

Kotikoulun valitsemiseen liittyvät vanhempien, lapsen ja koulun lisäksi yhteiskunnalliset tekijät. Koulutusjärjestelmät ja lainsäädännöt ovat erilaisia eri maissa, joten tutkimuksen teoriaosuudessa käsiteltiin suomalaista koulutusjärjestelmää ja -politiikkaa. Suomessa kotikoulua koskeva lainsäädäntö on kansainvälisesti vertailtuna melko sallivaa. Kotikoulu on vähemmistön valinta, jota pidetään vaihtoehtona julkiselle koululle. Tutkimuksen hypoteesina oli, että ainakin osa vanhempien perusteluista pohjautuu kotikoulun paremmuuteen verrattuna julkiseen kouluun.

Tuloksissa kuvailtiin perheiden sosiodemografisia piirteitä sekä kotikouluvalinnan tärkeimpiä syitä, joista laskettiin kunkin väittämän keskiarvot ja tyyppi-arvot. Vastaajien antamista vapaamuotoisista vastauksista etsittiin vastauksia yhdistävät teemat ja laskettiin niiden esiintyvyys. Tutkimuskysymyksissä määriteltyjen muuttujien välisiä yhteyksiä testattiin pienille aineistoille soveltuvilla Mann-Whitney U-testillä sekä Kruskal-Wallis-testillä.

Määrällisissä, eli väittämien vastauksissa tärkeimmät kotikouluvalinnan perustelut lapseen liittyen olivat lapsen halu käydä kotikoulua, lapsen edistyminen opinnoissaan yksilöllisemmin kuin mitä koululuokassa olisi mahdollista sekä se, ettei lapsi saanut koulussa riittävästi onnistumisen kokemuksia. Vanhemmat pitävät kotia parempana ympäristönä lapselle ja haluavat osallistua enemmän lapsensa kasvattamiseen. Kouluun liittyvistä syistä opetuksen tasoa pidettiin tärkeänä, joskin laadullisessa aineistossa, eli vapaamuotoisissa vastauksissa esiin nousivat myös vuorovaikutuksen ongelmat koulun ja opettajien kanssa.

Tutkimusta voi pitää alustavana katsauksena aiheeseen, sillä otannan ja otoskoon haasteiden takia tulosten yleistettävyyteen tulee suhtautua varauksella. Tulevaa tutkimusta ajatellen tutkimus antoi kuitenkin arvokasta tietoa kotikouluperheistä ja valintamotiiveista. Uusliberalistinen näkemys vanhemmista koulun asiakkaina on yksi näkökulma kotikouluvalintaan, mutta todellisuudessa syyt valinnalle ovat moninaisemmat. Kokonaiskuvan tarkentumiseksi kotikoulua koskevaa tutkimusta tulisikin Suomessa tehdä enemmän.

Avainsanat: kotiopetus, koulutuspolitiikka, kyselytutkimus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 KOTIKOULU	8
2.1 KOTIKOULUN MÄÄRITELMÄ.....	8
2.2 KOTIKOULUN HISTORIAA	10
2.3 KOTIKOULU SUOMESSA JA MAAILMALLA	13
2.4 AIEMMAT TUTKIMUKSET	17
2.4.1 Kotikoulusta tehdyt pro gradu -tutkimukset Suomessa.....	17
2.4.2 Ulkomaiset tutkimukset	20
2.4.3 Kotikouluvalinnan syitä aiempien tutkimuksien mukaan	22
2.4.4 Tutkimuksissa havaittuja kotikouluperheiden tunnuspiirteitä	24
3 SUOMALAINEN KOULUJÄRJESTELMÄ JA KOTIKOULU VAIHTOEHTONA	28
3.1 SUOMALAISEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN HISTORIA JA MUUTOS	28
3.1.1 Kansakoulun aikakausi	28
3.1.2 Peruskoulu ja tasa-arvon eetos	30
3.1.3 Koulutuksen markkinaistuminen	32
3.2 PERUSKOULUJÄRJESTELMÄN KRITIIKKI	36
3.2.1 Koulutuksellinen tasa-arvo	36
3.2.2 Kouluviihtyvyys	39
3.2.3 Koulutuksen tavoitteet.....	42
3.3 KOTIKOULUN PEDAGOGISET LÄHTÖKOHDAT	44
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	50
4.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET	50
4.2 KVANTITATIIVISEN JA KVALITATIIVISEN TUTKIMUKSEN PIIRTEISTÄ	51
4.3 KYSELYLOMAKE TIEDON KERÄÄMISEN VÄLINEENÄ	53
4.3.1 Tutkimuksen kyselylomake	56
4.3.2 Menetelmät.....	59
4.4 TUTKIMUKSEEN LIITTYVÄT HAASTEET	61
5 ANALYYSI	63
5.1 KOTIKOULUPERHEIDEN TAUSTATIETOJA	63
5.2 VANHEMPIEN SYYT VALITA KOTIKOULU	67
5.3 RIIPPUVUUSTARKASTELU MUUTTUIEN VÄLILLÄ	70
5.4 LAADULLISEN AINEISTON ANALYYSI	75
5.4.1 Kouluun liittyvät perustelut.....	76
5.4.2 Lapseen liittyvät perustelut	78
5.4.3 Vanhempiin tai perheeseen liittyvät perustelut	79
5.4.4 Yhteenveto laadullisen aineiston analyysistä.....	80
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	81
7 POHDINTA	84
LÄHTEET	89

1 JOHDANTO

Kotikoulu on Suomessa noussut viime vuosina suuremman kiinnostuksen kohteeksi. Lapsen kouluttaminen kotona vanhempien toimesta on saanut yhä enemmän kannattajia, ja kotikoulu onkin noussut varteenotettavaksi vaihtoehdoksi julkisen tai yksityisen koulun rinnalle. Yhdysvalloissa kotikoulun suosio on kasvanut 1960-luvulta lähtien ja nykyään noin 3-4 prosenttia kouluikäisistä lapsista saa ainakin osan koulutuksestaan kotona (Donnelly 2012b, 56). Kotikoulusta voidaankin puhua omana liikkeenään, jonka edistämiseen ja edunvalvontaan on perustettu yhdistyksiä ja yhteisöjä monessa maassa Suomi mukaan lukien. Kotikoululaisten määrä Suomessa on pieni, mutta määrä on kasvanut viime vuosina suhteellisen paljon. Odotettavissa on kotikoulun suosion kasvaminen entisestään, joka tekee kotikoulusta ajankohtaisen ja kiinnostavan tutkimuskohteen.

Lapsen kouluttaminen kotona valtion tai yksityisen ylläpitämän koulun sijaan herättää vahvoja mielipiteitä puolesta ja vastaan. Vastakkain ovat toisaalta vanhempien oikeus päättää lapsensa koulutuksesta mutta toisaalta koulutuksen tehtävä integroida kasvava lapsi osaksi vallitsevaa yhteiskuntaa. Kotikouluun ilmiönä liittyykin siis vahvasti valtioiden harjoittama koulutuspolitiikka: kenellä on lupa ja oikeus kouluttaa lapsia ja kuinka paljon monimuotoisuutta koulutuksen kentällä sallitaan. Laajemmin ajateltuna kotikoulussa on kyse vapaudesta ja vastuusta. Uusliberalistinen, yksilöiden valinnanvapautta korostava ajattelutapa, on lyönyt itsensä läpi talouden lisäksi myös muilla elämänalueilla, mikä voi osaltaan selittää kotikoulun kasvavaa suosiota. Kotikoulussa vanhemmilla on vapaus tehdä lapsensa koulutukseen liittyvät päätökset itse, mutta heillä on myös vastuu koulutuksen toteuttamisesta.

Suomessa kotikoulua on tutkittu melko vähän, ja monet kotikoulusta kirjoitetut suomalaiset pro gradu -työt käsittelevät kotikoulua Yhdysvalloissa. Yhdysvaltalaisista tutkimuksista kotikoulusta on runsaammin, ja tutkimusta on tehty eri näkökulmista, kuten kotikoulun valintaperusteista, käytännön toteutuksesta, kotioppijoiden akateemisesta suoriutumisesta ja kotikouluperheiden sosiodemografisista piirteistä. Suomesta vastaavia tietoja ei kuitenkaan löydy. Tutkimuksen tarpeellisuudesta kertoo jo se, että pelkästään suomalaisten kotikoululaisten määrän selvittäminen oli kovan työn takana. Tutkimustieto koskien suomalaisia kotikouluperheitä auttaisi laajentamaan käsitystä kotikoulusta ja tarjoaisi faktoja päätöksenteon tueksi niin päättäjille kuin

vanhemmillekin. Kotikoulun vaihtoehtoiset näkemykset koskien opetusta voisivat tarjota myös näkökulmia suomalaisen koulujärjestelmän kriittiseen tarkasteluun ja kehittämiseen entistä paremmaksi.

Tässä tutkimuksessa haluan selvittää kotikoulua käyvien lasten vanhempien perusteluita päätökselleen ottaa lapsi kotikouluun. Kotikoululla voidaan nähdä olevan useita positiivisia puolia. Esimerkiksi Aleks Hernesniemi (8.5.2015) listaa blogikirjoituksessaan kotikoulun hyviksi puoliksi turvallisen ja rauhallisen ympäristön, yksilöllisen opetuksen sekä mahdollisuuden välittää perheen arvoja ja kasvatustilfilosofiaa opetuksessa. Kotikoulussa ajankäyttö on yksilöllisempää: koulumatkoihin ei kulu aikaa ja oppisisällöt voi opiskella mihin kellonaikaan vain haluamassaan tahdissa. Lisäksi aikaa jää enemmän harrastuksille ja perheelle. (Hernesniemi 8.5.2016.) Kaikki edellä luetellut ovat varteenotettavia perusteluita kotikoulun puolesta, mutta mitkä syyt ovat todellisuudessa painaneet vanhempien vaakakupissa eniten kotikouluvalintaa tehdessä?

Tutkimukseni aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jossa vanhemmat saivat arvioida kotikoulua puoltavien väittämien tärkeyttä suhteessa omiin valintaperusteisiinsa. Vanhemmilla oli myös mahdollisuus kirjoittaa vapaasti lisätietoja perusteluistaan. Kyselylomakkeen taustatietosiossa kysyttiin perheiden taustatietoja, jotta tutkimuksen myötä saataisiin kuvaa suomalaisten kotikouluperheiden sosiodemografiasta. Tutkin työssäni siis sitä, millaisia suomalaiset kotikouluperheet ovat ja mitkä ovat olleet kotikoululaisten vanhempien tärkeimpiä perusteluita valinnalleen. Näiden kahden kysymyksen lisäksi teen analyysia taustatietojen ja perusteluiden välisistä yhteyksistä. Kiinnostuksen kohteena on se, onko taustatekijöillä yhteyttä tiettyihin kotikoulua puoltaviin perusteluihin.

Työni teoriaosuus koostuu kotikoulua ja suomalaista koulujärjestelmää käsittelevistä luvuista. Ilmiö on Suomessa vielä melko tuntematon, joten käsittelen kotikoulua sekä määritelmänä että historiallisesti. Kokoan yhteen kotikoulusta aiemmin tehtyjä tutkimuksia niin kotimaasta kuin ulkomailtakin. Kunkin valtion yhteiskunnallinen ja kulttuurinen konteksti vaikuttavat kotikouluilmiöön kuitenkin paikallisesti, joten ulkomaiset tutkimukset eivät välttämättä kuvaa kotikoulua Suomessa. Tästä syystä esittelen suomalaisen peruskoulutuksen historiaa ja ideologisia taustoja. Koska kotikoulu on ainakin toistaiseksi pienen vähemmistön tekemä valinta, on oletettavaa, että osa valintaperusteluista liittyy julkisen koulun ongelmallisina pidettyihin piirteisiin. Suomalaisen koulujärjestelmän tuntemus auttaa siten myös ymmärtämään kotikouluperheiden valinnan syitä.

Kotikoulua kohtaan tuntemani kiinnostus kumpuaa omista kokemuksistani paitsi oppilaana, myös koulussa työskentelevänä opettajana. Oman näkemykseni mukaan nykyisen kaltaisessa koulujärjestelmässä on toki hyvät puolensa, mutta se ei tue kaikkien oppilaiden oppimista

parhaalla mahdollisella tavalla. Vaihtoehtoiset pedagogiset lähestymistavat voisivat kenties tarjota uusia näkökulmia ja ratkaisuja julkisen koulun oppilaiden päivittäisessä koulutyössään kohtaamiin haasteisiin. Tutustuessani eri pedagogisiin näkemyksiin, luin myös demokraattisesta koulusta. Koska Suomessa demokraattisen koulun ideologian pohjalta toimivalla Feeniks-koululla ei ole virallista koululupaa, ovat heidän oppilaansa käytännössä kotikoululaisia. Tätä kautta tieni johti tutkimaan kotikoulua, jonka olemassaolosta Suomessa olin vielä itsekin muutama vuosi sitten autuaan tietämätön.

Tein luokanopettajaopintojeni aikana harjoittelujakson Kehittyvä koulu ry:ssä, joka ylläpitää Feeniks-nettikoulua. Harjoittelussani sain muun muassa ohjata kahta nettikoulussa opiskellutta kotioppijaa. Lisäksi sain arvokasta, kotikouluperheiden omiin kokemuksiin perustuvaa tietoa kotikoululaisten tilanteesta Suomessa sekä tukea omaan tutkimusprosessiini. Huolimatta harjoittelujaksostani Kehittyvä koulu ry:ssä, tämä tutkimus on itsenäinen työ, jonka olen toteuttanut omista lähtökohdistani. Tutkimusta ei ole tilattu miltään taholta ja siinä esitetyt näkemykset ovat mainittuja lähteitä lukuun ottamatta omiani. Henkilökohtaisesti en asetu koulukysymyksessä kummallekaan puolelle: mielestäni sekä peruskoulussa että kotikoulussa on molemmissa hyviä ja huonoja puolia. Olen utelias ja kiinnostunut kotikoulusta ilmiönä, mutta tutkijana pitäydyn ottamasta kantaa perusteluihin kotikoulun puolesta tai sitä vastaan.

Tämän työn suurin anti kotikoulua koskevan tutkimuksen kentälle lienee suomalaisten kotikouluperheiden valintaperusteiden selvittäminen ja tietämys kotikouluperheiden taustatekijöistä. Analyysi saattaa antaa myös alustavaa tietoa erilaisten taustatekijöiden yhteyksistä valintaperusteisiin, mutta näiden yhteyksien tarkempi tutkimus jää jatkotutkimuksen tehtäväksi. Tutkimukseni nostaa esiin aiemmin vain vähän tai ei ollenkaan tutkittuja suomalaisen kotikoulutukseen liittyviä tekijöitä. Haluan työssäni luoda kotikouluilmiöstä kokonaiskuvaa, jota tutkimukseni tulokset suomalaisten kotikouluperheiden taustoista ja valintaperusteluista täydentävät. Kotikoulu ilmiönä on globaali, mutta siihen liittyvät kullekin paikalle ja kulttuurille ominaiset erityispiirteet. Tarkoitukseni on valottaa kotikouluilmiötä Suomen kontekstissa.

Kyselylomakkeeni saama vastaanotto potentiaalisten vastaajien keskuudessa oli pääasiassa positiivista ja innostunutta. Kotikoululaisten vanhemmat ovat joissain tapauksissa joutuneet valintansa vuoksi kovan kritiikin kohteiksi, joten heidän omien näkemystensä julkituominen ja tällä tavoin äänen antaminen tämän tutkimuksen myötä on heille mahdollisesti voimaannuttava kokemus. Sain tutkimukseni aiheen rajausta koskien myös kritisoivaa palautetta minulle tuntemattomilta henkilöiltä, mikä kertoo mielestäni aiheen ajankohtaisuudesta ja tulenarkuudesta. Kotikouluun liittyviä tutkimusaiheita olisi paljonkin, mutta valitettavasti yhden opinnäytetyön puitteissa ei pysty käsittelemään kuin pientä osaa laajasta ilmiöstä. Toivon, että tutkimukseni

herättää mielenkiintoa aihetta kohtaan myös muiden kuin kotikoulun parissa toimivien henkilöiden keskuudessa. Laajasta ja alati kasvavasta kotikouluilmioöstä löytyy vielä paljon tutkimattomia alueita.

2 KOTIKOULU

Tässä luvussa käsittelen aluksi kotikoulun määritelmää. Kotikoulun yksityiskohtaisesta määritelmästä ei ole täydellistä yksimielisyyttä, mutta määritelmien välillä on kuitenkin yhtäläisyyksiä, joita tuon esiin ensimmäisessä alaluvussa. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään omilla alaluvuilla ensin kotikoulun historiaa ja sitten nykytilaa. Kumpaakin tarkastelen sekä kansainvälisesti että Suomen kontekstissa. Lopuksi esittelen kotikouluun liittyviä suomalaisia ja ulkomaisia tutkimuksia sekä tutkimusten tuloksia koskien kotikouluvalinnan syitä sekä kotikouluperheiden tunnuspiirteitä.

2.1 Kotikoulun määritelmä

Äkkiseltään voisi ajatella, että kotikoulun määritelmä on selkeä: lapsi opiskelee kotona institutionaalisen koulun sijaan. Tarkemmin tarkasteltuna kotikoulun määritelmä on kuitenkin monisyinen. Erilaisia määritelmiä yhdistää monesti kaksi tekijää: se, että vanhemmat eivät halua kouluttaa lastaan institutionaalisessa koulussa ja se, että he haluavat kouluttaa lapsensa kotioloissa. Kotikoulu onkin siis usein määritelty sen kautta, mitä se ei ole tai mitä lapsi ei tee. (Murphy 2012, 4 – 5.) Vastakkainasettelu julkisen koulun ja kotikoulun välillä sekä kotikoulun asema vähemmistön valintana on nähtävissä siis jo määrittelyn tasolla.

Kotikoulu ei kuitenkaan aina ole vapaaehtoinen valinta, niin kuin edellä mainitut määrittelyt antavat olettaa. Jos perhe esimerkiksi asuu paikassa, josta kulkeminen kouluun on erittäin haastavaa, onko kyse silloin varsinaisesti halusta kouluttaa lapsi kotona? Sama kysymys nousee esiin, jos lapsi ei esimerkiksi vakavan sairauden takia pysty käymään koulussa. Kotikoulun määritelmää ovat vuosikymmenien kuluessa entisestään hämärtäneet erilaiset kotona oppimista ja julkisen koulun opetusta yhdistelevät koulutuksen mallit. Kotikoulun määrittelemiseen ovatkin esimerkiksi Yhdysvalloissa tulleet mukaan myös prosenttiosuudet siitä, kuinka paljon lapsi saa opetusta kotona ja koulussa, ja tietyn prosenttiosuuden ylittävää kotiopetuksen määrää voidaan kutsua kotikoulutukseksi. (Murphy 2012, 5 – 6.)

Toinen vaihtoehtoinen tapa määrittellä kotikoulua voisikin olla tukeutuminen kolmeen peruspilariin: rahoitukseen, opetuksen järjestäjään ja vastuuseen. Oppilas on kotikoulussa kun opetuksen rahoitus tulee perheeltä (valtion sijaan), opetuksen järjestävät vanhemmat ja toiminnan säätely sekä vastuu siitä on perheellä. (Murphy 2012, 6 – 7.) Myös Van Pelt'n (2015, 3) mukaan kotikoulun määrittelyissä korostuvat vanhempien rooli vastuunottajina ja kieltäytyminen valtion tai yksityisten instituutioiden tarjoamasta koulutuksesta. Nämä määrittelyt näkyvät myös Suomessa Opetushallituksen opetuksen järjestämistä koskevissa säädöksissä: kotiopetuksessa lapsi ei ole kirjoilla missään koulussa, vaan huoltaja on vastuussa opintojen järjestämisestä, materiaalisista kustannuksista (kuten oppikirjat) ja siitä, että lapsen oppivelvollisuus tulee suoritetuksi (Opetushallitus 2017).

Tässä tutkimuksessa tarkoitan kotikoululla Opetushallituksen (2017) määrittelyä mukaillen tilannetta, jossa lapsi on otettu kokonaan pois koulun kirjoilta opiskelemaan peruskoulun oppimäärä kotona. Kotikoulussa olevaa lasta kutsun termillä kotioppija tai kotikoululainen. Suljen siis tutkimukseni ulkopuolelle niin sanotun tilapäisen kotiopetuksen, jossa perhe esimerkiksi ulkomailla asumisen tai lapsen sairauden takia opettaa lastaan tilapäisesti kotona, mutta saa kuitenkin ohjeistusta ja materiaalia opetukseen koululta. Tällöin lapsi on koulun kirjoilla ja kotiopetus on tarkoitettu vain väliaikaiseksi ratkaisuksi. Rajaan tutkimukseni ulkopuolelle myös ne tapaukset, jossa lapsi opiskelee täysipäiväisesti kotona, mutta on silti kirjoilla koulussa. Tämän rajauksen taustalla on määrittelyn vaikeus koskien opetuksen järjestäjää: joissain tapauksissa koulun kirjoilla oleva lapsi saattaa käytännössä opiskella kuin kotikoulussa vanhempiensa johdolla, kun taas joissain tapauksissa opetus saattaa tulla opettajan taholta etänä.

Kotikoulun pedagogiset lähtökohdat voivat vaihdella hyvinkin paljon. Toiset perheet suosivat koulumaista lähestymistapaa, kun taas toiset haluavat opetuksen olevan mahdollisimman vähän kouluopetuksen kaltaista. Kotikoulussa saatetaan myös painottaa eri osa-alueita tai pyrkiä jonkin vaihtoehtoisen pedagogisen lähestymistavan mukaiseen opetukseen. Täten kotikoulua ei voida määrittellä pedagogiikan kautta, koska kotikouluperheiden pedagogiset näkemykset eivät muodosta yhtenäistä linjaa. Kaikkia kotikouluperheitä yhdistäviä tekijöitä on kaiken kaikkiaan melko vähän, joka tekee määrittelystä haastavaa.

Kotikoulumääritelmässä joudutaan siis edelleen tukeutumaan siihen, mitä kotikoulu ei ole tai mitä se on verrattuna julkisen tai yksityisen sektorin ylläpitämään koululaitokseen. Kotikoulussa vanhemmat ottavat lopullisen vastuun lapsensa koulutuksen ohjaamisesta, organisoinnista, valinnoista ja tuloksellisuudesta, ja koulutus tapahtuu pitkälti institutionaalisen kouluympäristön ulkopuolella (Van Pelt 2015, 3). Kotikouluun liittyy siis kaksi päätöstä: vanhemmat päättävät olla lähettämättä lastaan viralliseen kouluun ja sen sijaan päättävät kouluttaa lapsensa kotioloissa

vastaten itse kouluttamisesta (Donnelly 2012a, 10). Yhteistä kotikouluperheille on siis vanhempien toimiminen koulutuksen järjestäjänä valtion tai yksityisen tahon sijaan ja opetuksen tapahtuminen jossain muualla kuin koulussa. Määritelmä ei kuitenkaan kerro mitään siitä, millaista opetus kotikoulussa on tai miltä arvoperustalta perheet valitsevat kotikoulun ja toteuttavat opetusta kotioloissa. Kotikoulua koskevan tutkimuksen lisääntyminen voi täten tarkentaa myös kotikoulun määritelmää tuomalla lisätietoa kotikouluperheiden tilanteista ja näkemyksistä.

2.2 Kotikoulun historiaa

Kotikoulun historia on vahvasti sidoksissa julkisen koulun historiaan ja laajemmin koko yhteiskunnalliseen kehitykseen. Länsimaissa sivistys pohjautuu pitkälti antiikin Kreikan kulttuuriin, jonka vaikutus on edelleen nähtävissä myös koulutuksessa. Antiikin Kreikassa koulu aloitettiin yleensä 6-7 vuoden iässä. Koulutus ei ollut pakollista, mutta varakkaiden perheiden pojille sitä pidettiin suotavana. Näitä poikia kaitsivat miespuoliset orjat, josta on tullut pedagogia - sana (*paidagogos* tarkoitti 'pojan kaitsijaa'). Koulutus on kautta aikojen ollut myös ihmisen statuksen määrittäjä. Muinaisessa Roomassa (noin 250 eKr.) rikkaat perheet hankkivat kreikkalaisen kotiorjan opettamaan lapsiaan ja koulutusjärjestelmä omaksuttiin muutoinkin Kreikasta. Opettajan ammattia ei yleisesti arvostettu, eikä valtio valvonut opetuksen laatua tai maksanut palkkaa. Opettajan arvostus oli riippuvainen koulumaksuista: mitä kalliimmat maksut, sitä varakkaampien perheiden lapsia koulussa opiskeli ja sitä arvostetumpaa opetus täten oli. (Heikkinen 2003; 50 – 53, 83, 85 – 86.)

Keskiajalla eurooppalainen koulutus siirtyi antiikin Kreikan perinteistä katolisen kirkon hallintaan. Heikkisen (2003) mukaan luostari- ja katedraalikoulut olivat sotaisalla keskiajalla se instituutio, joka ylläpiti sivistystä ja kirjallista kulttuuria. Suomen ensimmäinen katedraalikoulu ja samalla vanhin oppikoulu perustettiin Turkuun vuonna 1326. Renessanssin ja barokin ajan ajattelijat toivat uusia näkökulmia opetukseen ja kasvatukseen, vaikka varsinaisena koulutuksen tehtävänä olikin vielä 1600-luvulla kasvattaa oppilaista kuuliaisia uskonnon harjoittajia. Aikakaudella alettiin muun muassa harjoittaa opettajankoulutusta ja ensimmäiset ajatukset kaikille lapsille yhtenäisestä koulujärjestelmästä lausuttiin julki. 1700-luvulla vallitsi valistuksen aika, jolloin korostettiin sivistyksen merkitystä sekä humanismia. Kirkko ja uskonto saivat kritiikkiä, ja filosofien ajatukset koskivat enemmän yhteiskunnallisia aiheita. (Heikkinen 2003; 92, 94, 110, 118 - 119.)

Ennen julkisen koululaitoksen perustamista koulutus oli lähinnä epäformaalia ja kotien sekä kirkon vastuulla (Donnelly 2012b, 56). Systemaattinen kirjallinen koulutus oli enimmäkseen

varakkaiden kaupunkilaisten ulottuvilla, kun taas syrjäseuduilla koulutus perustui enemmän epämuodolliseen kotien antamaan käytännön elämän ja työn edellyttämään opetukseen. Julkisen koululaitoksen perustamisen jälkeen varsinainen kotikoulu ilmiönä tarvitsi nimeämisen erotuksena valtion tarjoamasta koulutuksesta. Yhteiskunnallisista muutoksista kenties 1800-luvun teollistumisprosessilla on ollut eniten vaikutusta julkisen koululaitoksen syntyyn. Koululaitos nähtiin ratkaisuna uudenlaisen yhteiskuntamallin ongelmiin. Koulutuksen myötä turvattiin kansakunnan hyvinvointi ja sosiaalinen harmonia. Työelämä sai tuotteliaita työntekijöitä ja koulutusta voitiin käyttää myös kilpailuetuna työmarkkinoilla. (Murphy 2012, 55.) 1800-luvulla monissa Euroopan maissa perustettiin kansakouluja, joissa suurille kansanjoukoille opetettiin lukua ja kirjoitustaitoa. Kansallisuusaatteen myötä eri valtioissa alettiin myös korostaa oman kielen ja kulttuurin merkitystä. (Heikkinen 2003, 127 – 128.) Koulutusta alettiin antaa täten kansan kielellä ja sisällöissä painotettiin kansakunnan omaa kulttuurista pääomaa.

1800-luvun Yhdysvalloissa koulutuksen järjestämisestä käytiin ideologista vääntöä. Koulutuksen reformoijien mielestä keskitetty kontrolli oli välttämätöntä, jotta julkinen koulujärjestelmä olisi laadukas ja se saataisiin toteutumaan laajasti ympäri maata. Valtiolla tulisi olla suurempi rooli koulutuksen järjestäjänä, mutta myös rahoittajana. Reformoijien vastapuoli koostui kansalaisista, jotka eivät hyväksyneet ajatusta keskitetystä vallasta ja asiantuntijatietämyksestä. He korostivat yksilön vapautta ja paikallista kontrollia. 1800-luvulla reformoijien ajatukset eivät vielä saavuttaneetkaan valta-asemaa, mutta 1900-luvulle tultaessa paikallinen kontrolli korvautui byrokraattisella järjestelmällä. Ulkoisesti valta oli kouluhallituksella ja sisäisesti asiantuntijoilla, vastuu koulutuksesta oli otettu pois vanhemmilta. Yhteiskunta oli siirtynyt maataloudesta teollisuuteen, ja uuden teknologian sekä kansainvälisen kilpailun haasteet vaikuttivat uudenlaisen julkisen koulujärjestelmän perustamiseen. (Murphy 2012, 55 – 58.) Tieteellisen ajattelun rantautuminen myös kasvatuksen alalle vaikutti pedagogiaan ja 1900-luvulla oppimista sekä kansakunnan henkistä kapasiteettia pyrittiinkin tehostamaan tieteellisiin tutkimustuloksiin perustuvien pedagogisten menetelmien avulla (Heikkinen 2003, 136).

Kouluissa annettavaa opetusta ovat aikojen saatossa ohjanneet antiikin Kreikan, kristinuskon sekä valistuksen ihanteet, ja näiden perintöä on vieläkin nähtävissä nykyisen koulujärjestelmän käytänteissä ja opetussisällöissä. Teollistuminen ja 1800-1900 -luvuilla tapahtunut koulutuksen siirtyminen valtioiden hallintaan antoi toisaalta yhä suuremmalle osalle ihmisistä mahdollisuuden kouluttautua mutta siirsi toisaalta myös koulutuksen painopistettä enemmän yhteiskunnallisten tavoitteiden täyttämiseen. Uskonnon ja sivistysaatteen sijaan koulutuksen tavoitteiden määrittely tulee nykyään enemmän valtion ja markkinavoimien taholta. Kotikoululiikkeen synnyn

perustana on oppivelvollisuuden ulottaminen jokaista kansalaista koskevaksi ja koulutusvastuun siirtyminen perheiltä valtiolle. Vaikka vanhemmat ja muut ohjaajat ovat opettaneet lapsia kotona kautta aikain, kotikoulu poliittisena, koulujärjestelmää kritisoivana liikkeenä sai alkunsa vasta 1960-luvulla Yhdysvalloissa (Gaither 2009). Moderni kotikoulutus alkoi Pohjoismaissa 1990-luvulla, ja se kohtasi Ruotsissa ja Norjassa vastustusta viranomaisten taholta. Kotikoulun sallimiseksi on käyty myös useita oikeudenkäyntejä. (Beck 2012, 7.) Kotikoululiikkeeseen liittyykin olennaisesti ympäröivän kulttuurin ja valtiovallan harjoittama kontrolli. Toisissa yhteisöissä ja kulttuureissa kotikoulu saattaa olla ainoa perusteltu koulutusmuoto, kun taas toisissa kotikoulua ei suositeta ja siihen suhtaudutaan epäillen. Valtion lait ja määritelmät esimerkiksi koulutuksen sisällöstä vaikuttavat kotikoulun esiintyvyyteen.

Polttava kysymys Yhdysvaltojen kotikoulun historian kannalta on kotikoululaisten määrän kasvu nimenomaan 1970-luvulta eteenpäin, sillä tätä ennen varsinaisia kotikoululaisia ei juuri ollut. Kotikoulussa on osaltaan kyse kansalaisten vastarinnasta hallituksen valtaa ja asiantuntijatietämystä vastaan. Kyse on siitä, kenellä on *oikeus kouluttaa*. Taustalla on toisaalta tyytymättömyys valtion toimintaa kohtaan ja toisaalta talouselämän muutos. Valtion koetaan astuvan liikaa ihmisten yksityiselämän alueelle ja rajoittavan elämää mahdollisuuksien antamisen sijaan, eivätkä talouselämän uudet rakenteet enää tue julkisen sektorin toimintaa. (Murphy 2012; 54, 60 – 62.) Kotikoulun suosion lisääntyminen voidaan nähdä siis valtiovallan kontrollin kyseenalaistamisena ja osittaisena paluuna yhteiskuntamalliin, jossa yksilöt ja heistä muodostuvat lähiyhteisöt päättävät itse keskeisiin elämänalueisiin, kuten koulutukseen, liittyvistä asioista.

Yhdysvalloissa kotikoulun suosion kasvuun liittyvät keskeisesti kaksi henkilöä. 1960- ja 1970 -luvulla John Holt puhui koulun reformoinnin puolesta ja hänen ajatuksensa loivat perustan niin kutsutulle kotikoulutuksen *unschooling* -mallille. Mallin kannattajat ovat usein vastakulttuurin tai humanistisen vasemmiston sekä poliittisen liberalismien edustajia. Ideologisesti *unschooling* yhdistelee historiallisia (eritoten romantiikan ajan) ja moderneja kasvatusaatteita. Keskeistä on usko ihmisen perustavanlaatuihin hyvyteen ja lasten yhtäläisiin oikeuksiin yhteiskunnassa. Opetuksessa korostuu lapsilähtöisyys: lapsella nähdään olevan sisäsyntyinen taipumus oppimiseen ja oppimisympäristön tulisi mukautua lapsen tarpeisiin, eikä toisinpäin niin kuin kouluissa yleensä. (Murphy 2012, 33 – 34.)

Toinen kotikoulutuksen puolesta puhuja on Raymond Moore, jonka lähtökohdat ovat kristillisyydessä ja konservatiivisessa sekä oikeistolaisessa ajattelussa. Mooren mukaan koulun yhä varhaisemmasta aloittamisesta on haittaa lapsen kehitykselle. Kristillisen kotikoululiikkeen mielestä julkinen koulujärjestelmä on lapsen kehityksen lisäksi haitallista myös perheille. Julkisen koulujärjestelmän sekulaari maailmankatsomus, akateemisuus ja sosiaalinen ilmapiiri aliarvioivat

(kristillisen) kodin arvoja. Sekulaari maailmankatsomus on ristiriidassa uskonnon kanssa ja kotikoulussa voidaan suojata lapsia koulun haitallisilta vaikutteilta. Kristillistä kotikoulutusta ohjaa käsitys perhekeskeisyydestä ja vanhempien auktoriteetista. Liike saavutti suuren suosion 1980-luvulla ja on toiminut laajalti kotikoulun määrittelijänä sekä kotikoulutuksen organisoinnin kontrolloijana Yhdysvalloissa. (Murphy 2012, 34 – 35.) Nykyisen yhdysvaltalaisen kotikoululiikkeen perustalta löytyvät siis kaksi erilaisista lähtökohdista kumpuavaa aatemaailmaa, jotka ovat osaltaan määritelleet kotikoulua käytännössä sekä aatteellisesti. Näille kahdelle lähestymistavalle löytyy yhä vahvat kannattajakuntansa, mutta myös kotikoulussa, kuten koulutuksessa yleisemminkin, näkökulmien määrä on kasvanut ja kenttä hajaantunut.

Suomessa on julkisen peruskoulun perustamisen jälkeen ollut vähän kotikoululaisia, vaikka kotikoulu on lain puitteissa sallittua. Lapsilla on oppivelvollisuus, mutta oppivelvollisuuden voi suorittaa myös kotona (Opetushallitus 2017). Syynä kotikoululaisten vähäiseen määrään lienee valtiollisen koululaitoksen vahva asema ja suhteellisen tiheä kouluverkosto. Peruskoulutus on kaikille ilmaista, ja etenkin siirtyminen kaikille yhteiseen peruskoulujärjestelmään 1970-luvulla vahvasti julkisen koulun tasa-arvoisuutta. Kotikoulun suosion kasvu viime vuosina saattaa ilmentää uskon heikentymistä valtion tarjoamaa koulutusta kohtaan ja siirtymistä yksilönvapautta korostavampaan poliittiseen ilmapiiriin. Kotikoulun suosion kasvun syitä voivat olla myös lisääntynyt tieto kotikoulusta ja esimerkiksi yhdysvaltalaisen kotikoulutuksen ”trendin” rantautuminen Suomeen. Koulutuskysymyksiä käsittelevä ja kotikoulun nostaminen esiin eri medioissa on eittämättä vaikuttanut vanhempien tietoisuuteen ja haluun päättää lastensa koulutukseen liittyvistä asioista.

2.3 Kotikoulu Suomessa ja maailmalla

Peruskoulun oppivelvollisuuden toteutumisesta ovat kotioppijan tapauksessa vastuussa hänen huoltajansa. Kotona opiskeleva ei ole oikeutettu samoihin etuuksiin kuin koulua käyvä lapsi ja kunnalla ei ole velvollisuutta esimerkiksi tarjota kotioppijalle oppimateriaaleja tai oppilashuoltoa. Kotona opiskeleva ei voi myöskään saada erityisopetuspäätöstä tai vapautusta jonkun perusopetusmäärään kuuluvan aineen opiskelusta. (Opetushallitus 2011.) Lapsen siirtäminen kotiopetukseen tarkoittaa yleensä siis vanhemmille sekä suurempaa rahallista että ajallista panostusta oman lapsen koulutukseen verrattuna koulua käyvien lasten vanhempiin.

Useimmissa maissa vanhemmilla on oikeus antaa lapsilleen opetusta kotona. Vertailtaessa länsimaita Englanti ja Yhdysvallat ovat sallivammat maat kotiopetuksen suhteen, kun taas kotiopetusta on eniten rajoitettu Saksassa, Alankomaissa ja Ruotsissa. Maahanmuuttajataustaisten

lasten kotiopetuksen pelätään lisäävän yhteiskunnan eriytymiskehitystä, ja kaikille yhteisen koulun ajatellaan sosiaalistavan maahanmuuttajalapsen paremmin ympäröivään yhteiskuntaan. (Beck 2012, 4.) Kotiopetuksen salliminen tai rajoittaminen on siis osa politiikkaa, jonka tarkoituksena on myös säädellä yhteiskunnan moninaisuuden määrää. Yhdysvalloissa ja Englannissa esimerkiksi kulttuurisen moninaisuuden määrä on pitkään ollut suurempi kuin monissa Euroopan maissa, joka selittää niiden sallivamman asenteen myös kotiopetuksen suhteen. Kotiopetus on kielletty muutamissa oikeusjutuissa juuri sosialisointin toteutumiseen vedoten (Beck 2012, 4 – 5).

Maat eroavat toisistaan myös sen suhteen, kuinka tarkasti kotiopetusta valvotaan ja kontrolloidaan. Pääosin Yhdysvallat ja Englanti eivät vaadi rekisteröitymistä tai tarkastuksia. Jotkut maat taas vaativat rekisteröitymistä mutta eivät tarkastuksia ja toisinpäin. Esimerkiksi Norjassa tilanne on samankaltainen kuin Suomessa: kotiopetusta kyllä valvotaan, mutta kotiopetuksen aloittaminen on lähinnä ilmoitusluontoinen asia ilman virallista rekisteröitymistä tai muuta byrokratiaa. (Beck 2012, 5 – 6.) Kotiopetus on sallittua monissa maissa perustuen perheen oikeuteen kouluttaa oma lapsensa. Tällaisia valtioita ovat Suomen lisäksi muun muassa Itävalta, Irlanti, Italia, Peru, Georgia, Filippiinit, Puola ja Portugali. (Donnelly 2012b, 65.)

Donnelly (2012b) on jaotellut valtioita sen mukaan, kuinka paljon ne säännöstelevät kotiopetusta. Säännöstely voi koskea muun muassa kotiopetuksen valvonnan määrää ja menetelmiä, vaatimuksia kotiopettajan pätevyydelle, kotiopetuksen tuntimääriä, opetuksen sisältöjä ja ylipäätään sitä, sallitaanko kotiopetus. ”Säännöstelemättömissä” maissa kotiopetuksen aloittamiseen ei tarvita lupaa, mutta yleensä valtiot vaativat kotikoululaisilta tietyn oppimäärän opiskelemista. Tällaisia valtioita ovat esimerkiksi Suomi, Englanti ja Intia. Matalan säännöstelyn maissa, kuten Venäjällä, vanhempien tulee ilmoittaa hallintoviranomaiselle kotikoulusta. Kohtalaisen säännöstelyn piirissä viranomaiset saattavat vaatia säännöllistä ja rekisteröityä oppimisen valvontaa sekä määriteltyä pätevyyttä kotiopettajilta toimivilta vanhemmilta. Näihin maihin kuuluvat muun muassa Itävalta, Australia, Tanska ja Norja. Eniten kotiopetusta säännöstellään esimerkiksi useissa Itä-Euroopan maissa, Ranskassa, Alankomaissa ja Ruotsissa, jossa kotiopetukseen pätevät kohtalaisen säännöstelyn piirteet, mutta lisäksi kotikouluun saattaa tarvita viranomaisen luvan tai kotikoulu on muutoin tiukemmin säänneltyä. Yhdysvalloissa säännöstely riippuu eri osavaltioiden politiikasta, ja osavaltioita sijoittuu säännöstelyn puolesta jokaiseen neljään edellä mainittuun kategoriaan. (Donnelly 2012b, 67 – 68.) Myös Kanadassa osassa maakunnista säännöstely on lievää ja toisissa tiukkaa. Lainsäädännössä tapahtuu kuitenkin jatkuvasti muutoksia, joten Donnellyn (2012b) tekemä kartoitus on ainakin joidenkin kanadalaisten maakuntien osalta jo vanhentunutta tietoa. (Van Pelt 2015, 19.)

Joissain valtioissa kotikoulu on kiellettyä tai sitä ei tunnusteta formaalin koulutuksen toteuttamismuodoksi. Tällaisia valtioita ovat esimerkiksi Brasilia, Kiina ja Saksa. Kotiopetusta harjoittavia perheitä löytyy kyllä esimerkiksi Saksasta, mutta he kohtaavat suuria vaikeuksia viranomaisten taholta ja jopa oikeudenkäyntejä kotikoulun sallimiseksi on käyty. Joissain maissa, kuten Japanissa ja Romaniassa, kotikoulua ei ole tunnustettu koulutusmuodoksi ollenkaan. (Donnelly 2012b, 68.) Edellä kuvattu eri maiden kotikoulusäännöstelyn jaottelu on kuitenkin suurpiirteinen. Esimerkiksi Suomessa, jonka Donnelly (2012b) on sijoittanut ”säännöstelemättömien” maiden joukkoon, valvotaan kyllä kotiopetusta, vaikka sen aloittamiseen ei tarvitakaan muuta kuin ilmoitus koululle. Kukin kunta määrää kotioppijoille valvovan koulun tai opettajan, joka valvoo oppimista esimerkiksi kerran tai kaksi lukuvuodessa järjestettävän tapaamisen tai kokeiden pitämisen muodossa. Kuntien välillä on kuitenkin eroja käytänteissä ja epätietoisuus koululainsäädännöstä on suuri: koulu on saattanut kieltää kotiopetuksen tai tehdä kotioppijasta lastensuojeluilmoituksen (kts. esim. MTV Uutiset 17.10.2016). Lisäksi Ruotsissa kotikoulu on sallittua vain ”erityisissä olosuhteissa”, joka tekee sen harjoittamisesta käytännössä kiellettyä. Ruotsissa viranomaiset saattavat antaa vanhemmille sakkoja, mikäli näiden lapsi ei käy koulussa. Muutamat kotikouluperheet ovatkin muuttaneet Suomeen pakoon Ruotsin koulupakkoa. (Home School Legal Defense Association HSLDA 22.10.2012.)

Kotikoululaisten määrä on kasvussa kansainvälisesti. Esimerkiksi Norjan pääkaupungissa Oslolla vuonna 2009 kouluun rekisteröitymättömien lasten määrä oli 2,5 prosenttia koko kaupungin oppilaspopulaatiosta (Beck 2010, 75). Yhdysvalloissa kotikoululaisten määrä on kasvanut neljänkymmenen vuoden aikana nolasta käsittämään 3-4 prosenttia koko oppilasmäärästä. (Donnelly 2012b, 56.) Kanadassa kotikouluilmoittautumisten määrä kasvoi vuosien 2006-2011 välillä 29 prosenttia ja 0,4 prosenttia kouluikäisistä kanadalaisista opiskelee kotikoulussa (Van Pelt 2015; 23, 26). Kotikoululaisten määrää on kuitenkin vaikea arvioida tarkalleen. Rekisteröitymättömiä kotikoulun harjoittajia saattaa olla jopa yli 60 prosenttia kotikouluttajien kokonaismäärästä (Beck 2010, 75). Yhdysvaltojen joissakin osavaltioissa kotikoululaisten määrä on myös laskenut 2000-luvulla johtuen todennäköisesti siitä, että erilaiset kotiopetusta ja julkisen tai yksityisen koulutustarjoajan opetusta yhdistelevät koulutuksen mallit ovat yleistyneet (Gaither 2009).

Suomessa kotikoululaisten määrä on pieni, mutta kotikoulussa opiskelevien lasten määrä on kasvanut viime vuosina. Kaikkien kotikoulussa opiskelevien lasten määrää on vaikeaa arvioida, sillä osa oppilaista on kuitenkin kirjoilla koulussa kokoaikaisesta kotiopetuksesta huolimatta. Oheisessa taulukossa näkyvät kotiopetuksessa olevien oppilaiden määrät vuosina 2011-2016 (Tilastokeskus 2016). Luvussa ovat mukana vain ne oppilaat, jotka eivät ole kirjoilla missään

koulussa ja joiden huoltaja on tehnyt ilmoituksen vähintään kyseisen vuoden syyslukukauden kestävästä kotiopetuksesta. Huomattavaa on, että verrattuna vuoden 2011 määrään, vuonna 2016 kotioppijoita oli 120 enemmän. Kotioppijoiden määrä on siis kasvanut vuoden 2011 määrästä 54 prosenttia vuoteen 2016. Kaikkien kotiopetuksessa olevien lasten määrä on kuitenkin luultavasti taulukon ilmoittamia lukumääriä huomattavasti suurempi.

TAULUKKO 1. Kotiopetuksessa olevien oppilaiden määrä Suomessa vuosina 2011 – 2016 (Tilastokeskus 2016).

Vuosi	Kotiopetuksessa olevat oppilaat
2011	222
2012	275
2013	285
2014	303
2015	332
2016	342

Suomalaiseen kotiopetukseen liittyy olennaisesti Feeniks –koulu, sillä se tarjoaa kotioppijoille verkkoympäristön oppimisen tueksi. Feeniks –koulu aloitti toimintansa aluksi Keravalla syksyllä 2005, jossa opettajat ja oppilaat kokoontuivat opiskelemaan kirjastossa. Erinäisten hankaluuksien takia lähiopetus lopetettiin, mutta vuonna 2011 avattiin verkkoympäristö kotioppijoiden tueksi. Fyysistä koulua suunnitellaan avattavaksi Turkuun lähitulevaisuudessa. Vuonna 2016 Feeniks -nettikoulussa opiskeli yhteensä 55 oppilasta. (Feeniks-koulu 2017.) Feeniks –koulu ei kuitenkaan ole synonyymi kotiopetukselle. Feeniks –koulu on yksityinen kouluhanke, joka ei ole vielä saanut valtiolta koululupaa, joten koulun oppilaat ovat virallisesti kotioppijoita (Feeniks –koulu 2017). Feeniks –koulun ideologia perustuu demokraattiseen koulutukseen. Yksinkertaisesti tämä tarkoittaa sitä, että opettajat ja oppilaat ovat tasavertaisessa asemassa. Oppilaalla on oikeus päättää koulutukseensa liittyvistä asioista, kuten siitä, missä, miten ja koska hän haluaa oppia (International Democratic Education Network 2015).

Suomessa toimii muutamia kotiopetukseen liittyviä järjestöjä. Kotikouluverkosto toimii kristilliseltä arvopohjalta ja muodostuu kotikouluperheistä. Verkosto on perustettu vuonna 2006 ja se toimii Kristillisen kasvatuksen keskuksen yhteydessä. (Kotikouluverkosto 2017.) Suomen Kotiopettajat ry on perustettu vuonna 2009. Yhdistyksen tarkoituksena on edistää kotiopetusta Suomessa ja vaalia vanhempien valinnanvapautta opetuksen laadun suhteen. Yhdistyksen johto on

kristillinen, mutta toiminta on avointa kaikille uskonnosta riippumatta. (Suomen Kotiopettajat ry 2017.)

Sosiaalinen media mahdollistaa aktiivisen keskustelun myös kotiopetukseen liittyvistä asioista. Facebookissa toimii Feeniks-nettikoulu -ryhmä, jolla on yli 700 jäsentä. Kotikoulu / Homeschool -ryhmässä on yli 800 jäsentä, ja ryhmässä käydään toisinaan kiivastakin keskustelua kotikouluun liittyvistä asioista. Kyseiset ryhmät ovat suljettuja, eli niiden jäsenyyttä pitää pyytää nähdäkseen keskustelut ja osallistuakseen niihin. Sen sijaan H&L Elämää kotikoulussa on julkinen ryhmä, jossa pääasiassa jaetaan vinkkejä ja materiaalia kotioppimisen tueksi. Ryhmässä on kuutisenkymmentä jäsentä. Koska kotikouluperheet asuvat eri puolilla Suomea, ovat sosiaalisessa mediassa toimivat ryhmät tärkeä yhteyskanava perheiden välillä. Ryhmissä keskustelua voidaan käydä aktiivisemmin kuin vaikkapa sähköpostilistalla, ja lisäksi erilaisten linkkien sekä muunlaisten materiaalien jakaminen muille on helppoa. Ryhmien kautta kotikouluperheet saavat vertaistukea ja tietoa muiden perheiden tilanteista. Kotikoululaisten vanhempien lisäksi ryhmään kuuluu myös yleisesti kotikoulusta kiinnostuneita henkilöitä ja vanhempia, jotka harkitsevat lapsensa siirtämistä kotikouluun.

2.4 Aiemmat tutkimukset

Tässä luvussa esittelen kotikoulusta tehtyjä tutkimuksia esittelemällä ensin aiheesta kirjoitettuja suomalaisia pro gradu -tutkielmia. Kansainvälistä tutkimusta kotikoulusta on melko paljon varsinkin Yhdysvalloista, joten keskityn esittelemään pääasiassa 2000-luvulla tehtyjä tutkimuksia, jotka ovat olleet olennaisimpia oman tutkimukseni kannalta. Tämän jälkeen kokoan yhteen aiemmista tutkimuksista saatua, omiin tutkimuskysymyksiini liittyvää tietoa kotikouluvalinnan syistä sekä kotikouluperheiden tunnuspiirteistä.

2.4.1 Kotikoulusta tehdyt pro gradu -tutkimukset Suomessa

Oulun yliopistossa on tehty kolme kotikouluun liittyvää pro gradu -työtä. Anu Koskinen (2002) on tutkinut kotiopettajavanhempien kasvatustilafilosofioita työssään *To heaven and maybe to Harvard – exploring the educational philosophy of a community of home school parents*. Koskisen tutkimuskohteena oli katolisten kotiopettajaäitien muodostama yhteisö, joka toimii Internetin välityksellä. Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää ne kasvatuksen ja koulutuksen merkitykset, jotka ovat todellisuutta katolisille kotiopettajaäideille, ja jotka täten määrittävät heidän kasvatustilafilosofiaansa. Tutkitussa ryhmässä kristillinen arvomaailma määritteli kotikoulutusta:

lapset nähtiin Jumalan lahjana, ja vanhempien tehtävänä oli kouluttaa heidät ei koulua, mutta elämää sekä parempaa Jumalan tuntemista varten. Kotikoululle oli näillä äideillä erilaisia pedagogisia lähtökohtia, mutta useimmat vanhemmat olivat siirtyneet vaiheittain ilmiöpohjaisemman opetuksen suuntaan varsinaisten oppituntien jäädessä vähemmälle huomiolle. Opetusta ei täten nähty erillisenä, arjesta poikkeavana toimintana, vaan opetustilanteet limittyivät perheen elämään. (Koskinen 2002.)

Saila Kingin (2008) pro gradu työ on kuvaus kotiopettajaäitien kokemuksista ja ajatuksista liittyen kotona opettamiseen. King tutki neljän Yhdysvalloissa asuvan suomalaisen kotiopettajaäidin kokemuksia. Hän oli kiinnostunut erityisesti kotikouluvalintaan johtaneista syistä sekä kotiopettajaäitien arjen kokemuksista. King havaitsi, että kotikoulua ei valittu vain pedagogisista ja ideologisista syistä. Neljän haastatellun äidin syyt kotikouluvalinnalle kumpusivat pikemminkin koulujärjestelmään ja lasten vertaisryhmään liittyvistä syistä. Taustalla oli esimerkiksi koulukiusaamista ja lapsen kohdistuvaa ryhmäpainetta sekä liian pitkänä pidettyjä koulupäiviä. Kingin haastattelemat äidit rakensivat opetuksensa lapsilähtöisesti. (King 2008.)

Paula Byman ja Pauliina Hekkala ovat vuonna 2007 tutkineet viiden kotiopettajavanhemman syitä kotiopetuksen valintaan vanhempien kirjoittamien narratiivien pohjalta. He löysivät kotikouluvalinnalle useita syitä, jotka voitiin kategorisoida kahteen laajempaan kategoriaan: kotiin ja kouluun liittyviin syihin. Kouluun liittyvistä syistä löytyivät alakategoriat, jotka liittyivät koulun struktuuriin, yksittäisen koulun piirteisiin, koulun asenteisiin sekä koulutuksellisiin haasteisiin. Kotiin liittyvät syyt jakautuivat kahteen alakategoriaan, joista toinen liittyi perheeseen ja toinen lapseen. Perheeseen liittyviä syitä olivat elämäkatsomus, perhe-arvot, käytännöllisyys sekä vanhempien ominaisuudet. Lapsen liittyviä syitä tässä tutkimuksessa olivat lapsen ominaisuudet, akateemiset kyvyt sekä lapsen terveydestä johtuvat syyt. Vanhempien ominaisuuksiin saattoi kuulua esimerkiksi halu tarjota lapselleen parasta mahdollista koulutusta. Lapsen ominaisuuksiin taas laskettiin esimerkiksi lapsen sensitiivisyys ja kiltteys, jota ei vanhempien mielestä oteta välttämättä tarpeeksi huomioon tavallisessa koulussa. (Byman & Hekkala 2007.)

Huomattavaa on kuitenkin, että edellä mainitut tutkimukset sijoittuvat kaikki Yhdysvaltoihin. Vaikka kotiopetusvalinnan syitä on tutkittu Yhdysvalloissa, saattavat syyt kotiopetusvalinnalle Suomessa olla erilaiset johtuen esimerkiksi valtioiden keskenään erilaisista koulutusjärjestelmistä. Suomessa kotikoulua on pro gradu -työssään tutkinut Mia Ruohotie (2015). Hän on tehnyt diskurssianalyttisen tutkimuksen tavoista, joilla kotiopetuksesta puhutaan verkkokeskusteluissa. Ruohotie huomauttaa, että vaikka Yhdysvalloissa kotiopetukseen liitetään aina vanhempien pedagogiset näkemykset, suomalaisissa verkkokeskusteluissa kasvatustähtämyksiä ei juuri tuotu esille. (Ruohotie 2015, 11.) Ruohotien tutkimustulokset antavat

viitteitä siitä, että kotiopetuksen motiivit saattavat olla erilaisia Suomessa verrattuna Yhdysvaltoihin.

Ruohotie (2015) löysi aineistostaan erilaisia kotikoulua kuvaavia diskursseja, jotka joko puolustivat tai vastustivat suomalaista peruskoulujärjestelmää. Peruskoulukriittistä diskurssia edustivat voimattoman koulun, asiakkuuden ja menestyksen juonteet. Koulu nähtiin voimattomana puuttumaan esimerkiksi luokkien työrauhaongelmiin ja opetusta kuvattiin oppilasta syrjiväksi. Asiakkuuden juonteeseen liittyi kotiopettajavanhempien oikeus valintaan lapsensa koulutuksen suhteen. Oikeuksiinsa vedoten vanhemmat myös vaativat tukea koululta omalle valinnalleen. Peruskoulukriittisessä diskurssissa kotikoulun ajatellaan tuottavan parempia oppimistuloksia kuin luokkamuotoisen kouluopetuksen. Tähän menestyksen diskurssiin liittyvät ajatukset oppimisen helppoudesta ja lapsen itseohjautuvuudesta opiskelun suhteen. (Ruohotie 2015, 39 – 45.)

Peruskoulukriittiselle diskurssille vastakkainen oli säilyttävä diskurssi, johon kuuluivat sosiaalistavan koulun, itsekkyyden ja epäilyn juonteet. Nykyisen kaltaisen peruskoulun yhtenä tärkeimmistä tehtävistä nähdään olevan lapsen sosiaalistaminen ympäröivään yhteiskuntaan, joka ei kotikoulun vastustajien mukaan toteudu kotiopetuksessa olevien lasten kohdalla. Koulun ”ongelmista selviäminen” nähtiin lapselle välttämättömänä, jotta hän pärjäisi myöhemmin raadollisessa työelämässä. Itsekkyyden juonteessa kotiopettajavanhempien valinta kuvataan itsekkäänä tekona, jonka tarkoituksena on vanhempien omien agendojen toteuttaminen lapsen parhaasta välittämättä. Kotiopetuksessa välittyvien arvojen ajatellaan olevan vastakkaisia yhteiskunnassa vallitseville arvoille. Epäilyn juonteessa keskustelussa oli havaittavissa neutraalimpi suhtautuminen kotiopetusvalintaan. Diskurssia edustavissa puheenvuoroissa kannettiin huolta kotioppijoiden oppimisesta. Valinnassa nähtiin sekä hyviä että huonoja puolia. (Ruohotie 2015, 46 – 52.)

Yhdysvaltalaisista kotiopetusta käsittelevien pro gradu -töiden tulokset kotikouluvalinnan perusteista ovat vaihtelevia. Taustalla on toisaalta ideologisia syitä (Koskinen 2002), mutta valinta on voitu tehdä osittain myös koulusta johtuvista syistä (King 2008, Byman & Hekkala 2007). Suomessa kotikouluvalinta nähdään liittyvän tavalla tai toisella peruskoulujärjestelmään. Kotiopetuksen paremmuutta perustellaan suhteessa kouluun ja täten kotiopetus nähdään osaltaan vain vaihtoehtona huonoksi koetulle peruskoululle. Kotiopetusta myös vastustetaan argumentein, jotka perustuvat suomalaisen koulujärjestelmän hyviin puoliin. (Ruohotie 2015.) Aiempien suomalaisten tutkimuksien valossa vaikuttaisi siis siltä, että Suomessa kotikoulu nähdään vaihtoehtona koululaitokselle, kun Yhdysvalloissa valintaa perustellaan myös vanhempien ideologisilla ja pedagogisilla näkemyksillä. Kotikoululla on vahvempi asema Yhdysvalloissa, kun taas Suomessa kotiopetusta harjoitetaan vähän. Kotiopetuksella ei kenties vielä ole Suomessa

itsenäisen pedagogisen suuntauksen asemaa, vaan se nähdään vähemmistön valitsemana vaihtoehtona, jonka valintaa perustellaan suhteessa julkiseen koululaitokseen.

2.4.2 Ulkomaiset tutkimukset

Yhdysvalloissa tutkimustietoa kotikoulusta tuottaa ja kerää National Home Education Research Institute (NHERI). Tutkimusta on tehty useista kotikouluun liittyvistä aiheista. Esimerkiksi kotioppijoiden akateemisia taitoja on tutkittu sekä osavaltiokohtaisesti että maanlaajuisesti, ja näissä tutkimuksissa kotioppijat ovat suoriutuneet selkeästi paremmin tai yhtä hyvin kuin koulussa opiskelevat lapset (Ray 2010, 2). Yhdysvalloissa toimii myös muitakin aktiivisia järjestöjä, kuten Home School Legal Defense Association (HSLDA). Sen pääasiallisena tehtävänä on tarjota tukea kotikouluperheille ja suojata heidän oikeuksiaan tarjoamalla esimerkiksi neuvontaa lakiasioissa.

Kotiopetusta kannattavien järjestöjen tutkimuksiin ja raportteihin on kuitenkin syytä suhtautua varauksella, sillä oletettavasti järjestöt haluavat välittää hyvää kuvaa kotiopetuksesta. Tutkimuksiin osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimustulos saattaa kertoa vain tietyn tyyppisten perheiden, esimerkiksi keskiluokkaisten kristittyjen perheiden kotioppijoiden koulumenestyksestä (Beck 2012, 8). Suurista aineistoista huolimatta kotikoululaisia koskevat tutkimukset eivät siten aina ole olleet kattavia otoksia kaikista kotikoululaisista ja heidän perheistään. Tästä syystä tutkimuksissa onkin alettu painottaa enemmän pienempien, mutta kontrolloidumpien aineistojen käyttöä. (Van Pelt 2015, 4.)

Kansainvälisesti kotikoulua on tutkittu viime vuosina yhä enemmän. Tutkijoiden kiinnostuksen kohteena ovat itse kotiopetuksen lisäksi olleet muun muassa kotikoulun historia, kotikoululaisten määrä, kotikouluperheiden sosiodemografiset piirteet sekä oppilaiden tulokset akateemisissa ja sosiaalisissa taidoissa. Kotikoululaisten akateemista suoriutumista ja perheiden sosiodemografisia tekijöitä ovat tutkineet muun muassa Lawrence M. Rudner (1999) ja Brian D. Ray (2010). Kummankin tutkimuksissa on havaittu, että kotikoulussa olevat lapset suoriutuivat oppimistuloksia mittaavissa testeissä paremmin kuin koulussa opiskelevat ikätoverinsa. Näiden tutkimuksien mukaan kotikouluperhe on yleensä valkoinen ydinperhe, jonka tulotaso on keskivertoa korkeampi ja vanhemmat koulutetumpia kuin Yhdysvalloissa keskimäärin. Molempien tutkimuksissa todetaan kuitenkin, ettei kotikoululaisten parempien oppimistuloksien pohjalta voida päätellä suoraan kotikoulun olevan parempi oppimisympäristö, vaan syynä voi olla esimerkiksi akateemisesti motivoituneempien perheiden valikoituminen kotikoulun harjoittajiksi. (Rudner 1999, 1 – 2; Ray 2010; 3, 10 – 12, 15.)

Kotikoulua ovat tutkineet myös yhdysvaltalaiset Robert Kunzman ja Milton Gaither (2013). Laajassa kotikoulututkimuksia kokoavassa artikkelissaan he tuovat esiin tutkimuskentän haasteita sekä keskeisimpien kotikouluun liittyvien aiheiden tutkimustuloksia. Kotikouluun liittyvä kirjallisuus on luonteeltaan pitkälti laadullista. Määrällinen tutkimus on haastavaa muun muassa siitä syystä, että Yhdysvaltojen osavaltioilla on erilaiset tavat rekisteröidä kotikoululaisia ja myös kotikoulua koskeva lainsäädäntö vaihtelee. Kotikoulu on lisäksi äärimmäisen poliittinen kysymys: osa tutkimuksista on julkaistu kotikoulua puoltavien järjestöjen toimesta ja monilla yliopistojenkin tutkijoilla on tiukka kanta kotikoulun puolesta tai sitä vastaan. Vaikka esimerkiksi Rayn (2010) ja Rudnerin (1999) tutkimuksissa onkin ollut suuret otoskoot, Kunzmanin ja Gaitherin (2013) mukaan näissä tutkimuksissa on suunnitteluvirheitä ja tutkimuksien tuloksia on käytetty turhan laveiden yleistysten tekoon. Kunzman ja Gaither ovat itse kotikoulun käyneitä akateemikkoja, jotka pyrkivät tuottamaan empiiristä tietoa kotikoulusta ottamatta kantaa ilmiöön puolesta tai vastaan. (Kunzman & Gaither 2013, 5 – 6.)

Joseph Murphy (2012) on tehnyt erittäin kattavan ja monien muiden tutkimuksissa viitatus teoksen *Homeschooling in America – Capturing and Assessing the Movement*, joka kokoaa yhteen paitsi kotikoulusta tehtyjä tutkimuksia, tuo myös ilmi erilaisia näkökulmia liittyen esimerkiksi kotikouluvalinnan syihin. Teoksessa käsitellään laajasti kotikouluilmiötä, kuten muun muassa kotikoulun historiaa, kotiopetuksen käytäntöjä ja kotikoulutuksen yhteiskunnallista vaikutusta. Kotikoulusta on kirjoittanut myös Michael P. Donnelly, joka on itse kotiopettaja ja työskentelee HSLDA:lla (Donnelly 2012b, 51). Donnelly käsittelee kirjoituksissaan pääasiassa kotikouluun liittyvää lainsäädäntöä ja oikeudellisia kysymyksiä paitsi Yhdysvalloissa, myös kansainvälisesti.

Kotikoulua on tutkittu myös muissa maissa, mutta vähemmän kuin Yhdysvalloissa. Kanadassa kotikouluun on perehtynyt Deani Neven Van Pelt, jonka viimeisin kanadalaisen kotikoulutuksen eri piirteitä käsittelevä katsaus on vuodelta 2015. Myös Kanadassa kotikoulun suosio on nousussa, ja raportissaan Van Pelt (2015) tuo esiin viime vuosina tapahtuneita muutoksia kotikoulutuksen määrässä, eri maakuntien lainsäädännössä sekä vanhempien motivaatioissa. Norjalainen Christian W. Beck on tutkinut kotikoulua pohjoismaisesta näkökulmasta. Beck käsittelee tutkimuksissaan muun muassa eri maiden koulutusjärjestelmien ja lainsäädännön vaikutuksia kotikoulutuksen määrään (2012) sekä kotikouluperheiden luokittelua motivaatioiden ja opetustyylin perusteella (2010). Beckin tutkimuksiin perehtyminen on tuonut arvokasta lisätietoa erityisesti kotikoulun ja valtion koulutuspolitiikan välisestä suhteesta. Pohjoismaissa koulutuspolitiikka on erilaista kuin Yhdysvalloissa, jossa osavaltioilla on kullakin omat lainsäädäntönsä ja koulujen väliset erot ovat suuret.

2.4.3 Kotikouluvalinnan syitä aiempien tutkimuksien mukaan

Ennen 2000-lukua perheiden syyt valita kotikoulu olivat selkeämmin jaoteltavissa kahteen pääkategoriaan. Yhdysvalloissa jako motiivien välillä noudatteli enimmäkseen John Holtin vasemmistolaisen vastakulttuurin ja Raymond Mooren kristillisen konservatismiin linjauksia. Jotkut tutkijat ovat nimittäneet näitä kahta eri ryhmää myös ”pedagogeiksi ja ideologeiksi”. 2000-luvulla perheiden motiivit valita kotikoulu ovat kuitenkin eriytyneet ja kotikouluperheitä on haastavampaa luokitella enää selkeisiin ryhmiin valintamotiivien perusteella. (Van Pelt 2015, 8.) Nykyään ideologiset ja uskonnolliset motiivit näyttäisivät olevan vähemmän tärkeitä. Syyt kotikoulutukselle saattavat vaihtua kotiopetuksen edetessä ja motiivit ovat monille perheille osa laajempaa elämäntilanteesta tai -tyyliä. Kotiopetettavan lapsen ikä saattaa vaikuttaa motiiveihin, samoin kuin muu konteksti: koulu, koti, oppija ja yhteisö vaikuttavat kaikki valintaperusteisiin. (Murphy 2012, 79 – 80.) Kotikouluvalintaan liittyy usein monia syitä, jotka kietoutuvat yhteen kunkin perheen elämäntilanteen ja maailmankatsomuksen kanssa.

Yhdysvalloissa kotiopetuksen motiivina on 30-40 % tapauksista uskonto, kun taas Euroopassa vastaava luku on vähemmän kuin 10%. Euroopan maiden välillä on kuitenkin eroja: erityisesti Länsi-Euroopassa kotiopetus kuuluu enemmän perheen valitsemaan elämäntyyliin, kun taas Itä-Euroopassa suurempina motiiveina kotiopetuksen valinnalle ovat uskonto ja lapsen sairaus. (Beck 2012, 3.) Uskontoon perustuvat syyt voivat liittyä uskontoon sinänsä, kuten ajatukseen siitä, että lasten kouluttaminen on Jumalan tahto. Koulutusta ei myöskään välttämättä nähdä erillisenä elämän osa-alueena, vaan Jumala on keskeisesti läsnä myös opetuksessa, jolloin kotikoulu on välttämätön valinta. Sekularisoituneen nykykoulun saatetaan ajatella vahingoittavan lapsia ja vaikuttavan heihin haitallisesti, eikä koulun koeta välittävän esimerkiksi kristityille tärkeitä arvoja. (Murphy 2012; 88 – 89, 91.)

Yhdysvalloissa vuonna 2001 tehdyssä tutkimuksessa 70 prosenttia vastaajista antoi kuitenkin kotikoululle jonkun muun kuin uskonnollisen syyn. Suurin uskontoon liittymätön syy valita kotikoulu oli kouluympäristö. (Gaither 2009.) Koulun liittyviin valintaperusteisiin kuuluvat niin epäusko koko koulujärjestelmää kohtaan kuin opetuksen ja kouluympäristön kritisointi. Kansainvälisten oppimistuloksia mittaavien tutkimusten valossa yhdysvaltalaisen vanhempien usko koulutusjärjestelmää kohtaan on kokenut kolauksen. Koulun uudistumiskyvyttömyys, opetussuunnitelman sisällöt ja koulun käytännöt, joissa esimerkiksi luokallisen oppilaita pitää oppia sama asia samaan aikaan, ovat saaneet osakseen kritiikkiä yhä enemmän. Paitsi että vanhemmat pelkäävät lastensa akateemisten suoritusten kärsivän koulunkäynnin myötä, koulun pelätään aiheuttavan lapsille myös fyysistä, emotionaalista ja sosiaalista haittaa. Väkivalta,

huumeet ja kiusaaminen aiheuttavat lapselle koulussa fyysistä uhkaa, kun taas emotionaalista haittaa on esimerkiksi koulukulttuurin kilpailuhenkisyys. Sosiaaliin haittoihin lukeutuu ryhmäpaine, jonka myötä lapset saattavat oppia huonoja käytöstapoja, alisuoriutua opinnoissaan tai etääntyä vanhemmistaan. (Murphy 2012; 93 – 96, 98 – 99.)

Kotikouluvalintaan liittyy yleensä halu tarjota lapselle parempaa opetusta verrattuna institutionaaliseen kouluun. Yhdysvalloissa tähän motiiviin näyttäisi liittyvän epäluottamus julkista koulujärjestelmää kohtaan, kun taas muissa maissa tähän motiiviin liittyvät enemmän pragmaattiset syyt. Kotiopetuksella halutaan esimerkiksi tarjota lapselle vaihtelevia oppimiskokemuksia. Suuri syy kotikoulun valintaan näyttäisi olevan myös lapsen erityiset tarpeet. Vanhemmat saattavat valita kotikoulun siksi, että lapsella on oppimisvaikeuksia mutta myös siksi, että lapsi on poikkeuksellisen lahjakas. (Kunzman & Gaither 2013; 12, 35.) Monet taloudellisesti hyvin toimeentulevat vanhemmat palkkaavat lapselleen kotiopettajan. Yhdysvalloissa vuoden 2003 tutkimusaineiston perusteella arvellaan, että kotikoululaisista jopa viidesosa saisi opetuksensa palkatulta opettajalta (Gaither 2009).

Ajankäyttö voi olla tärkeä syy valita kotikoulu. Opetus voidaan järjestää omassa aikataulussa; lahjakkaiden kohdalla nopeammin ja oppimiseensa tukea tarvitsevien kanssa hitaammin, eikä kotiopetuksessa tarvitse välttämättä edetä koulun lukuvuoden mukaisesti. Yksi ajankäyttöön liittyvä syy voi olla myös lapsen paljon aikaa vaativat harrastukset tai jopa ammattilaisura. Kotiopetuksessa oleva lapsi pääsee osallistumaan oman harrastuksensa harjoitukseen enemmän ja opetuksen aikataulut muodostuvat valmennuksen mukaan, eikä toisinpäin niin kuin koulussa olevilla lapsilla (Gaither 2009). Ajankäyttöön liittyy lisäksi vanhempien halu viettää enemmän aikaa lastensa kanssa ja osallistua heidän kasvattamiseensa kokonaisvaltaisemmin. Kotiopettajavanhemmat ajattelevat usein kotikoulun olevan osa kasvatusprojektia, jossa he luovat vahvat siteet lapsiinsa ja näin auttavat lapsiaan varustautumaan ulkomaailman haitallisia vaikutteita vastaan (Kunzman & Gaither 2013, 9 – 10). Perhekeskeisiin syihin liittyvät ajankäytön ja vanhempien kasvatusvastuun lisäksi halu tarjota lapselle hänen erityistarpeensa huomioivaa opetusta sekä pitää yllä perhettä tärkeimpänä instituutiona myös koulutuksessa (Murphy 2012, 102 – 103).

Van Pelt (2015) huomasi, että kanadalaiset perheet valitsivat kotikoulun ennemmin oppilaan tarpeiden kuin ideologian mukaan. Oppilaslähtöiset syyt voitiin jakaa kolmeen ryhmään, jotka olivat tulokselliset, välttelevät ja erityiset tarpeet. Kotikoulu saatettiin valita siksi, että perheellä oli koulutukselle asetettuja moraalisia, sosiaalisia tai akateemisia tavoitteita. Välttelevät halusivat eroon instituutionaalisten koulukontekstien aiheuttamasta negatiivisuudesta, turhauttavuudesta tai huolta aiheuttavista tilanteista. Kolmas ryhmä oli valinnut kotikoulun siksi, että lapsella oli

oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyviä erityisiä tarpeita. Erityisillä tarpeilla saatettiin perustella niin lahjakkaan kuin haastavankin lapsen ottaminen kotiopetukseen. (Van Pelt 2015, 9 – 10.)

Kotikouluvalintaan liittyy tutkimuksien mukaan useita perusteluita, jotka voivat olla samanaikaisia tai muodostua perusteiksi valinnalle vasta kotiopetuksen antamisen aikana. Syitä valinnalle löytyy niin uskonnosta tai muunlaisesta elämänkatsomuksesta, perheestä, koulusta kuin lapsestakin, ja kutakin syytä voidaan tarkastella niin kotikoulumyönteisestä kuin koulukielteisestäkin näkökulmasta. Kotikouluvalintaan liittyvistä syistä tarvittaisiin enemmän tutkimustietoa, etenkin mitä tulee lapseen liittyviin syihin. Esimerkiksi motivaatiosta kouluttaa lasta kotona lahjakkuuden vuoksi ei ole juurikaan empiiristä tutkimustietoa (Kunzman & Gaither 2013, 12).

Kotikoulu perustuen uskonnollisiin syihin näyttäisi olevan kuitenkin vähentymässä muiden syiden noustessa tärkeämmiksi. Beckin (2012) mukaan Norjassa uskonnon merkitys kotikoulun syynä on vähentynyt 2000-luvulla melkoisesti. Vuonna 2006 tehdyssä kyselyssä tärkeimmät syyt siihen, miksi vanhemmat haluaisivat kouluttaa lapsensa kotona, liittyivät vanhempien haluun viettää enemmän aikaa lapsensa kanssa sekä ongelmiin koulussa. Kasvavana trendinä näyttäisikin olevan kotikoulun valitseminen ennemmin sosiaalisista kuin uskonnollisista syistä. (Beck 2012, 13.) Kotikoulu ei enää olekaan pitkälti pedagoginen tai ideologinen valinta, vaan kotiopetukseen päädytään nykyään enemmän siksi, että kotikoulu on ylipäätään mahdollista ja käytännöllisempää verrattuna koulunkäyntiin (Van Pelt 2015, 10). Kotikouluttajia on kuitenkin hankalaa enää luokitella selkeisiin ryhmiin motiivien perusteella. Valintaperusteiden monipuolistuminen ja hajaantuminen saattavat osittain johtua kotikouluperheiden monimuotoisuuden kasvusta, johon paneudun tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

2.4.4 Tutkimuksissa havaittuja kotikouluperheiden tunnuspiirteitä

Beckin (2010) mukaan kotiopettajavanhemmista löytyy joka puolelta maailmaa neljä erilaista ryhmää, jotka voivat olla päällekkäisiä. Nämä ryhmät ovat havaittavissa myös koulua käyvien lasten vanhemmissa, ja ryhmästä riippuen kouluissa onkin havaittavissa eri asteisesti sosiokulttuurisia konflikteja perheiden ja koulun sekä valtion edustamien kulttuurien välillä. Ensimmäiseen ryhmään (*structured*) kuuluvat vanhemmat, jotka ovat uskonnollisia, konservatiivisia ja keskiluokkaisia, ja opettavat lapsiaan strukturoidun koulun tapaan keskittyen analyyttiseen ja objektiiviseen tietoon. Toisessa ryhmässä (*unschooling*) vanhemmat ovat keskiluokkaisia ja hyvin koulutettuja, mutta he kannattavat radikaaleja poliittisia ja kulttuurisia suuntauksia. He keskittyvät opetuksessaan lapsilähtöisyyteen ja luonnolliseen oppimiseen.

Kolmannen ryhmän (*pragmatic*) vanhemmat kuuluvat usein työväenluokkaan ja heidän koulutustaustansa on vähäinen. Kotioppiminen on yleensä limittynyt käytännön töihin esimerkiksi perheen maatilalla. Neljänennen ryhmän (*unknown*) vanhempien motiivit ja taustat kotiopetukselle eivät ole tiedossa. Ryhmään voi kuulua niin radikaalisti ajattelevia kuin niitäkin, joille kotiopetus on vain keino eristäytyä muusta yhteiskunnasta. Se voi sisältää myös fundamentaaliuskovaisia vanhempia, romanivanhempia sekä maahanmuuttajaperheitä. (Beck 2010, 74.)

National Home Education Research Institute (NHERI) toteutti Yhdysvalloissa vuonna 1990 ensimmäisen kansallisen tutkimuksen kotiopetusperheiden ja –oppilaiden demografisista taustoista. Myös The National Center for Educational Statistics aloitti systemaattisen tiedonkeruun kotikouluperheistä 1990-luvulla. Yhdysvalloissa kotiopettajavanhemmat ovat usein hyvin koulutettuja verrattuna vanhempiin keskimäärin. Kotiopettajavanhemmissa on suhteessa vähemmän niitä, jotka eivät ole kouluttautuneet, kuin ei-kotikouluperheiden keskuudessa. Kotiopettajavanhemmat ovat muita vanhempia useammin suorittaneet collegen: kotiopettajaisista 66,3 % ja –äideistä 62,5 % oli käynyt collegen. Lisäksi kotiopettajilla on useammin myös kandidaatintutkinto verrattuna muihin vanhempiin. (Murphy 2012, 16 – 17; Ray 2010, 12.) Maiden välillä on kuitenkin eroja, eivätkä kotiopettajavanhemmat aina ole hyvin kouluttautuneita. Esimerkiksi kotiopettajavanhemmat Norjassa ovat useimmiten alemmin kouluttautuneita kuin norjalaiset vanhemmat keskimäärin (Beck 2012, 3). Myös Kanadassa kotikoulun harjoittajissa vaikuttaisi olevan enemmän alemmin koulutettuja vanhempia kuin koulua käyvien lasten vanhemmissa keskimäärin (Van Pelt 2015, 11). Kotiopettajina toimivilla vanhemmilla on harvoin muodollista pätevyyttä opettajana toimimiseen (Donnelly 2012b, 58).

Kanadassa kotikouluperheiden tulotaso on keskimäärin matalampi kuin perheiden yleensä (Van Pelt 2015, 11). Kotikouluperheet Yhdysvalloissa ovat tutkimuksien mukaan melko keskiluokkaisia, eikä kotiopetusta esiinny läheskään niin paljoa matalan tai korkean tulotason perheissä. Vielä 1990-luvulla kotikouluperheiden tulot olivat hieman keskimääräisten perheiden tuloja korkeammat (Rudner 1999, 9 – 10), mutta ero on tasoittunut vuosien varrella. Nykyisin tulot ovat hieman keskimääräistä pienemmät. Kotikouluperheissä eletään kuitenkin useimmiten toisen vanhemman tuloilla toisen jäädessä kotiin hoitamaan lapsia. Kotikouluperheiden tuloja pitäisikin sen sijaan verrata muihin yhden vanhemman tuloilla eläviin perheisiin: tällaisessa vertailussa kotikouluperheiden tulotaso on keskimääräistä korkeampi. Kotikouluperheillä on useammin turvatumpi ekonomisen asema kuin perheillä keskimäärin. (Murphy 2012, 18 – 19.)

Yhdysvalloissa kotiopetus vaikuttaa vahvimmin äitien työllistymiseen, sillä useimmiten perheen äiti jää hoitamaan lapsia ja kotia, ja useimmiten myös kotiopetuksesta vastaa perheen äiti (Kunzman & Gaither 2013, 12). Vain 19 % kotiopettajaäideistä käy töissä, ja suurin osa heistäkin

vain osa-aikaisesti. Kotikouluperheet elävät siis useimmiten isän tulojen varassa. Kotiopetus ei vaikuta isien työllisyyteen tai heidän työtuntiansa määrään. Kotiopettajaisät toimivat erilaisissa ammateissa, mutta he ovat erityisen hyvin edustettuina asiantuntijatehtävissä, yrittäjinä sekä kirkollisissa ammateissa. Kotikouluperheet ovat useimmiten kahden vanhemman ydinperheitä. (Murphy 2012, 18 – 20, 21 - 22.) Yhden huoltajan perheet muodostavat kuitenkin merkittävän osan kotikouluperheistä, ja erilaisten koulutuksen tukijärjestelmien myötä kotikoulu on nykyään vaihtoehto myös matalan tulotason perheille (Donnelly 2012b, 57 – 58; Gaither 2009).

Varhaisimmissa yhdysvaltalaisissa kotikoulua koskevissa tutkimuksissa ei huomioitu rotua tai etnisyyttä. 1980-luvulta lähtien on kuitenkin huomattu, että valtaosa, yli 90 % kotikouluperheistä, on valkoisia. Vähemmistöihin ja maahanmuuttajaperheisiin kuuluvien oppilaiden määrä on kuitenkin yleisesti ottaen koko ajan kasvussa, joten voinee olettaa, että tulevaisuudessa myös useampi kotikouluperhe kuuluu johonkin etniseen vähemmistöön. Edelleen suuri osa kotikouluperheistä on kristittyjä, jotka ovat hyvin sitoutuneita uskontoonsa. Kotikouluperheitä luonnehtii yleisesti protestanttisuus sekä fundamentalismiin perustuvien uskontokuntien yliedustus (esimerkiksi evankelisuus). Muslimien osuus kotikouluperheistä on kuitenkin vahvassa kasvussa. (Murphy 2012, 20 – 23.) 2000-luvulla kotikouluperheiden diversiteetti on kasvanut ja kotikoulun harjoittajia löytyy monista uskonnollisista ja etnisistä ryhmistä. Eri uskontokuntien ja etnisten ryhmien edustajat ovat havainneet kotikoulun ratkaisuksi oman kulttuuri-identiteettinsä vahvistamiseen ja lastensa koulusuoritusten parantamiseen. Esimerkiksi Yhdysvalloissa afroamerikkalaisilla kotikoulun harjoittajilla on oma järjestönsä, ja onkin arveltu, että afroamerikkalaisten perheiden osuus kotikoulun piirissä kasvaa eniten verrattuna muihin. (Gaither 2009.)

Yhdysvalloissa kotikoulua harjoittavien perheiden lapsiluku on yleensä suurempi kuin perheissä muutoin (Ray 2010, 11). Kotikouluvalinta on sidoksissa perheen asuinalueeseen: mitä parempia julkisia kouluja asuinalueella on, sitä vähemmän kotikoulua esiintyy. Kotikoulua suositaan enemmän alueilla, joiden asukkaat ovat köyhempiä. Kotikoulun valitseminen myös on todennäköisempää, mikäli koulun alueen tulotasossa on laajaa vaihtelua. (Murphy 2012, 81 – 82.) Julkisen koulun rahoituksen vähentyminen on yhteydessä kotikoulun suurempaan suosioon (Gaither 2009). Asuinalue vaikuttaa lisäksi siihen, mitä vaihtoehtoja vanhemmilla on. Kaupungeissa vanhemmat voivat valita useiden yksityisten ja julkisten koulujen joukosta, kun taas maaseudulla valinnanmahdollisuudet ovat rajatummalla. Beckin (2012, 3) mukaan Yhdysvalloissa kotikouluperheitä on eniten suurten kaupunkien ja lähiöiden ulkopuolella pääosin valkoisten asuinalueilla, kun Norjassa kotikoulua harjoitetaan eniten maaseudulla.

Edellä esiteltyjen tutkimuksien mukaan kotikoulu Yhdysvalloissa on valtaosin kristittyjen valkoisten harjoittamaa. Tyypillinen kotikouluperhe koostuu kahdesta vanhemmasta ja useammasta lapsesta kuin maassa keskimäärin, ja perheen äiti on kotona lasten kanssa isän huolehtiessa taloudellisesta toimeentulosta. Kotikouluperheiden vanhemmat ovat keskiarvoa koulutetumpia ja heidän taloudellinen asemansa on myös parempi verrattuna maan keskiarvoon. Yhdysvalloissa kotikoululiikkeen syntyyn on liittynyt kuitenkin vahvasti uskonnollinen ideologia, mikä näkynee myös perheiden sosiodemografisissa piirteissä. Lisäksi kotikouluvalintaan saattaa vaikuttaa yksityisten koulujen vähäinen tai olematon määrä perheen asuinalueella ja suuri vaihtelevuus julkisten koulujen tasossa. Muissa maissa kotikoulun harjoittajia on vähemmän, ja lisäksi mailla on erilainen historia sekä koulutuspolitiikka. Täten kotikouluperheitä luonnehtivat taustatekijätkin voivat erota melkoisesti Yhdysvaltojen kotikouluperheiden sosiodemografiasta, mistä Beckin (2012) ja Van Pelt'n (2015) tutkimukset antavatkin viitteitä. Kotikoulusta ovat myös viime vuosina kiinnostuneet yhä useammat etniset ja uskonnolliset ryhmät, joten stereotypia kotikoulusta valkoisten kristittyjen toimintana ei kaikilta osin ole enää paikkansa pitävä Yhdysvalloissakaan.

3 SUOMALAINEN KOULUJÄRJESTELMÄ JA KOTIKOULU VAIHTOEHTONA

Kotikoulun ilmenemiseen vaikuttaa kunkin valtion harjoittama koulutuspolitiikka ja -järjestelmä. Kotikoulu nähdään vaihtoehtona institutionaaliselle koululle ja valintaa saatetaan perustella julkisen koulun negatiivisilla puolilla. Jotta voisimme ymmärtää kotikouluperheiden motivaatioita Suomessa, on tarpeen tarkastella suomalaista koulutusjärjestelmää ja poliittisia ideologioita, jotka ovat ohjanneet koulutuksen toteuttamista vuosien varrella. Aloitan esittelemällä suomalaisen koulutusjärjestelmän historiaa, jonka jälkeen tarkastelen koulutusta kriittisestä näkökulmasta. Lopuksi hahmotan kotikoulun pedagogisia lähtökohtia ja pyrin vastaamaan kysymykseen siitä, millä tavoin kotikoulu eroaa julkisesta koulusta.

3.1 Suomalaisen koulutusjärjestelmän historia ja muutos

Tässä alaluvussa valotan suomalaisen koulutusjärjestelmän historiaa 1800-luvun loppupuolelta nykypäivään. Etenen kronologisesti aloittaen oppivelvollisuuden voimaantulosta, siirtyen sitten peruskoulun aikaan ja lopuksi käsittelen viime vuosina tapahtuneita muutoksia koulutuksessa. Tarkastelen koulutusjärjestelmää kokonaisuutena keskittyen niihin poliittisiin ideologioihin ja yhteiskunnallisiin muutoksiin, jotka ovat vaikuttaneet koulutukseen Suomessa. Historian tunteminen on olennaista nykypäivän koulutuksen tilan ymmärtämiseksi, sillä aiempien poliittisten päätösten ja yhteiskunnallisten muutosten kaiut ovat läsnä myös nykypäivän kouluissa. Ne herättävät myös kritiikkiä koulua kohtaan ja voivat esimerkiksi muodostua perusteiksi valita kotikoulu.

3.1.1 Kansakoulun aikakausi

Yleinen oppivelvollisuus tuli voimaan Suomessa oppivelvollisuuslain myötä vuonna 1921. Laki tarkoitti sitä, että jokaisen suomalaislapsen tuli hankkia vähintään kuuden vuoden oppikursseja vastaava koulusivistys. Oppivelvollisuuslaki tuli Suomessa voimaan melko myöhään verrattuna

moniin Euroopan maihin. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 24.) Ennen lain voimaantuloa suomalaisessa yhteiskunnassa oli kuitenkin tapahtunut muutoksia, jotka vaikuttivat koulutuksen tärkeyden kasvamiseen. Nämä muutokset olivat paitsi hallinnollisia, mutta myös sivistyksellisiä ja taloudellisia. Lisäksi elinkeinorakenteet olivat murroksessa.

Pirkko Leino-Kaukiainen ja Anja Heikkinen (2011) pohjustavat artikkelissaan niitä syitä, jotka johtivat oppivelvollisuuslain ja täten kaikelle kansalle tarkoitetun koulutusjärjestelmän syntyyn. Yleisen oppivelvollisuuden synty voidaan nähdä olevan seurausta muun muassa 1800-luvun puolivälin jälkeen tehdyistä poliittisista ratkaisuista. Kunnallishallinnossa tapahtuneet muutokset lisäsivät kansalaisten mahdollisuuksia vaikuttamiseen, joten uusien toimintamallien omaksumiseksi tarvittiin koulutusta. Koulutus siirtyi kirkolta kuntien vastuulle. Uusia tietoja ja taitoja tarvittiin myös ammatissa toimimiseen: teollistumisen läpimurron myötä ihmisiä muutti enemmän taajamiin ja kaupunkeihin. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 16 – 17.)

Vaikka kaupungistuminen Suomessa oli muihin Euroopan maihin verrattuna hidasta, se vaikutti kuitenkin sivistyksen kysyntään. Ihmiset etsivät hengellisen elämän tilalle uudenlaisia elämäntapoja ja uusia toimintamahdollisuuksia, ja tähän koulutus oli yksi ratkaisu. Samaan aikaan suomen kielen asema vahvistui ja äänioikeus laajeni koskemaan jokaista kansalaista. Suomi itsenäistyi vuonna 1917. Kansainvälinen kauppa sujui tuolloin nihkeästi, ja väestö oli ahdingossa. Taloudelliset ja sosiaaliset erot työtätekevän ja omistavan luokan välillä olivat kärjistyneet, ja yhdessä kaupankäynnin tyrehtymisen kanssa ne johtivat sisällissotaan. Vallitsevaa järjestystä puolustavat valkoiset voittivat sodan vasemmistolaisia punaisia vastaan, ja porvarillinen arvomaailma määritteli Suomen ilmapiiriä sodan jälkeen muun muassa koulutuskysymyksissä. Sodasta jäi kytemään katkeruus, ja eri kansanosat elivät vielä vuosikymmeniä sodan jälkeen omilla piireissään. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 17 – 19.)

Leino-Kaukiainen ja Heikkinen (2011) kuvaavat suomalaisen koulutuksen kehitystä 1800-luvun puolivälistä 1960-luvulle kansakoulun aikakaudeksi. Kansakoulun taustalla oli ajatus kaikille yhteisestä pohjakoulutuksesta riippumatta lapsen säädystä tai sukupuolesta. Tarkoituksena oli antaa monipuolista sivistystä. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22.) Kansakoulu olikin suurimmalle väestönosalle riittävä koulutus, sillä vielä 1960-luvun alussa suurin osa suomalaisista oli käynyt korkeintaan kansakoulun (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 25).

Kansakoulu oli rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa useimmiten neljän opiskeluvuoden jälkeen lapset valikoituivat jatkamaan opintojaan joko kansa- ja kansalaiskoulussa tai oppikoulussa. Oppikoulusta avautui tie korkeamman asteen opintoihin. Oppikoulut olivat yleensä yksityisiä ja maksullisia, ja lapsen kouluttautuminen riippui täten ainakin osittain perheen sosioekonomisesta asemasta. Taloudellisen eriarvoisuuden lisäksi koulutuksessa oli myös maantieteellistä

eriarvoisuutta: maaseutualueet etenkin Pohjois- ja Itä-Suomessa olivat kaikilla koulutusasteilla muuta Suomea heikommassa asemassa. (Kettunen et al 2012, 25 – 26.)

Oppikoulua kävi 1950-luvulle asti melko pieni osa koululaisista. Koululaisten määrä kaikilla koulutusasteilla kasvoi 1950-luvulla toisen maailmansodan jälkeen syntyneiden suurten ikäluokkien vuoksi. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 25.) Suurten ikäluokkien kouluttaminen asetti haasteita koulutusjärjestelmälle. Uusien koulujen rakentamisen lisäksi alettiin pohtia myös koulutuksen vaikutuksia muihin yhteiskunnallisiin muutoksiin. Suomi oli edelleen 1950-luvulla maatalousvaltainen maa, vaikka maa- ja metsätalouden osuus ihmisten työllistäjänä olikin vähentynyt 1800-luvun lopulta lähtien. Talouselämässä Suomi alkoi yhdyttyä Länsi-Euroopan kanssa, joka merkitsi yhä tärkeämpää roolia vientiteollisuuden kilpailukyvyille. Koulutuksella oli työllistävän ja taloudellisen merkityksen lisäksi myös sosiaalinen ulottuvuutensa, joka lisäsi painetta koulutuksen uudistamiseen. Maaseudulta kaupunkeihin siirtyvä nuoriso oli puutteellisesti koulutettua. Kilpailukyvyn tehostamiseksi koulutuksen tulisi hyödyntää myös niin sanotut lahjakkuusreservit, eli ne oppilaat, joilla olisi lahjakkuutensa puolesta edellytyksiä kouluttautua oppikoulua pidemmälle. Koulutus tulisi suunnitella niin, että myös alemmista yhteiskuntaluokista sekä maaseudulta olisi mahdollista edetä opinnoissaan oppivelvollisuuden ylittävään jatkokoulutukseen. (Kettunen et al 2012, 26 – 27.)

Kaikkia koskevaan oppivelvollisuuteen ja kansakoulujärjestelmään ovat liittyneet useat yhteiskunnassa vallinneet tekijät. Kansalaiset tarvitsivat elinkeinorakenteen murroksessa uudenlaista osaamista ja kulttuurin muuttuessa laajempaa sivistystä. Toisaalta muutoksen tarve lähti myös talouselämästä ja hallinnon tarpeista, sillä koulutus nähtiin välineenä kilpailukyvyn parantamiseksi. Lisäksi kansalaisten laajentuneet vaikuttamismahdollisuudet sekä hallinnon muutokset vaativat uudenlaista osaamista paitsi virkamiehiltä, mutta myös tavalliselta kansalaiselta. 1950-luvulla suurten ikäluokkien aloittaessa koulutiensä havahduttiin pohtimaan laajemmin koulutuksen mahdollisuuksia ja tulevaisuutta. Oli aika toteuttaa suurempia muutoksia.

3.1.2 Peruskoulu ja tasa-arvon eetos

Kenties Suomen koulutushistorian yksi vaikuttavimmista, ja myös poliittisimmista muutoksista on ollut siirtyminen peruskoulujärjestelmään. Esitys yhtenäiskoulumalliin siirtymisestä oli tehty jo 1940-luvun lopulla, mutta se ei saanut tuolloin tarpeeksi kannatusta. Seuraavan kouluohjelmakomitean mietintö valmistui vuonna 1959, ja siinä ehdotettiin kansa-, kansalais- ja keskikoulun yhdistämistä kunnalliseksi kouluksi. Koulu kestäisi tällöin yhteensä yhdeksän vuotta, joista ala-aste käsittäisi kuusi ja yläaste kolme vuotta. Perusteluna uudelle mallille oli muun muassa

se, että ammattitaidon saavuttaminen vaati yhä pidempää koulutusta ja parempaa yleissivistyksen tasoa. (Kettunen et al 2012, 37.)

Uudistusta alettiin nimittää peruskouluksi 1960-luvulla, ja vuosikymmenen loppupuolella tehtiin lakiesitys koulujärjestelmän perusteista. Ajatusta yhtenäiskoulusta olivat eniten kannattaneet vasemmistopuolueet, kun taas oikeistorintamalla haluttiin pitää kiinni oppikoulun saavuttamasta asemasta ja valinnanvapaudesta. Vasemmiston mielestä tasaveroiset koulutusmahdollisuudet tuli taata kaikille. (Kettunen et al 2012; 37, 39.) 1960-luvun alussa puolueohjelmassaan yhtenäiskoulua kannatti selkeimmin vain Suomen Kommunistinen Puolue. Sosiaalidemokraatit ja Maalaisliitto olivat julkistaneet ideaa puoltavia lausuntoja, mutteivat olleet täysin ajatuksen takana. (Varjo 2007, 52.)

Maalaisliiton (vuodesta 1965 lähtien Keskustapuolue) enemmistö taipui kuitenkin koulutus uudistuksen kannalle alueellisen tasa-arvon lisäämisen nimissä, ja tästä johtuen uudistuksen kannattajat alkoivat olla valtiopäivillä enemmistössä. Yleinen keskustelu yhtenäiskoulusta alkoi kärjistyä puolesta ja vastaan myös poliittisesti oikeisto-vasemmisto-akselilla. Hallitus ei kuitenkaan uskaltanut tehdä lakiesitystä erimielisyyksiä aiheuttavasta uudistuksesta, joten tehtävä jäi eduskunnan hoidettavaksi. Eduskunta vaatikin hallitusta ottamaan käsittelyynsä koulu-uudistuksen vuoden 1959 yhtenäiskoulumietinnön pohjalta ja tämän jälkeen antamaan lakiesitykset kiireellisesti eduskunnan päätettäväksi. (Varjo 2007, 52 - 53.)

Peruskoulun ideana oli olla tasaveroinen ja taata jokaiselle mahdollisuudet jatko-opintoihin. Koska uudistuksella ei kuitenkaan ollut oppikoulua kannattavien tukea, jouduttiin peruskouluun sisällyttämään piirteitä oppikoulusta tasokurssien muodossa. Suppein tasokursseista ei tarjonnut edes jatko-opintokelpoisuutta. Tasokurssijärjestelmää kritisoitiin heti alusta lähtien oppilaita eriarvoistavana, ja se poistettiinkin vuoden 1985 opetus suunnitelman myötä. (Kettunen et al 2012, 39.) 1960-luvulla sekä uudistuksen kannattajilla että vastustajilla oli samat argumentit kantansa puolesta: kummatkin halusivat koulutuksellista tasa-arvoisuutta sekä vapautta. Vastustajat tulkitsivat tämän tarkoittavan vapautta valita myös yksityiskoulu kunnallisen sijaan. (Varjo 2007, 53 - 54.) 1960- ja 1970-lukujen koulutuspolitiikassa johtoajatuksena oli koulutusasteiden kehittäminen osana laajempaa yhteiskuntapolitiikkaa. Koulutus haluttiin uudistaa kokonaisuutena ja sen tuli palvella samoja päämääriä kuin muidenkin yhteiskunnan osa-alueiden. Näiksi päämääriksi oli nimetty muun muassa kansalaisten henkinen ja aineellinen hyvinvointi, vapaus sekä monipuolisen kehityksen turvaaminen. Päämääristä johdetut tavoitteet sisälsivät täten esimerkiksi koko väestön koulutustason kohottamisen, koulutuksen jatkuvan kehittämisen sekä koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisen. (Kettunen et al 2012, 44.)

Edellä mainitut koulutuksen tavoitteenasettelut voidaan nähdä osana niin kutsuttua hyvän kehän ajatusta, jossa tasa-arvon nähdään edistävän taloudellista tehokkuutta sekä sosiaalista eheyttä. Tavoitteisiin sisältyi kuitenkin jännitteitä, sillä koulutus ei voi työelämäkytköksiensä takia olla täysin tasa-arvoista. (Kettunen et al 2012, 45.) Koulutuksen yksi perustehtävä on kouluttaa ihmisiä eri ammatteihin ja täten myös valikoida ja erotella ihmiset tietynlaisille työmarkkinoille sekä työelämän hierarkioihin.

Varjon (2007) mukaan 60- ja 70- luvut voidaan nähdä kokonaan omana yhteiskunnallisen kehityksen ajanjaksonaan. Näillä vuosikymmenillä valtion hallintorakenteissa sekä menettelytavoissa tapahtui muutoksia ja valtio sai hoidettavakseen uudenlaisia tehtäviä. Perinteisten tehtävien, esimerkiksi koulutuksen ja terveydenhuollon lisäksi valtion tuli nyt huolehtia myös muun muassa tasa-arvon edistämisestä, kansalaisten täystyöllisyydestä sekä kulutuskysynnän jatkumisesta. (Varjo 2007, 49.) Kansakunnan sivistämisen lisäksi koulujärjestelmällä on siis ollut myös talouteen liittyvät motiivinsa.

Tehtävien muuttuessa muuttui myös tapa ohjata valtiota. Virkamiesten lukumäärä kasvoi ja valtiollisten hallintoelinten määrä lisääntyi sekä tehtävät eriytyivät. Tuon aikakauden Suomea pidetään suunnittelutaloutena, jonka perustana oli ajatus siitä, että yhteiskunnalliset ongelmat pystytään parhaiten ratkaisemaan suunnittelulla. Suunnittelujärjestelmiin ja hallinnon tehostamiseen haettiin oppia liikkeenjohtotieteestä. Toisaalta suunnitteluun perustuvaa hallintomallia pidetään lähtökohtana hyvinvointivaltion rakentamiselle ja se on yhdistetty sosiaalidemokraattiseen politiikkaan. (Varjo 2007, 49 - 50.) Hyvinvointivaltiot ovatkin useimmiten syntyneet juuri monimutkaisten prosessien sekä sosiaalisen ja poliittisen suunnittelun tuloksena nimenomaan demokraattisissa, teollistuneissa yhteiskunnissa (Arts & Gelissen 2002, 139).

3.1.3 Koulutuksen markkinaistuminen

1980-luvulla Suomi alkoi siirtyä hyvinvointivaltiosta kohti kilpailukykyvaltiota. Hyvinvointivaltio perustui valtiokeskeisyydelle, jossa vain valtiojärjestelmän katsottiin olevan kykenevä takaamaan tasa-arvo. Valtio määritteli esimerkiksi koulupiirit ja valvoi koulujen toimintaa, ja jopa oppikirjatuotantoa suunniteltiin valtion omistamaksi. Toisaalta ilman valtiojohtoisuutta ja tarkkaa suunnittelua koulujärjestelmän suuret muutokset eivät olisi välttämättä toteutuneet. (Varjo 2007, 58.) Ihmisten liikkuvuus kuitenkin lisääntyi koko ajan ja kilpailukyky kansainvälisessä taloudessa sai suuremman roolin. Kettusen ja kumppaneiden (2012) mukaan työnantajapuoli aktivoitui Suomessa koulutuspoliittisissa kysymyksissä 1980-luvun jälkipuoliskolla. Työnantajapuoli puhui nimenomaan maan kansainvälisen kilpailukykyyn tukemisesta. Taloudesta tuli keskeinen päätöksiä

ohjaava tekijä, ja asiat, jotka aiemmin kuuluivat kansalliseen politiikkaan, siirtyivät nyt ulkoisten, kansainvälisten markkinavoimien määriteltäviksi. (Kettunen et al 2012, 46.) Koulutuksen tehtävänä oli nyt kasvattaa inhimillistä pääomaa ja tällä tavoin houkutella kansainvälisiä sijoittajia Suomeen.

1980-luvun lopulla tasa-arvon käsite oli muuttunut. Aiemmin koulutuksellisella tasa-arvolla oli tarkoitettu opiskelun yhteiskunnallisiksi tulkittujen erojen tasoittamista, mutta nyt tasa-arvolla tarkoitettiin kunkin yksilön oikeutta toteuttaa omat mahdollisuutensa. Ajattelutavan muutoksella oli yhteytensä elinkeinoelämän muutokseen sekä kansainväliseen paineeseen. Koko väestön korkean peruskoulutustason sijasta katsottiin kannattavammaksi panostaa eri alojen lahjakkuuksiin. Tasa-arvon uudelleenmäärittelyä suorittivat erityisesti Kokoomuksen poliitikot. (Kettunen et al 2012, 47 - 48.)

1970- ja 1980 –luvuilla ajatus keskusjohtoisesta hyvinvointivaltiosta oli jäämässä syrjään, ja tilalle oli tulossa markkinavetoinen kansainväliseen kilpailuun perustuva ideologia. Uuden talouteen perustuvan ajattelutavan vaikutukset koulutuksessa näkyivät jo näillä vuosikymmenillä esimerkiksi tutkimusrahoituksen kohdentumisena elinkeinoelämää palveleviin kohteisiin sekä vaatimuksena lisätä työelämän ja koulutuksen välisiä yhteyksiä. Koulutuksen hallinta oli kuitenkin edelleen valtiojohtoista huolimatta muun yhteiskunnallisen kehityksen menosta markkinajohtoisempaan suuntaan.

1980-luvulta alkanut kehitys hyvinvointivaltiosta kohti kilpailukykyvaltiota jatkui 1990-luvulla. Vuosikymmenen alussa koetulla lamalla oli omat vaikutuksensa koulutuspolitiikkaan. Säästöpainneissa idea markkinavetoisemmasta koulutussektorista sai enemmän tuulta alleen. Muun muassa vuonna 1992 opetushallitus laati ehdotuksen opetustoimen rakenneohjelmaksi, jossa haluttiin koulutuksen olevan asiakaslähtöistä ja tulostavasti toiminnastaan. Lisäksi koulutuksen kentälle pitäisi päästää myös yksityiset toimijat. (Kettunen et al 2012, 49 - 50.) Käytetty kieli oli selkeän uusliberalistista. Rakenneohjelman sisällön perusteella aiempi konsensus valtiojohtoisen koulutusjärjestelmän tehokkuudesta näytti nyt kyseenalaistetulta.

1990-luvun alun koulutuspolitiikka muotoutui pitkälti erilaisista koulutoimen säästötoimenpiteistä. Keskustan ja Kokoomuksen muodostaman hallituksen argumenteissa leikkaukset täytyi tehdä laman aiheuttaman taloudellisen tilanteen vuoksi, kun taas oppositiopuolueissa koulutuksen säästöt nähtiin poliittisiksi ratkaisuuksi: säästötoimenpiteiden myötä koulutusta voitaisiin samalla muokata enemmän kilpailuun ja tuloksiin keskittyväksi oikeistolaisen agendan mukaisesti. 1990-luvun alussa koulutuksen rahoitus muuttuikin enemmän kuntien päätäntävällässä olevaksi ja ”asiakkaiden” eli oppilaiden ja vanhempien valinnanvapautta lisättiin. (Varjo 2007, 213 - 214.) Päätäntä- ja suunnitteluvalta koulutukseen liittyvissä asioissa siirtyi 1990-luvulla enenevässä määrin valtiolta kouluille ja kunnille (Kuikka 1993, 142).

Viime vuosikymmenten aikana koulutukseen on vahvasti pesiytynyt ajatus arvioinnin tarpeesta, ja etenkin 2000-luvulla koulutuksen arviointi ja vertailu ovat lisääntyneet. Erinäiset kansainväliset organisaatiot ovat ajaneet uudistuksia, jotka pyrkivät saattamaan myös koulutukseen liiketaloudesta tutut ohjailumenetelmät. Kansainväliset trendit eivät voi olla vaikuttamatta kansalliseen koulutuspolitiikkaan, ja niinpä myös Suomessa on alettu kiinnittää enemmän huomiota koulutuksen arviointia kohtaan. (Varjo, Simola & Rinne 2016, 285.) Koulutuksen eri osa-alueita mittaavien indikaattorien kehittäminen alkoi Suomessa OECD:n (The Organisation for Economic Cooperation and Development eli Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön) kansainvälisen INES-projektin myötä 1990-luvun vaihteessa. INES-projektin (International Indicators of Education Systems) tarkoituksena oli tuottaa vertailukelpoista tietoa eri maiden koulutusjärjestelmistä. OECD nimesi keskeiset koulutuksen mitattavat indikaattorit, jotta päättäjät eri maista pystyisivät vertailemaan omaa koulutusjärjestelmäänsä muihin. (Varjo & Kauko 2008, 155.)

Useat Euroopan maat siirtyivät laadunarviointiin 1990-luvulla, jolloin myös kansainväliset yhteisöt alkoivat luoda enemmän painetta arviointiin siirtymiselle. Opetusministeriön asettama työryhmä oli kuitenkin kriittinen OECD:n indikaattoreita kohtaan. Työryhmän mukaan kansainvälisillä indikaattoreilla voi arvioida kansallista koulutusjärjestelmää vain rajallisesti. Lisäksi työryhmä kyseenalaisti kvantitatiivisiin mittareihin perustuvan arvioinnin ja painotti omassa näkökulmassaan kvalitatiivisuutta sekä kehittämiseen pyrkivää arvioinnin otetta. Suomessa ei oltu niinkään kiinnostuneita koulutuksen indikaattoreiden kehittämisestä, mutta projektiin osallistumisen myötä Suomi halusi yleisesti ottaen lisätä omaa kansainvälistymistään. (Varjo & Kauko 2008, 156.)

Vaikka paine koulutuksen arviointiin kasvaa kansainvälisiltä tahoilta, perusopetuksen arviointijärjestelmä vaikuttaa olevan edelleen melko jäsentymätön. Ongelmaa on yritetty ratkaista perustamalla ensin Koulutuksen arviointineuvosto (2003) ja myöhemmin Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2014). Perusopetukselle on laadittu laatukriteerit muun muassa vuonna 2009, mutta niitä on pidetty ympäröivinä, eivätkä kriteerit todellisuudessa ohjaa toimintaa haluttuun suuntaan. (Varjo et al 2016, 285 - 286.) Vaikuttaa siltä, että arviointia yritetään puskea kouluihin ylhäältä päin, eikä koulujen kenttäväki ole halukas ottamaan arviointia ja kilpailun mahdollistavaa vertailua osaksi työnsä arkea. Arviointien suorittajien keskenkin on kilpailua ja motiivit arvioinneille vaihtelevat. Varjon, Simolan ja Rinteen (2016) mukaan arvioinnin toimivallasta ovat kamppailleet muun muassa Opetushallitus ja Suomen Kuntaliitto. Koulutuksen järjestäjät saattavat haluta arvioinnin kautta tietoa siitä, miten koulujen säästötavoitteet ovat toteutuneet ja miten

kouluverkostoa voitaisiin kehittää entistä kustannustehokkaammaksi. Tällöin arviointi ei keskity koulutuksen laatuun, vaan talouteen. (Varjo et al 2016, 286 - 287.)

Suomi on hyvinvointiyhteiskunta, joka perustuu laajaan solidaarisuuteen ja kaikille avoimiin palveluihin sekä mahdollisuuksiin. Arts ja Gelissen (2002) toteavat, että Suomen kaltainen hyvinvointiyhteiskunta perustuu pyrkimykselle täystyöllisyyteen, sillä muutoin yhteiskunnan kansalaisilleen tarjoamia tukirakenteita olisi mahdotonta ylläpitää. Yksilöiden omaama kapasiteetti halutaan saada yhteiskunnan käyttöön ja tämä tarkoittaa esimerkiksi sekä perheellisten että perheettömien naisten houkuttelemista työelämään erityisesti julkisen sektorin tarjoamiin töihin. (Arts & Gelissen 2002, 142.) Tällaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa koulutuksen erittäin tärkeänä tehtävänä voisi katsoa siis olevan kansalaisten kouluttaminen tulevan työelämän tarpeita silmällä pitäen.

Nykyisessä tilanteessa Suomi näyttää kuitenkin siirtyneen enemmän kohti kilpailuvaltiota, joka tarkoittaa, että koulutusta tarkastellaan eri näkökulmasta kuin ennen. Kettusen ja kumppaneiden (2012) mukaan 1960-luvulla koulutukseen investoinnin nähtiin hyödyttävän koko kansantaloutta, kun taas 2000-luvulla koulutuksen ajatellaan olevan enemmän yksilön henkilökohtainen kilpailuetu kovenevilla työmarkkinoilla. Näkökulman vaihdos mahdollistaa täten myös koulutuksen tuotteistamisen ja myymisen. Koulutuksesta onkin kaavailtu Suomen uutta vientituotetta, sillä koulujärjestelmällämme on kansainvälisesti hyvä maine. Avainasemassa tuotteistamisessa ovat yliopistot ja korkeakoulut, jotka vuoden 2010 yliopistolain uudistuksesta lähtien muuttuivat julkisoikeudellisiksi laitoksiksi tai säätiöiksi. Niiden vastuulla on innovaatioiden kehittäminen paitsi Suomen kansainvälisen kilpailukyvyyn lisäämiseksi, myös oman rahoituksensa turvaamiseksi. (Kettunen et al 2012, 59 – 60.)

Suomalainen koulutus, etenkin perustasolla, on kuitenkin edelleen enemmän kansallinen kuin kansainvälinen projekti. Vaikka valtio onkin muuttunut enemmän yrityksen kaltaiseksi toimijaksi, arviointi ei ole noudattanut samaa linjaa. Varjon ja kumppaneiden (2016) mukaan suomalainen arvioinnin malli poikkeaa maailmalla käytetyistä, keskusjohtoista tai markkinoita myötäilevistä arviointimalleista. Suomessa luotetaan kouluun ja opettajien ammattitaitoon, ja arvioinnista on haluttu tehdä toiminnan kehittämiseen tähtäävä työkalu kontrolloinnin ja ranking-listausten sijaan. (Varjo et al 2016; 289, 291.) Kansainvälinen paine perusopetukseenkin tehtäville muutoksille kasvaa kuitenkin koko ajan suuremmaksi.

3.2 Peruskoulujärjestelmän kritiikki

Suomalainen koulujärjestelmä on saanut paljon huomiota maailmalla ja koulujärjestelmässämme onkin monia hyviä puolia. Kotikouluvalintaan liittyy kuitenkin monesti huonot kokemukset koulunkäynnistä julkisessa koulussa tai kriittisyys koululaitosta kohtaan. Tässä luvussa käsitelen peruskoulujärjestelmämme ongelmakohtia, eli koulusta johtuvia syitä, jotka saattavat olla osatekijöinä perheen päättäessä lapsen ottamisesta kotikouluun. Aloitan tarkastelemalla Suomen menestymistä PISA-testeissä, joiden myötä suomalaisessa koulukeskustelussa ovat nousseet esille muun muassa sukupuolten väliset erot oppimisessa. Koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvät myös alueellinen tasa-arvo suomalaisten koulujen kesken sekä opetuksen eriyttäminen oppilaan taitojen mukaisesti. Kotikouluvalintaan kiinteästi liittyvä peruste voi olla se, ettei lapsi viihdy koulussa, ja käsitelen kouluviihtyvyyteen liittyviä tekijöitä omassa alaluvussaan. Lopuksi tarkastelen vielä laajemmin koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä ja tarkoitusta kriittisestä näkökulmasta.

3.2.1 Koulutuksellinen tasa-arvo

2000-luvulla Suomen erittäin hyvät tulokset kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa nostivat suomalaisen koulujärjestelmän globaaliksi puheenaiheeksi. PISA (Programme for International Student Assessment) -tutkimuksessa selvitetään teollistuneiden maiden 15-vuotiaiden oppilaiden tietoja ja taitoja lukemisessa, luonnontieteissä sekä matematiikassa. Tutkimus toteutetaan kolmen vuoden välein. Lisäksi tutkimuksessa kerätään tietoa oppilaista, rehtoreista ja kouluista, jotta voidaan analysoida menestyksen syitä. Tutkimuksen on organisoinut OECD, ja suurin osa tutkimukseen osallistuneista maista kuuluu järjestöön. (Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen & Arffman 2002; Välijärvi, Kupari, Linnakylä, Reinikainen, Sulkunen, Törnroos & Arffman 2007.)

Menestyminen PISA:ssa muutti suomalaisten käsityksiä koulujärjestelmämme toimivuudesta. Aiemmin Suomessa on seurattu ensin saksalaisia, ja myöhemmin pohjoismaalaisia koulutuksen malleja. PISA-menestyksen myötä suomalaisesta koulujärjestelmästä tuli malli muille maille. (Välijärvi et al 2002, 3.) Menestymisen myötä huomio kiinnittyi suomalaisen koulujärjestelmän erityisyyteen ja niihin tekijöihin, jotka mahdollisesti ovat vaikuttaneet hyviin testituloksiin. Tuloksien mukaan esimerkiksi lukemisessa vanhempien sosioekonominen tausta vaikuttaa lasten lukuharrastukseen vähemmän Suomessa kuin muissa maissa. Suomessa lapset lukevat vapaa-ajallaankin enemmän kuin verrokkimaissa, minkä katsotaan olevan osoitus koulun kyvystä innostaa oppilaita lukemaan. (Välijärvi et al 2002, 15 – 17.) Tasa-arvoinen, kaikille

yhteinen koulujärjestelmä näyttäisi tasoittavan oppilaiden kotitaustoista johtuvia, esimerkiksi lukuintoon vaikuttavia eroja.

Suomalainen koulujärjestelmä on pitkään perustunut tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien tarjoamiseen kaikille. Huomio on kiinnitetty erityisesti heikosti menestyviin oppilaisiin. Tämä näkyy PISA-tuloksissa siten, että Suomessa ero hyvin ja heikosti menestyvien oppilaiden välillä on kapeampi kuin muissa tutkituissa maissa. Lisäksi Suomessa heikosti menestyvät oppilaat menestyivät keskimäärin paremmin kuin verrokkioppilaat muissa maissa. Suomessa, kuten muissakin Pohjoismaissa, erot koulujen välillä olivat myös pieniä. Vähäiset erot koulujen välillä ovat yhteydessä hyviin PISA-tuloksiin. (Väljærvi et al 2002; 24, 26.)

Suomen tuloksissa näkyy sukupuoliero lukemisen taidoissa, sillä tytöt pärjäsivät PISA-kokeissa paremmin kuin pojat. Tämä ei kuitenkaan tutkijoiden mukaan johdu siitä, että suomalaiset pojat olisivat menestyneet huonosti, vaan siitä, että tytöt menestyivät äärimmäisen hyvin (Väljærvi et al 2002, 30). Vuoden 2015 PISA-tuloksissa tyttöjen ja poikien välinen ero (tyttöjen hyväksi) luonnontieteiden osaamisessa oli yksi OECD-maiden suurimpia. Myös lukutaidossa tyttöjen ja poikien väliset piste-erot olivat mitatuista maista suurimpien joukossa. (Vettenranta, Väljærvi, Ahonen, Hautamäki, Hiltunen, Leino, Lähteinen, Nissinen, Nissinen, Puhakka, Rautopuro & Vainikainen 2016; 44 – 45, 49). Poikien huonompi koulumenestys on ollut puheena jo pitkään, ja tyttöjen parempi koulumenestys poikiin verrattuna on jo noussut kiistämättömän faktan asemaan. Syitä poikien huonommalle koulumenestykselle on haettu muun muassa koulutyön käytänteistä ja tyttöjä suosivista opetusmenetelmistä. Julkisessa keskustelussa koulun on jopa väitetty ”syrjivän poikia” ja tukevan tyttöjen oppimista poikia paremmin (kts. esim. Yle Uutiset 13.5.2015).

Elina Lahelma (2009) kritisoi kuitenkin keskustelua tyttöjen ja poikien välisistä oppimiseroista. Koulumenestystä tarkastellaan sukupuolittuneista näkökulmista, vaikka erot tyttöjen ja poikien välillä ovat pienempiä kuin erot kummankin sukupuoliryhmän sisällä. Taustalla on kyseenalaistamaton oletus siitä, että pojat pärjäävät koulussa huonosti ja tytöt hyvin. Syytä poikien huonona pidetylle menestymiselle on haettu muun muassa pedagogisista ratkaisuisista ja koulujen käytänteistä. Keskustelussa huomio käännetään poikien huonoon menestykseen, vaikka pojat menestyvät koulussa Suomessa huomattavasti paremmin kuin monissa muissa maissa, ja tyttöjen hyvä menestys esimerkiksi PISA-testeissä jää poikiin kohdistuvan huolipuheen varjoon. Tyttöjen hyvää menestystä pidetään poikien menestykseen verrattuna uhkaavana tekijänä, vaikka koulumenestys ei suoraan ennusta pääsyä jatkokoulutukseen tai työelämän parhaimmille paikoille. Siirtyminen ”poikapedagogiikkaan” saattaisi kenties parantaa joidenkin poikien koulumenestystä,

mutta vähentäisi samalla tyttöjen ja niiden poikien mahdollisuuksia, jotka eivät opi stereotyyppisen poikakäsityksen mukaisesti. (Lahelma 2009; 137 – 140, 142.)

Sukupuolien näkökulmasta koulutus ei siis vielääkään ole täysin tasa-arvoista: esimerkiksi PISA-tuloksiin liittyvä keskustelu ilmentää valtataistelua siitä, kenelle ja kenen ehdoilla koulutusta toteutetaan. Tyttöjen menestys on samalla itsestäänselvyys, mutta myös uhka poikien oppimiselle, joka nousee keskustelussa esiin tärkeämpänä seikkana kuin esimerkiksi joidenkin tyttöjen tai muiden väestöryhmien huono menestyminen koulussa. Kenties sukupuolen sijaan tutkimuksessa pitäisikin keskittyä oppilaiden tuloksien tarkasteluun esimerkiksi etnisen taustan tai sosioekonomisen aseman mukaan. Poikiin liitetyt käsitykset huonosta koulumenestyksestä ja huolipuhe siihen liittyen vaikuttavat opettajien toimintaan ja saattavat kaventaa tyttöjen mahdollisuuksia. Tytöt eivät esimerkiksi saa tutkimuksien mukaan niin paljon opettajien huomiota kuin pojat, ja näin koulussa huonosti menestyvät tytöt saattavat jäädä ilman tarvitsemaansa tukea (Lahelma 2009, 145).

Opettajien ja koulujen autonomisuutta pidetään yhtenä hyviä PISA-tuloksia selittävänä tekijänä. Kansallinen opetussuunnitelma antaa kehykset opetukselle, mutta opetukseen tarkemmin liittyvät päätökset tehdään kouluissa ja kukin opettaja toteuttaa suunnitelmaa parhaaksi katsomallaan tavalla. (Väljärvi et al 2002, 43 – 44.) Opettajan työn autonomisuuden ja opetussuunnitelman velvoittavuuden välillä on jännite, joka näkyy eri aikoina joko pelkona opettajan autonomisuuden katoamisesta tai vaatimuksena saada tarkemmin muotoiltuja suunnitelmia koulutyölle. Rantalan (2008) mukaan vuoden 1994 opetussuunnitelma mahdollisti opettajille suuren autonomian suunnittelutyössä. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet sallivat edelleen koulukohtaisen suunnittelun, mutta suunnittelemista rajoittivat kuntakohtaiset tarkennukset. Opetussuunnitelma vuodelta 2004 heijasteleekin osaltaan paluuta vallan hajauttamisesta takaisin enemmän keskusjohtoisen suunnittelun suuntaan, jossa vaarana on kuitenkin opettajan työn autonomisuuden heikkeneminen. Siirtyminen Iso-Britannian harjoittamaan tarkasti ylhäältä päin valvottuun koulutyöskentelyyn ja koulutarkastuksiin ei ole toivottava kehityskulku. (Rantala 2008, 26 – 27.)

Koulutuksellisesta tasa-arvosta puhuttaessa tulee ottaa huomioon myös alueellinen tasa-arvo. Vaikka PISA-testeissä suomalaisten koulujen väliset erot olivat kansainvälisesti vertailtuna pieniä, koulujen tulokset ovat kuitenkin erilaisia eri puolilla Suomea. Koulun sijainti saattaa vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden mahdollisuuksiin opiskella valinnaisaineita tai haitata vapaa-ajan harrastuksia pitkien koulumatkojen takia. Esimerkiksi Lapissa, Pohjois-Karjalassa, Kainuussa ja Etelä-Karjalassa koulujen määrä on vähentynyt eniten ja koko maassa pienten koulujen määrä on laskenut suurten kasvaessa (Nyyssölä & Jakku-Sihvonen 2009, 213). Kouluja siis keskitetään

entistä enemmän suuriin yksiköihin, jolloin myös syrjäseuduilla asuvien oppilaiden koulumatkat pitenevät. Vuoden 1994 opetussuunnitelman mahdollistama vapaus opetussuunnitelman koulukohtaisessa toteuttamisessa lisäsi koulujen välisiä eroja (Rantala 2008, 26 – 27). Oppimistuloksissa on havaittu alueellista eriytymistä siten, että parempia oppimistuloksia saadaan yleensä eteläsuomalaisissa ja kaupunkimaisten kuntien kouluissa pohjoissuomalaisten ja maaseutukuntien tulosten jäädessä heikommiksi. Oppimistulosten eriytyminen ei kuitenkaan ole täysin yhdenmukaista, vaan myös Etelä-Suomen kaupungeista löytyy erittäin huonosti menestyviä kouluja. Heikosti menestyvien oppilaiden ryhmässä on kuitenkin nähtävissä pohjoissuomalaisten taajamissa ja maaseudulla asuvien poikien yliedustus. Oppimistuloksiin vaikuttavat taustamuuttujat, kuten oppilaiden vanhempien sosioekonominen asema, jotka huomioon ottamalla alueelliset erot näyttäytyvät pienempinä. Koulutuspolitiikalla voitaisiin vaikuttaa siihen, etteivät koulut esimerkiksi pääkaupunkiseudulla eriytyisi enempää ”hyviin” ja ”huonoihin” kouluihin tietyn sosioekonomisen taustan omaavan perheen valitessa lapselleen koulupaikkaa. (Lappalainen 2009, 71 – 73.)

Suomalaista koulua on pidetty tasapäistävänä, ja on arveltu, että heikosti menestyvien oppilaiden tukemiseen keskittyminen hidastaa erityisesti lahjakkaimpien oppilaiden etenemistä (Väljärvi et al 2002, 45). Tasa-arvoajattelun heikkoutena on käsitys, että kullekin oppilaalle annetaan samanlaista opetusta saman verran, vaikka oikeasti tasa-arvoista olisi antaa kullekin sellaista opetusta, jota hän tarvitsee. Suomalainen koulu huomioi melko huonosti kaikista lahjakkaimpien tarpeet, mikä tarkoittaa sitä, ettei huippuosaajiakaan synny. Koulujärjestelmä pyrkii vastaamaan keskitason oppilaiden tarpeisiin, ja heikompia oppilaita autetaan erityisopetuksella. (Löyskä 7.9.2016.) Kaikista lahjakkaimpien oppilaiden tukemiseen tarvittaisiin enemmän opetuksen eriyttämistä, mikä voi olla jo äärirajoillaan työskentelevälle opettajalle liian suuri vaatimus. Koulujärjestelmämme on onnistunut tukemaan enemmistöä oppimisessaan, mistä PISA-tulokset ovat osoituksena. Lahjakkaimpien potentiaali jää kenties kuitenkin käyttämättä.

3.2.2 Kouluviihtyvyys

Suomen PISA-tulokset ovat heikentyneet (kts. esim. Vettenranta et al 2016), ja syytä tälle on etsitty muun muassa kouluviihtyvyydestä. Suomalaisen lasten heikko kouluviihtyvyys on huomattu jo 1970-luvulla. Lapset viihtyvät koulussa huonommin ja heidän asenteensa koulua kohtaan on kielteisempää kuin muissa maissa. Lasten näkemyksen mukaan tärkein syy mennä kouluun ovat kaverit, eikä opetus tai oppiminen. Koulu koetaan epäoikeudenmukaisena ja turvattomana paikkana. Huolimatta lasten omasta näkemyksestä, oppilaat viihtyvät keskenään keskimääräistä vähemmän,

eivätkä he koe saavansa tukea kouluuyhteisöltä. Koulusta pitävät oppilaat ovat useimmiten niitä, jotka haluavat edetä opinnoissaan pitkälle, ja joilla täten on motivaatiota opiskeluun. (Harinen & Halme 2012, 12.)

Vaikka kouluviihtyvyys on ollut tiedossa oleva ongelma jo pidempään, siihen on alettu laajemmin kiinnittää huomiota vasta PISA-tulosten heikennyttyä. Tämä kertoo suomalaisen koulujärjestelmän keskittymisestä oppimistuloksiin kouluviihtyvyyden sijaan. Kärjistäen ilmaistuna viihtyminen koulussa on toissijaista, kunhan oppimistulokset ovat hyvät. Harisen ja Halmeen (2012) mukaan 2000-luvulla asiaan on alettu huomaamaan sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Opetusministeriön kouluhyvinvointityöryhmä otti asiaan kantaa ja esitteli toimenpide-ehdotuksia vuonna 2005. Suomi sai vuonna 2011 huomautuksen lapsien huonosta kouluviihtyvyydestä YK:n lapsen oikeuksien komitealta. (Harinen & Halme 2012, 13.)

Tutkimuksissa on havaittu, että koulussa viihtyminen liittyy erityisesti kanssakäymiseen muiden oppilaiden ja opettajien kanssa. Pelkkä ammattitaitoinen opetus ei riitä, vaan hierarkia oppilaan ja opettajan välillä saattaa esimerkiksi heikentää oppilaan omaa kyvykkyyden ja hallinnan tunnetta. Oppilaat saavat harvemmin osallistua koulunkäyntiin liittyvään päätöksentekoon. Koululuokissa painottuu myös vertailu oppilaiden kesken: jo muutaman viikon koulua käynyt lapsi osaa nimetä luokasta ”hyvät” ja ”huonot” oppilaat. (Harinen & Halme 2012, 18 – 19.) Viihtymättömyys koulussa voi liittyä myös kodin ja koulun kulttuurien väliseen ristiriitaisuuteen, sillä koulun edustama arvomaailma saattaa poiketa suurestikin oppilaan perheen edustamista arvoista. Tällöin oppilas joutuu luovimaan institutionaalisen ja ei-institutionaalisen ympäristön asettamien odotusten ja toiveiden ristipaineessa. Avaintekijä oppilaan hyvinvointiin voi olla se, kuinka paljon ammattikasvattaja ottaa huomioon paitsi kotitaustan, mutta myös lapsen omat kiinnostuksen kohteet kasvatustyössään. Mikäli esimerkiksi lasta kiinnostava mediakulttuuri suljetaan pois institutionaalisesta oppimisesta ja koulutyön sisällöt perustuvat vain aikuisten määrittelemille arvoille, voi seurauksena olla motivaation puutetta ja pahoinvointia (Mertala 2015, 74 – 75).

Kouluissa esiintyvä kiusaaminen on yksi vakava viihtyvyyttä alentava tekijä. Koulukiusaaminen voi olla fyysistä tai henkistä väkivaltaa, jälkimmäisen ollessa yleisempää. Henkisen väkivallan muodot pitävät sisällään esimerkiksi nimittelyn, toistuvan ja oppilaan mielestä epämiellyttävän kiusoittelun sekä ryhmän ulkopuolelle jättämisen. Kiusaaminen on yleisempää poikien kuin tyttöjen keskuudessa. Kouluterveyskyselyssä vuosina 2010-2011 peruskoulun 8. ja 9. luokkalaisista noin kerran viikossa kiusaamisen kohteiksi joutuneita oli neljä prosenttia ja useamman kerran viikossa kiusatuiksi joutuneita oli kolme prosenttia oppilaista.

Usein kiusaaminen kohdistuu samoihin oppilaisiin. Kiusaamista selitetään monesti kiusaajiin ja kiusattuihin liitetyillä yksilöllisillä piirteillä, mutta koulukiusaaminen on niin yleinen ilmiö, etteivät yksilölliset tekijät selitä sitä kokonaan. Huomioitavaa on myös, että kiusaaja tai kiusattu voi olla myös koulun henkilökuntaan kuuluva aikuinen. Esimerkiksi opettajilla on työnsä puolesta auktoriteetin suoma tilaisuus oppilaan väheksymiseen ja jopa suoranaiseen kiusaamiseen. (Harinen & Halme 2012, 30 – 32.)

Opetusministeriö (2008) kartoitti kyselyissään koulukiusaamista suomalaisten 8. ja 9. luokkalaisten keskuudessa vuosina 2000-2007. Raportin tulosten mukaan pojat joutuvat useammin kiusatuiksi kuin tytöt ja pojat myös osallistuivat muiden kiusaamiseen tyttöjä enemmän. 8. luokalla koulun aikuiset olivat puuttuneet kiusaamiseen noin 30 prosentissa tapauksista oppilaiden vastausten mukaan, mutta 9. luokalla aikuisten puuttuminen kiusaamiseen oli vähentynyt 21-24 prosenttiin. 8. ja 9. luokan oppilaista 6,6-9,2 prosenttia on koulukiusattuja. Maakuntien välillä on eroja: esimerkiksi Uusimaa oli yksi maakunnista, joissa kiusaamista esiintyi vähiten, kun taas Pirkanmaalla koulukiusaaminen oli yleisempää kuin keskivertomaakunnissa. Vuosien 2000-2007 välillä vähintään kerran viikossa koulukiusatuiksi joutuneiden 8. ja 9. luokkalaisten oppilaiden osuus kasvoi 6,5 prosentista 7,6 prosenttiin. (Opetusministeriö 2008; 13, 16 – 18, 20.) Kiusaamisen määrän kasvu on hälyyttävää. Opetusministeriön raportti antaisi myös viitteitä siitä, etteivät koulun aikuiset puutu kiusaamistilanteisiin tarpeeksi. Aikuisten välinpitämättömyys lisää entisestään oppilaiden kynnystä mennä kertomaan kokemastaan tai havaitsemastaan kiusaamisesta ja luo täten turvattomuuden tunnetta.

Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa olennaisesti myös kouluympäristö, joka on suunniteltu useimmiten aikuisten ehdoilla painottaen funktionaalisuutta ja helppohoitoisuutta. Koulutusmenoista tehtävät säästöt näkyvät koulujen arjessa muun muassa huonokuntoisina välineinä ja tiloina sekä ryhmäkokojen kasvuna. Aikuisille oppituntien ulkopuoliset ympäristöt ja aktiviteetit näyttävät myös useimmiten vähemmän tärkeämpiä kuin lapsille. Kysyttäessä lapsilta koulun kehittämisen kohteita, esiin nousevat esimerkiksi välituntiaktiviteetteihin ja kouluruokaan liittyvät asiat. (Harinen & Halme 2012, 35 – 36.) Kouluympäristöön liittyvissä asioissa tulisikin kuunnella enemmän lapsien mielipiteitä, jolloin kouluympäristöistä tulisi myös niiden pääasiallisten käyttäjien, eli oppilaiden mielestä viihtyisämpiä. Oppilaiden näkemykset huomioimalla koulun on mahdollista kasvattaa viihtyvyyden lisäksi myös oppilaiden osallisuuden tunnetta.

Kouluympäristöön kuuluu fyysisen ympäristön lisäksi henkinen ilmapiiri, ja nämä ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kasvaneet ryhmäkoot saattavat esimerkiksi aiheuttaa ongelmia koulun työilmapiiriin. Kouluympäristön fyysiset ja henkiset tekijät ovat yhteydessä myös

oppilaiden hyvinvointiin. Opetusministeriön (2008) raportin mukaan koulun työilmapiiri oli vahvasti yhteydessä koulukiusaamiseen: kiusaajia ja kiusattuja oli enemmän niissä oppilaissa, jotka kokivat koulun työilmapiirin ongelmalliseksi. Koulun omaisuuden vahingoittaminen ja vaikeudet opiskelussa olivat myös yhteydessä kiusaajana toimimiseen. (Opetusministeriö 2008, 23 – 25.) Kouluympäristön viihtyvyys ja oppilaiden hyvinvointi kietoutuvat siis toisiinsa ja muodostavat verkoston eri muuttujien välisistä riippuvuussuhteista. Heikentämällä esimerkiksi kouluympäristön viihtyvyyttä saatetaan aiheuttaa samalla myös oppilaiden hyvinvoinnin vähentymistä.

Suomalaisissa kouluissa opettajan ja oppilaan suhde on perinteisen hierarkkinen. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja päättää opetukseen liittyvistä asioista, eivätkä oppilaat osallistu tai saa mahdollisuutta osallistua esimerkiksi koulutyöskentelyn käytänteitä koskevaan keskusteluun niin paljoa mitä muissa maissa. Hierarkian kanssa on ristiriidassa nykyisin vallalla oleva avoimempi koulukulttuuri, jossa sekä oppilaat että näiden vanhemmat esittävät kritiikkiä koulujärjestelmää ja opettajia kohtaan. Oppilaiden aktiivisuutta pidetään toisaalta hyvänä asiana, mutta toisaalta ”liiallisen aktiivisuuden” pelätään murentavan opettajan valta-asemaa. Auktoriteettiaseman pienentyessä opettajat saattavat kokea esimerkiksi voimattomuutta luokkien työrauhaongelmien ja oppilaiden käytöshäiriöiden ilmetessä. (Harinen & Halme 2012; 41 – 42, 44.) Oppilaiden lisääntynyt vastuu ja vapaus on siis sinänsä toivottavaa, mutta opettajan auktoriteettiaseman säilymisen kannalta sitä pidetään riskinä.

3.2.3 Koulutuksen tavoitteet

Oppilaat ovat toisaalta kansalaisia, joiden tulee oppia tiettyjä yhteiskunnassa tärkeinä pidettyjä asioita, mutta toisaalta he ovat myös asiakkaita, joilla on oikeuksia ja valinnanvapaus koulun suhteen (Harinen & Halme 2012, 41 – 42). ”Oppilaat asiakkaina” -näkömyksen lisäksi PISA-testejä voidaan pitää toisena tärkeänä merkinä koulutuksen markkinaistumisesta. Kiilakoski ja Oravakangas (2010) kirjoittavat, että yhteiskunnallisessa keskustelussa koulutus nähdään yhtenä perustana kansainväliselle kilpailukyvyillemme. Koulutukselta vaaditaan tehokkuutta ja taloudellisuutta, ja lisäksi koulutuksen on vastattava sille asetettuihin tavoitteisiin. Tavoitteet nousevat toisaalta oppimisen tavoitteista, mutta myös työelämän tarpeista ja kuntien taloudenhallinnasta. Tavoitteiden saavuttamisesta on tullut merkki koulutuksen pätevyyydestä ja tuloksellisuudesta, ja menestyminen kansainvälisissä vertailuissa on todiste onnistumisesta. (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 7 – 8.) Uusliberalistinen yhteiskunta on ottanut tehtäväkseen kansakunnan kilpailukyvyyn edistämisen, jolloin julkisen sektorin palveluista pyritään karsimaan

kaikki turha pois, ja jäljelle jääviltä palveluilta vaaditaan tehokkuutta. Verorahoilla kustannetut palvelut, kuten koulutus, nähdään sijoituksena, jolle halutaan liikemaailman ajattelutavan mukaisesti myös tuottoa. (Hilpelä 2007, 654.) Toistaiseksi suomalainen koulu on ”tuottanut voittoa” erinomaisten PISA-tulosten muodossa.

Uusliberalistisessa koulussa oppija on kohde, jolle pyritään tuottamaan tiettyjä yhteiskunnan toivomia ominaisuuksia. Subjekti hän on vain silloin, kun hän valitsee koulutusta. Tällainen asetelma tyypistää koulutuksen kuitenkin vain tuotantokoneistoksi, sillä kasvatusta vaatii inhimillisyyttä ja vuorovaikutusta oppijan ja opettajan välillä. (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 20.) Järjestelmässä on sisäänrakennettuna ajatus kilpailusta, joka koskettaa myös yksilöitä: kamppailu opiskelu- ja työpaikoista vaatii jatkuvaa suorittamista ja ”näyttöjä” osaamisesta (Hilpelä 2007, 654). Monet koulujärjestelmän ongelmat näyttäisivät johtuvan toisaalta rahoituksen puutteesta ja säästöpainesta, mutta toisaalta vielä suurempi syy voi löytyä koulutusta ohjaavan ajattelutavan muutoksesta. Markkina-ajattelussa koulu näyttäytyy paikkana, jonne oppilaat saapuvat oppimaan tehokkaasti auktoriteettien sanelemat sisällöt tullakseen tuottaviksi kansalaisiksi. Inhimillistä kasvua ja esimerkiksi kouluviihtyvyyttä parantaisivat kuitenkin oppilaiden päätäntävällän lisääminen heitä koskevissa asioissa ja koulun mieltäminen ennemmin vuorovaikutuksellisenä tilana, jossa oppilaat ovat oppimassa ensisijaisesti itseään varten.

Yhteiskunnan eri osa-alueet ovat eriytyneet ja päätöksissä luotetaan asiantuntijoihin. Koulutuksessa asiantuntijat kertovat, mitkä opetusmenetelmät ovat tehokkaita ja mitä tietoja ja taitoja kansalaisten tulisi osata. Kiilakosken ja Oravakangaan (2010) mukaan asiantuntijuudesta on tullut osittain mielipidekysymys: sen asiantuntijan näkemystä kannatetaan, jonka ajatuksia pidetään toivottavina ja joihin halutaan sitoutua. Yhteiskunnassamme vallalla olevassa markkina-ajattelussa hyvänä pidetään tehokkuutta ja taloudellista tuottavuutta, joka näkyy kouluissa tulosajatteluna. Kouluissa on siirrytty pedagogis-filosofisesta kehittämisestä julkishallinnon aikaan, joka on tuonut markkinoiden toimintalogiikan kouluihin. Nykykoulu voidaankin pitää instituutiona, jossa yhdistyvät byrokraatia ja liikeyritys. (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 19.) Koulutuspolitiikassa luotetaan siihen asiantuntijatiетoon, joka sopii vallitsevaan poliittiseen kontekstiin. Uusliberalismissa, jossa koulun oppilaat ja vanhemmat nähdään asiakkaina, myös vanhemmillä on kuitenkin valta valita oma ”asiantuntijatiетonsa”. Valinnanvapaus näkyy koulujen eriytymisenä ja esimerkiksi kritiikkinä opettajien toimintaa kohtaan, mutta myös vanhempien kasvaneena kiinnostuksena koulua kohtaan. Valtio nähdään uusliberalismissa holhoavana, byrokraattisena ja ihmisten oma-aloitteisuuden tuhoajana (Hilpelä 2007, 653). Koulukysymyksessä

kotikoulun valitseminen näyttäytyykin myös uusliberalismin kannalta kamppailuna valtion sanelupolitiikkaa vastaan.

Vaikka suomalainen koulujärjestelmä näyttäytyy kansainvälisissä vertailuissa onnistuneena, on kouluissa silti kehittämisen kohteita. PISA-tulokset ovat hyvien tulosten lisäksi nostaneet keskustelunaiheiksi suomalaisiin kouluihin liittyviä ongelmakohtia, kuten kouluviihtyvyyden sekä tyttöjen ja poikien väliset oppimiserot. Aiemmin vankasti tasa-arvolle perustunut koulutus on myös muuttunut enemmän markkinaideologiaa toteuttavaksi, mistä kielivät esimerkiksi vanhempien ja oppilaiden näkeminen asiakkaina sekä koulujen säästötavoitteet. Koulua kohtaan esitetään enemmän vaatimuksia kuntien, työelämän ja perheiden taholta, eikä opettajien auktoriteettiasema ole enää itsestäänselvyys. Kotikouluvalintaan saattavat johtaa paitsi koulujen epäkohdat, kuten koulukiusaaminen ja huono kouluviihtyvyys, mutta myös perheiden uudenlainen asema koulutuksen ”asiakkaina”. Mikäli lähikoulu ei ole perheen mielestä sopiva, he voivat valita joko toisen koulun tai päättää ottaa lapsensa kotikouluun. Kotikouluun saatetaan siis päätyä koulun epäkohtien vuoksi, mutta yhtä lailla päätökseen vaikuttaa se, että kotikouluvalinta ylipäätään on mahdollista tehdä.

3.3 Kotikoulun pedagogiset lähtökohdat

Kotikoulun valinnea vanhempia voidaan tyyppitellä valintaperusteiden mukaan eri tavoin. Perusteluissa tuodaan usein esiin kritiikkiä vallitsevia kouluolosuhteita kohtaan, jolloin kotikoulu on vaihtoehto huonoksi koetulle peruskoulujärjestelmälle. Toisaalta perusteluihin liittyy kotikouluttamisen positiivisia puolia, jolloin kotikoulu voi olla myös ensisijainen vaihtoehto perheen miettiessä lapsensa koulutusväylää. Nämä kaksi kotikouluvalinnan perussyytä kietoutuvat toisiinsa, ja useimmiten valinnan perusteena onkin sekä kriittisyys julkista koululaitosta kohtaan että kotikouluun liitetyt myönteiset tekijät. Valintaperusteet ovat kytköksissä käytettyihin opetusmenetelmiin sekä pedagogisiin ja kasvatuksellisiin näkökulmiin, joita kotiopettajavanhemmilla on.

Saila King (2008) jakoi pro gradu -työssään haastattelemansa kotiopettajina toimivat perheenäidit kahteen ryhmään: ideologeihin ja pedagogeihin. Van Galenin (1991) alun perin tekemän jaottelun mukaan ideologeihin kuuluvat kristityt vanhemmat, joiden mielestä koulun opetussuunnitelma ei tue heidän uskoaan ja arvojaan. Pedagogien mielestä kouluopetus ei toteudu oikealla tavalla, ja kritiikki kohdistuu ennen kaikkea opetusmenetelmiin ja -materiaaleihin. Kingin haastattelema neljästä äidistä kaksi voitiin luokitella pedagogeiksi. Nämä äidit olivat molemmat taustaltaan opettajia, jolloin heillä oli laajempi näkemys opetuksesta ja he olivat myös olleet

osallisina koulutukseen aiemminkin. (King 2008, 51 – 52.) Kotiopettajavanhempien taustasta riippuen perustelut valinnalle voidaankin luokitella esimerkiksi opetukseen liittyvinä (pedagogit) tai maailmankatsomukseen (ideologit) liittyvinä perusteina. Kumpaankin näkökantaan liittyy sekä kritiikkiä vallitsevaa koulusysteemiä kohtaan että kotikoulun myönteisiä puolia korostavia perusteita.

Ideologisiin syihin usein liittyy uskonto, mutta uskontoon liittyvät perustelut eivät välttämättä ole samankaltaiset eri uskontokuntien välillä. Uskonnolliset kotikouluvanhemmat saattavat perustella valintaansa sillä, ettei koulujärjestelmä tue heidän arvojaan, mutta arvojen tarkempi sisältö ei tällaisessa perustelussa tule ilmi. Anu Koskinen (2002) tuo esiin pro gradu -työssään yhdysvaltalaisen katolisen kotikouluvanhempien perusteluita valinnalleen. Vanhemmat näkevät lapsen ”Jumalan lahjana”, ja Jumala on täten antanut vanhemmille myös velvoitteen sekä oikeuden kouluttaa lapsensa niin hyvin kuin osaavat. Kouluttaminen ei ole jotain, mitä tehdään yhteisön vuoksi, vaan se on Jumalan vanhemmille antama velvollisuus. (Koskinen 2002, 72 – 73.) Uskontoon liittyvät perustelut saattavat siis yhtä hyvin liittyä koulutuksen sisältöihin, mutta myös koulutuksen tarkoitukseen ja toteutukseen, kuten Koskisen (2002) tutkimuksesta käy ilmi.

Kotikouluvalintaan kuitenkin harvemmin liittyvät vain vanhempien omat näkemykset, vaan valintaperusteisiin liittyvät myös ympäristötekijät. King (2008) huomasi tutkimuksessaan kolmen ympäristötekijän kuvaavan paremmin kotikouluvalinnan syitä vanhempien ideologisten tai pedagogisten perustelujen sijaan. Näitä olivat koulujärjestelmään, oppilaiden vertaisryhmään ja positiiviseen vaikutukseen liittyneet syyt, joista vähintään kaksi osa-alueetta olivat läsnä kunkin kotiopettajaäidin perusteluissa. Oppilasryhmään liittyvät syyt olivat negatiivisia, kuten ryhmäpaine ja kiusaaminen. Kotikoulu saatettiin valita siksi, että sitä harjoitettiin lähipiirissä ja täten vanhemmilla oli paljon tietoa saatavillaan sekä positiivinen kuva kotikoulusta. (King 2008, 53 – 54.) Varsinkin Yhdysvalloissa kotikouluun liittyvät yhteisöt ovat tärkeä tuki kotikouluperheille. Yhteisöt voivat olla epäformaaleja tukiryhmiä, jotka kokoontuvat vaikkapa leikkikentällä, tai hyvinkin formaaleja oppimisryhmiä, joissa eri perheiden lapset opiskelevat kotona tai vuokratessa tilassa joko jonkun lapsen vanhemman tai palkatun asiantuntijan opastuksella (Kunzman & Gaither 2013, 15).

Kotikoulussa olevan lapsen kohdalla herää monesti huoli lapsen sosiaalisista suhteista ja siitä, oppiiko lapsi yhteiskunnassa tarvittavat sosiaaliset taidot ollessaan vain perheensä parissa. Kotikoulua puolustavien mielestä koulun tarjoama sosialisatio on monesti haitallista: koulussa lapset kilpailevat menestyksestä toisiaan vastaan ja oppivat negatiivisia käytöstapoja ja asenteita muilta lapsilta. Kotikoulussa oleva lapsi oppii sosiaalisia taitoja harrastuksissaan sekä kotikoululaisten muodostamissa oppimisryhmissä. Kunzmanin ja Gaitherin (2013) läpikäymisissä

tutkimuksissa kotikoululaisten sosiaalisten taitojen on havaittu olevan samalla tasolla kuin koulussa käyvien ikätoveriensa taidot, joskin käytöshäiriöitä havaittiin kotioppijoilla vähemmän. Kotikoululaisilla oli myös keskimäärin saman verran sosiaalisia kontakteja kuin koulussa käyvillä, mutta vuorovaikutusta oli enemmän eri ikäisten ihmisten kanssa kuin koulussa käyvillä. Kotikoulutus saattaa johtaa aikuisiällä vahvempaan itsenäisyyteen ja itsemääräämisoikeuteen, mutta toisaalta kotikoululaiset voivat myös kokea enemmän sosiaalista eristäytyneisyyttä ja olla vähemmän kiinnostuneita vertaisryhmistä. Tutkimustuloksiin kannattaa suhtautua kuitenkin varoen, sillä monet tutkimuksista perustuvat kotioppijoiden tai heidän vanhempiansa itsearviointeihin, eivätkä täten ole objektiivisia. (Kunzman & Gaither 2013, 19 – 21.)

Kotikoulun suhde kansalliseen opetussuunnitelmaan vaihtelee eri maissa. Suomessa kotikoulua käyvällä lapsella on oppivelvollisuus, eli hänen on saatava kotiopetuksessa perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot. Kotikoulussakin opintojen tavoitteet ja sisällöt ovat siis sidottuja perusopetuksen opetussuunnitelmaan. (Opetushallitus 2017.) Kansallisen opetussuunnitelman seuraaminen antaa myös kotiopettajalle hyödyllisiä välineitä opetuksen sisältöjen suunnitteluun sekä mallia siitä, miten opetuksessa kannattaa edetä huomioiden lapsen iän mukainen taitotaso (Mountney 2009, 106). Kotiopetuksessa opetussuunnitelman sisällöt voidaan kuitenkin opiskella halutulla tavalla ja eri tahdissa kuin mitä koulussa opiskeltaisiin. Yhdysvalloissa kotikouluperheille on tarjolla useita vaihtoehtoja opetuksen suunnitteluun, ja kotikouluperheille suunnattujen opetussuunnitelmamateriaalien kauppa onkin Yhdysvalloissa miljardiluokkaa (Murphy 2012, 110 – 111).

Strukturoitua kotiopetusta harjoittavat perheet käyttävät oppimateriaaleina usein tekstikirjoja (Murphy 2012, 106). Erilaisten tukiryhmien lisäksi kotiopetuksessa tukeudutaan paljon myös kirjaston palveluihin sekä internetiin tiedonlähteenä (Kunzman & Gaither 2013, 15). Suomalaisille kotikouluperheille internet ja kirjasto ovat usein välttämättömiä oppimateriaalien tarjoajia, sillä kunnalla ei ole velvollisuutta tarjota kotioppijalle oppikirjoja. Opiskeluun käytettävä aika vaihtelee eri perheissä. Tutkimuksien mukaan kotioppijat käyttävät opiskeluun keskimäärin 3-4 tuntia päivässä. Opiskeluun käytettävää aikaa on erittäin vaikeaa laskea, sillä useat kotikouluperheet eivät jaa aikaansa koulunkäyntiin ja vapaa-aikaan, ja monet oppimistilanteet saattavat liittyä kodin askareisiin tai harrastuksiin. Kotioppijat käyttävät kuitenkin keskimäärin vähemmän aikaa koulunkäyntiin kuin koulussa käyvät ikätoverinsa. (Murphy 2012, 108.)

Kotikoulua voidaan käytännössä toteuttaa erilaisin tavoin. Osa perheistä haluaa opetuksen olevan mahdollisimman strukturoimatonta, kun taas toiset harjoittavat formaalin kouluopetuksen tapaista opetusta myös kotona. Strukturoitua kotiopetusta antavat yleisimmin uskonnolliset vanhemmat sekä ne vanhemmat, jotka ovat epävarmempia omista taidoistaan. Strukturoitu opetus

on myös todennäköisempää, mikäli lapsi on ollut institutionaalisessa koulussa ennen kotikouluun siirtymistään. Usein kotiopetuksessa siirrytään strukturoidusta opetuksesta vapaampaan opetustyyliin ajan myötä. Unschooling -ideologiaa kannattavat vanhemmat opettavat lastaan epäformaalien arjen tilanteiden ja kokeellisten oppimismenetelmien avulla. (Murphy 2012, 106 – 107.) Kotikoulussa on kuitenkin harvemmin käytössä oppitunteihin perustuvaa lukujärjestystä, vaan eri oppiaineisiin syvennytään kulloinkin haluttu aika. Kotikoulussa opetus voidaan siis liittää saumattomasti osaksi perheen arkea ja mukauttaa lapsen kiinnostuksenkohteiden mukaan, mutta toisaalta tietyn oppiaineen opiskeluun käytettyä aikaa voi olla mahdotonta määrittää.

Kritiikki koulujärjestelmää kohtaan voi koskea koulun näkyviä käytänteitä ja esimerkiksi opetusmenetelmiä, mutta kritiikki voi liittyä myös koulun syvemmän tason piirteisiin ja koulutuksen tarkoitukseen. Koulun toiminta ja tarkoitus voidaan nähdä rituaaleina, joissa toteutetaan ja tuotetaan hallitsevan kulttuurin pääomaa. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta koulutukseen liittyy valta ja hallinnointi, jossa vaikutetaan oppilaiden käsityksiin koskien heitä itseänsä ja vallitsevaa kulttuuria. Koulun rituaalit ovat täten osaltaan poliittisia tapahtumia, sillä ne legitimoivat vallitsevaa sosiaalista järjestystä. (McLaren 1986, 3 – 4.) Esimerkiksi opetussuunnitelma oikeuttaa tietynlaiset käsitykset menneisyydestä ja nykyisyydestä, joihin erilaisista taustoista tulevien oppilaiden käsitykset tulee mukauttaa. Koulu on näennäisesti oppilaita varten, mutta oppilailla ei kuitenkaan ole mahdollisuutta dialogiin ja osallisuuteen, ja vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden ääni jää usein kuulumattomiin. (McLaren & Giroux 1995; 31 – 33, 43 – 45.) Kotikoulun valitseminen ei välttämättä johdu kritiikistä liittyen tiettyyn kouluun tai opettajaan, vaan ylipäätään kritiikistä koko koulujärjestelmää kohtaan. Suomalaisessa koulujärjestelmässä kritiikki voidaan kohdistaa juuri huonoon kouluviihtyvyyteen, johon vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden vähäinen mahdollisuus vaikuttaa koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Työelämän tehokkuusajattelu näyttäytyy kouluissa tarkasti ajoitettuina oppimistapahtumina ja markkinoiden kilpailukulttuuri heijastuu oppilaiden testaamisena ja arvosanojen vertailuna. Historiallisesti kouluopetuksella on pyritty vahvistamaan kansallista yhtenäisyyttä, mikä toisaalta tarkoittaa vähemmistöjen sivuuttamista opetuksen sisällöissä ja näkökulmissa.

Monet kotiopettajavanhemmat pitävät kotikoulun hyvänä puolena mahdollisuutta toteuttaa opetusta lapsilähtöisesti (kts. esim. King 2008, 56). Lapsilähtöiseen opetukseen liittyy ajatus lapsesta aktiivisena toimijana, joka haluaa oppia. Opetus ei siis määrity aikuisten taholta, vaan lapsen taitojen ja kiinnostuksen pohjalta. Tätä näkökulmaa on tuotu vahvemmin esille myös Opetussuunnitelmassa (2014), joka otettiin käyttöön peruskouluissa vuonna 2016. Opetuksen arvoperusteissa lapsi nähdään arvokkaana juuri sellaisena kuin hän on ja tärkeänä pidetään kokemusta osallisuudesta yhteisössä. Oppimiskäsitys perustuu käsitykseen oppimisesta osana

ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja sitä ohjaavat oppilaan omat kokemukset ja käsitykset. (Opetushallitus 2014; 15, 17.) Vaikka opetussuunnitelman perusteissa voidaan havaita käänös lapsilähtöisemmän pedagogiikan puoleen, käytännön tasolla opetuksen toteutus voi olla jotain muuta. Luokkahuoneessa opetus tulee suunnitella myös ryhmän tarpeet huomioon ottaen, eikä yhden oppilaan kokonaisvaltaiseen huomiointiin riitä välttämättä resursseja. Kotiopetuksessa lapsi voidaan ottaa yksilönä huomioon ja rakentaa opetus alusta asti hänen tarpeistaan ja kiinnostuksenkohteistaan käsin. Kotikoulussa eri perheiden opetustyyli voi olla jotain aikuisen antaman opetuksen ja itseopiskelun väliltä. Uskonnollisissa kotikouluperheissä opetus perustuu keskimäärin enemmän vanhemman ohjaukseen, kun taas akateemisesti orientoituneissa perheissä käytetään enemmän lapsikeskeisiä menetelmiä ja itseopiskelua (Murphy 2012, 110).

Lapsilähtöisyys liittyy osaltaan opetuksen demokraattisuuteen, joka on esimerkiksi Feeniks-koulun opetuksen lähtökohta. Demokraattisessa opetuksessa lapsi saa osallistua päätöksentekoon ja oppiminen tapahtuu hänen ehdoillaan. 'Learning by doing' -menetelmästä tunnettu John Dewey (1859-1952) korosti pedagogisessa ajattelussaan lapsilähtöisyyttä, ja hänen ajatuksensa ohjaavat monia kotiopettajia joko tiedostetusti tai tiedostamatta. Deweyn mukaan on tärkeää saada lapsi kiinnostumaan oppimisesta ja opetus tulisi täten järjestää lapsen tarpeista käsin. Opintoja tärkeämpää ovat lapsen persoonallisuus ja luonne, ja lapsen tulisi olla sekä opetuksen lähtökohta että päämäärä. Opetuksessa kokemukset ovat merkittävässä roolissa, koska niiden myötä oppiminen tapahtuu syvemmällä tasolla. Pedagogisissa kokeiluissaan Dewey pyrki poistamaan oppilaiden passiivisuutta aktivoimalla heitä työn avulla, josta syntyi myös tekemällä oppimisen menetelmä. (Heikkinen 2003, 137 – 138.)

Kotikouluvalinta voi kummuta yhteiskunnallisesta kriittisyydestä: vanhemmat eivät kannata yhteiskunnassa vallalla olevaa arvomaailmaa, eivätkä halua lapsensa kasvavan osaksi sitä. Toisaalta kyseessä voi olla myös epäluottamus koulujärjestelmää kohtaan, jolloin vanhemmat kokevat, ettei koulu anna lapselle sellaisia taitoja, joita hänen todella tulisi oppia. Vanhemmat saattavat myös pelätä, että koulu väheksyy heidän lastaan ja aiheuttaa haittaa lapsen identiteetin kehitykselle. Kotikoulu ympäristönä on erilainen: lapsen ei tarvitse mukautua koulun käytänteisiin tai kulttuuriin, vaan hän voi opiskella haluamallaan tavalla ilman ryhmäpainetta. Kodinomaisessa ympäristössä oppimisen saa myös helpommin limitettyä osaksi perheen arkea ja vanhemmat voivat viettää enemmän aikaa lapsensa kanssa. Eri perheillä on erilaiset näkemykset ja tavat toteuttaa kotikoulua toisten luottaessa koulumaiseen, strukturoidumpaan opetukseen ja toisten soveltaessa epäformaaleja ja lapsikeskeisempiä menetelmiä. Yhteisiä piirteitä kotikouluperheiden harjoittamalle opetukselle on, että koulunkäyntiin käytetään keskimäärin vähemmän aikaa kuin

koulussa ja opetus on yksilöllisempää. Vaikka kotiopettajavanhemmilla harvoin on opettajan muodollista pätevyyttä (Murphy 2012, 108), kenties juuri mahdollisuus yksilölliseen ohjaukseen on se tekijä, jonka vuoksi kotikoulu nähdään hyvänä vaihtoehtona esimerkiksi lahjakkaan lapsen tai erityistä tukea tarvitsevan lapsen kouluttamiseksi.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni toteuttamista ja tutkimuksen metodologiaa. Aluksi esittelen tutkimuskysymykset, jonka jälkeen tarkastelen kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen piirteitä. Luvussa 4.3 esittelen ensin kyselylomaketta tiedon keräämisen välineenä. Alaluvussa 4.3.1 kuvaan tarkemmin tämän tutkimuksen kyselylomakkeen tekoprosessia ja lomakkeen sisältöä. Tutkimuksen analyysimenetelmistä kerron alaluvussa 4.3.2. Lopuksi pohdin vielä tutkimukseeni liittyviä (metodologisia) haasteita.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksellani on kolme tutkimuskysymystä, joista kolmannella kysymyksellä on viisi tarkennettua alakysymystä.

1. Millaiset perheet ovat valinneet kotikoulun?
2. Mitkä ovat vanhemmille tärkeimmät syyt valita lapselleen kotikoulu?
3. Onko vanhempien kotikouluvalinnan perusteluiden ja tutkittujen taustatekijöiden välillä yhteyksiä?
 - 3.1 Onko perheen tulotasolla ja vanhemman kotiopetushalukkuuden välillä yhteyttä?
 - 3.2 Onko huoltajien koulutustaustalla yhteyttä pedagogis-maailmankatsomuksellisiin perusteluihin?
 - 3.3 Onko lasten koulutustaustalla yhteyttä lapsen koulumenestykseen liittyviin perusteluihin?
 - 3.4 Onko lasten koulutustaustalla yhteyttä koulukiusaamiseen liittyviin perusteluihin?
 - 3.5 Onko perheen lasten lukumäärällä yhteyttä käytännön järjestelyihin liittyviin perusteluihin?

Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä keskittyvät kerätyn aineiston kuvailemiseen. Kuvailun lisäksi haluan kuitenkin selvittää myös mahdollisia yhteyksiä eri muuttujien välillä, eli sitä, onko kotikouluvalinnan perusteluissa eroavaisuuksia riippuen perheen taustatekijöistä. Testattavat muuttujaparit on kerrottu kolmannen tutkimuskysymyksen alakysymyksissä.

4.2 Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen piirteistä

Kaikkeen tieteelliseen tutkimukseen kuuluu useita vaiheita, jotka yhdistävät tieteellisen tutkimuksen kenttää erilaisista tutkimuksen metodeista huolimatta. Johnsonin ja Christensenin (2008, 18) mukaan tieteentekoon kuuluvat olennaisesti empiiristen havaintojen tekeminen, hypoteesien eli olettamusten muodostaminen ja testaaminen, teorioiden muodostaminen ja/tai testaaminen sekä yritys ennustaa toimintaa tai vaikuttaa siihen. Tieteellinen tutkimus voidaan kuitenkin karkeasti jakaa kahteen leiriin: kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa kerätään määrällistä, mitattavissa olevaa aineistoa, kun taas kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään laatuun esimerkiksi yksilöhaastattelujen kautta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohteena on yleensä pieni tutkimusaineisto, jossa yksityiskohdat ovat merkittävä tutkimuskohde. Kyseessä voi monesti olla esimerkiksi todellisuuden sosiaaliseen luonteeseen liittyvät tekijät, eli se, kuinka sosiaalista merkitystä tuotetaan ja toisaalta siitä, miten erilaisille ilmiöille annetaan ihmisten toimesta merkityksiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään usein pääsemään kiinni individuaaliin, eli yksilölliseen kokemukseen nimenomaan kokijan perspektiivistä. (Silverman 2005, 9 – 11.) Laadullisessa tutkimuksessa analyysimenetelmät ovat usein sidoksissa tietynlaiseen aineistoon ja teoreettiseen lähestymistapaan. Tutkimuksessa olennaista ei ole kerätyn aineiston määrä, vaan analyysin kelvollisuus: jatkuva tulkinta on merkittävässä roolissa laadullisen tutkimuksen tekoprosessissa. (Hakala 2010; 17, 19.)

Kvantitatiivisessa, eli määrällisessä tutkimuksessa tutkija tarkastelee ilmiötä ulkopuolelta, toisin kuin laadullisessa tutkimuksessa, jossa tutkija saattaa jopa olla tietyllä tapaa tutkittavan ryhmän ”sisäpiirissä”. Määrällisessä tutkimuksessa tutkimuksen kohde on ikään kuin pysähtynyt, kun taas laadullisessa oletetaan ympäröivä todellisuus dynaamisena ja tutkimus nähdään vain yhtenä osana elämäntulkua. (Hakala 2010; 19 - 20, 22.) Määrällisessä tutkimuksessa oletetaan ihmisten käyttäytymisen olevan ennustettavaa ja monet tutkimukset pyrkivät selittämään tutkittavaa ilmiötä (Johnson & Christensen 2008, 34 – 35). Tutkimustapojen erot liittyvät myös käsitykseen todellisuuden luonteesta. Määrällisessä tutkimuksessa todellisuuden ajatellaan olevan objektiivisesti havaittavissa, kun taas laadullisessa tutkimuksessa todellisuus nähdään subjektiivisena ja sosiaalisesti rakentuneena (Johnson & Christensen 2008, 34). Määrällisessä tutkimuksessa kerätäänkin numeraalista dataa, joka on vapaampaa tutkijan tekemistä tulkinnoista ja näyttäytyy samanlaisena myös muille tutkijoille.

Laadullisen ja määrällisen empiirisen tutkimuksen eroavaisuudet voivat olla vaikeasti havaittavissa. Tutkijan tulee itse selvittää, mitä hän kysyy ja millaisia vastauksia hän odottaa.

(Varto 2011, 22.) Kvantitatiivisessa tutkimuksessa ollaan useimmiten kiinnostuneita suurista joukoista ja yleistettävästä tiedosta. Kvalitatiivisessa tärkeintä on tutkimuksen laatu, ja tällöin voidaan pureutua syvällisemmin tutkittavaan ilmiöön tietystä näkökulmasta. Tutkimusmenetelmää valitessaan tutkijan tulee miettiä omia motiivejaan: onko tutkimuskohteen ja -kysymysten kannalta olennaisempaa kerätä tietoa suurelta joukolta vai keskittyä ilmiöön syvällisemmin pienemmän tutkimusaineiston avulla? Kumpi on tärkeämpää: se, että tieto voidaan yleistää koskemaan suurempaa joukkoa vai että tutkittavasta kohteesta saadaan mahdollisimman tarkka kuvaus?

Määrällisessä tutkimuksessa tutkimuskysymys on yleensä ennalta muotoiltu tarkoin, ja datan avulla pyritään löytämään vastaus kysymykseen tai testaamaan hypoteesia. Laadullinen tutkimus alkaa monesti laajemmasta kiinnostuksesta jotakin ilmiötä kohtaan, ja tutkimuksen tarkoituksena on löytää tai oppia siitä jotain uutta. Tarkempi tutkimuskysymys muotoutuu tutkimuksen edetessä. (Johnson & Christensen 2008, 35.) Jako kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimussuuntaukseen on kuitenkin osittain keinotekoinen, ja monissa tutkimuksissa yhdistelläänkin molempien suuntauksien ajatuksia. Alasuutari (2001) huomauttaakin, että kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmäjaon sijasta olisi hedelmällisempää erottaa tutkimuksesta kaksi ideaalimallia, joista toisessa keskitytään arvoituksen ratkaisemiseen ja toinen perustuu luonnontieteelliseen koeasetelmaan. Vaikkei menetelmiä voidakaan puhtaasti jakaa kahteen eri leiriin, analyysissä voidaan kyllä erottaa kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysimalli. Usein kumpaakin analyysitapaa kuitenkin sovelletaan saman tutkimusaineiston analysoinnissa, ja täten niitä ei tulisi pitää vastakohtina tai toisensa poissulkevinä analysointimalleina. (Alasuutari, 2001, 32.)

Kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä yhdistelevissä tutkimusmalleissa (englanniksi *mixed methods* tai *mixed research*) pyritään ymmärtämään maailmaa kokonaisvaltaisemmin ja sekä määrällisessä että laadullisessa tutkimusperinteessä nähdään positiivisia puolia. Johnsonin ja Christensenin (2008) mukaan tällaisissa tutkimusasetelmissa ihmisten käyttäytyminen nähdään jossain määrin ennustettavana ja todellisuuskäsityksessä yhdistyvät realismi ja käytännönläheisyys. Tutkimuksessa kerätään sekä laadullista että määrällistä dataa ja analyysissä käytetään kummankin tutkimusperinteen menetelmiä. Tarkoituksena on tuottaa tietoa, joka yhdistää sekä subjektiiviset että objektiiviset näkökulmat tutkittavaan aiheeseen. (Johnson & Christensen 2008, 34 – 35.) Eri tutkimusmenetelmiä ja -perinteitä yhdistelevät tutkimukset voidaankin nähdä ikään kuin keskittienä kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusperinteen välissä.

Päätin kerätä omassa tutkimuksessani sekä määrällistä että laadullista dataa. Toisaalta tutkimuskysymykseni ovat tarkkoja: haluan selvittää kotikouluperheiden taustatekijöitä sekä yleisimpiä syitä valita kotikoulu ja tutkia näiden välisiä yhteyksiä. Toisaalta aihetta ei ole

Suomessa tutkittu paljon, joten haluan löytää myös uutta tietoa kotikouluvalinnan syistä ja saada tarkempaa kuvaa vanhempien näkemyksistä koskien valinnan syitä. Mahdollista on, että Suomen kontekstissa valintaan liittyy muitakin tekijöitä kuin mitä aiemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu. Määrällisen datan tarkoituksena on kerätä yleistettävää tietoa ja kuvailla kotikouluvalinnan perusteluita, kun taas laadullinen data tuo mukaan vanhempien subjektiivisen näkökulman ja tarkempia tietoja valinnan syistä. Uskon, että kotikouluvalintaan liittyy yleisiä ja jossain määrin ennustettavia tekijöitä, mutta toisaalta perheiden tilanteet ovat yksilöllisiä. Valintaan liittyvät syyt eivät ole irrallisia perheiden kokemusmaailmasta ja sosiaalisesta todellisuudesta.

4.3 Kyselylomake tiedon keräämisen välineenä

Kyselylomakkeita voidaan käyttää monenlaisessa tutkimuksessa. Kysymystyypit määrittävät, onko kyseessä kvalitatiivinen, kvantitatiivinen vai eri tutkimusmenetelmiä yhdistelevä mixed methods - tutkimus. Kyselylomakkeen avulla kerätään dataa koskien esimerkiksi vastaajien ajatuksia, asenteita, arvoja, persoonallisuutta tai käyttäytymistäipumuksia. (Johnson & Christensen 2008, 170.) Kyselylomakkeita tehdessä tulee ottaa huomioon useita eri tekijöitä, eikä lomakkeen teko koskaan ole helppoa. Huomiota tulee kiinnittää kysymystyyppeihin, kysymyksen aseteluun, lomakkeen muotoiluun, kyselyn testaukseen, levittämiseen ja kyselyn palautukseen. Jo kyselyä tehtäessä tulee miettiä, miten vastaukset tullaan analysoimaan, sillä analysointitapa vaikuttaa lomakkeen sisältöön. (Bell 1999, 118 – 119.)

Strukturoidut kysymykset ovat helpompia analysoida verrattuna sanallisten tai niin sanottujen avointen kysymysten analysointiin. Strukturiin on olemassa useita eri vaihtoehtoja. Vastausvaihtoehdot voidaan tehdä listauksen muotoon, joista vastaaja saa valita yhden tai useamman vaihtoehdon. Vaihtoehdot voivat olla myös kategorioissa, joista vastaaja valitsee itseään kuvaavan vastausvaihtoehdon (esimerkiksi ikähaarukat 20 – 25 -vuotias, 26 – 30 -vuotias jne.). Kategoriat eivät saa olla päällekkäisiä, eli esimerkiksi ikäkategorioissa kullekin ikävuodelle pitää olla vain yksi vastausvaihtoehto. Mikäli vastausvaihtoehdoissa olisi esimerkiksi 20-vuotias tai alle, 20 – 25 -vuotias jne., 20-vuotiaalle vastaajalle olisi tässä esimerkissä kaksi mahdollista vastausvaihtoehtoa. Vastaajaa voidaan pyytää sijoittamaan annetut vaihtoehdot muun muassa tärkeysjärjestykseen tai antamaan vastauksensa tietyllä skaalalla. Lisäksi vastaus voi olla määrällinen; joko tarkka tai arvioitu lukumäärä kysytyä asiaa. (Bell, 1999, 119 – 120, 125.)

Kysymysten sanallisessa muotoilussa tulee olla tarkka. Tutkijan käyttämät termit saattavat olla vieraita vastaajille, tai vastaajat tulkitsevat tutkijan termit väärin (Valli 2010, 103 – 104). Bell

(1999) huomauttaa, että myös vastausvaihtoehtojen määrittelyssä tulee noudattaa huolellisuutta. Mikäli esimerkiksi kysytään, kuinka paljon vastaaja käyttää aikaansa johonkin asiaan, vastausvaihtoehtojen tulisi tällöin olla mieluummin määrällisiä kuin laadullisia. ”Paljon aikaa” saattaa toiselle vastaajalle tarkoittaa tuntia mutta joku toinen ajattelee sen tarkoittavan useita tunteja, jopa päiviä. Analyysivaiheessa tällainen vastaus ei kerro paljoakaan vastaajien todellisesta ajankäytöstä, toisin kuin määrälliset vastausvaihtoehdot. (Bell 1999, 121.)

Olennaista on myös kysyä vain niitä asioita, joilla on tutkimuksen kannalta merkitystä. Tällä vältetään vastaajille koituvaa hämmennystä. (Bell 1999, 121.) Jouduin rajaamaan omassa lomakkeessani melkoisesti kysyttäviä asioita taustatieto-osiossa ja toisaalta lisäämään kotikoulumotiiveihin liittyviä väittämiä tarkemman tuloksen aikaansaamiseksi. Tutkimukseni kannalta ei esimerkiksi ole relevanttia, ovatko vastaajan kaikki lapset tällä hetkellä kouluikäisiä vai eivät. Olennaisempaa on selvittää perhekoko, koska keskimääräistä suurempi lapsiluku on esimerkiksi Yhdysvalloissa yksi kotikouluperheitä kuvaava tekijä (Ray 2010, 11).

Kysymyksissä tulisi ottaa huomioon vastaajien muisti ja tietämys. Vastaaja ei välttämättä muista kysyttyä asiaa, jos aikaa on kulunut kauan tai asia ei ole ollut hänelle merkityksellinen. Kysymykset tulisi asetella niin, että vastaaja voi vastata niihin ilman ylimääräistä tiedonhakua. Harva jaksaa etsiä tietoa kysymykseen vastaamista varten, ja pahimmillaan tietynlaista, vastaajalta puuttuvaa tietämystä vaativat kysymykset saavat vastaajan joko ohittamaan kysymyksen tai lopettamaan kyselyyn vastaamisen kokonaan. (Bell 1999, 122 – 123.) Tämän syyn takia muutin alun perin avoimeksi ajatellun kyselylomakkeeni väittämien muotoon. Mikäli vastaajan kotikouluvalinnasta on kulunut kauan aikaa, voisi hänen olla erittäin haastavaa alkaa kirjoittaa motiiveistaan tyhjälle paperille. Määrällisen analyysin keinoin saan myös paremmin vastauksen kysymykseeni tärkeimmistä kotikouluvalinnan syistä, sillä numeroarvo jättää vähemmän tulkinnanvaraa kuin sanallinen vastaus.

Kyselylomakkeissa tulisi välttää kaksoiskysymyksiä, eli kysymyksiä, joissa tiedustellaan kahta eri asiaa samassa kysymyksessä. Tällaiset kysymykset voivat hämmentää vastaajia, sillä voi olla, että toinen kysytyistä asioista pitää paikkaansa, mutta toinen ei. Mikäli kaksoiskysymyksiä on, vastausvaihtoehdoissa pitäisi myös huomioida vastaajat, joille toinen kysytyistä asioista pitää paikkaansa ja toinen ei. (Bell 1999, 123.) Kyselylomakkeeni ensimmäisessä versiossa oli esimerkiksi väittämä ”Koulurakennus tai koulun välineet eivät vastaa toiveitamme”. Jaoin väitteen kahteen eri väittämään, jotta vastaajien olisi helpompi vastata täsmällisesti juuri siten kuin itse asian kokevat. Koulurakennuksen ja välineiden ollessa omina väittäminään ei tule ongelmaa, jossa vastaaja haluaisi esimerkiksi vastata myöntävästi ensimmäiseen, mutta kieltävästi toiseen asiaan väittämässä.

Kyselylomakkeen kysymysten tulisi olla yksiselitteisiä ja sanamuotojen tarkkoja (Valli 2010, 104). Täten ongelmallisia kysymyksiä ovat johdattelevat, olettavat ja hypoteettiset kysymykset. Johdattelevia kysymyksiä voi olla vaikea huomata. Niiden asettelussa on yleensä käytetty tunteisiin vetoavaa kieltä, ja tällöin vastaajan voi olla vaikea valita muuta kuin tutkijan oikeana pitämä vastausvaihtoehto. Mikäli kysymyksessä oletetaan valmiiksi jokin asia, jota ei erikseen ole kysytty, saattaa vastaaminen ja sen analysointi tuottaa ongelmia. Tutkija saattaa esimerkiksi kysymyksessään olettaa, että jokin asia on vastaajille tärkeä tai että vastaajat tietävät kysymyksessä esitetyn asian, mutta mikäli näin ei ole, kysymys on kelvoton. Samasta syystä hypoteettiset kysymykset saattavat monesti tuottaa hyödyttömiä vastauksia: vastaaja ei kenties ole ikinä ajatellutkaan kysyttävää asiaa tutkijan kysymästä näkökulmasta tai ei koe kysymystä relevanttina. Hypoteettisia kysymyksiä ovat sellaiset, joissa vastaajaa pyydetään vastaamaan tilanteeseen, joka ei ole hänen todellisuuttaan. (Bell 1999, 123 – 124.)

Hyökkäävät kysymykset tulisi poistaa kyselystä. Erityistä huomiota tulee kiinnittää sensitiivisiin aiheisiin. Joillekin vastaajille esimerkiksi ikä voi olla henkilökohtainen kysymys, jolloin tarkan iän kertomisen sijaan vastausvaihtoehdon valitseminen eri ikäkatteorioista on miellyttävämpää. (Bell 1999, 124 – 125.) Kotikoulu on Suomessa arka aihe, kuten esimerkiksi Ruohotien (2015) tekemästä analyysistä käy ilmi. Kotikouluperheet ovat mahdollisesti saaneet paljon epäileviä ja negatiivisia kommentteja osakseen valintansa vuoksi. En halua herättää kyselylomakkeellani enempää kielteisiä tunteita, joten pyrin muotoilemaan väittämät mahdollisimman neutraaleiksi. Tutkimuskysymyksen huomioiden muotoilin kuitenkin valintaperusteita koskevat väittämät kotikoulua puoltaviksi.

Sekä Johnson ja Christensen (2008, 189) että Bell (1999, 127 – 128) korostavat kyselylomakkeen testaamista ennen käyttöönottoa. Pyysin kyselylomakkeistani palautteet ja käyttäjäkokemukset paitsi pro gradu -ohjaajaltani, myös yliopiston tilastoasiantuntijalta, eri aloilla työskenteleviltä tuttaviltani sekä kotikoululaisten kanssa työskenteleviltä Kehittyvä koulu ry:n harjoitteluohjaajiltani. Sain monia kullannarvoisia kommentteja, joiden mukaan muokkasinkin kysymyksenasetteluja ja vastausvalikoita useampaan kertaan. Lomakkeen pohjana toimi Tampereen yliopiston e-lomake, johon vastaukset voi antaa linkin kautta nimettömästi. Lomakkeen linkin laitoin jakoon 19.1.2017 seuraavissa kotikouluun liittyvissä Facebook-ryhmissä: Feeniks-nettikoulu, Kotikoulu / Homeschool ja H&L Elämää kotikoulussa. Lisäksi lähetin linkin kyselyyn Feeniks-nettikoulun oppilaiden vanhemmille sähköpostilistan kautta.

4.3.1 Tutkimuksen kyselylomake

Kyselylomakkeen ensimmäinen osio käsittelee vastaajan perheen taustatietoja. Taustatiedoissa kysytään perheen lasten lukumäärää, vanhempien vuosittaista tulotasoa sekä vanhempien koulutustaustaa. Lisäksi tiedustellaan lasten koulutaustaa sekä koulumatkan pituutta lähikouluun. Taustatieto-osion kysymykset ovat lasten lukumäärää lukuun ottamatta nominaaliasteikollisia, eli vastaajaa valitsee annetuista sanallisista vaihtoehdoista itselleen sopivan vastausvaihtoehdon. Lasten lukumäärän vastaaja ilmoittaa numerona vastausvalikosta avautuvasta numerovalikosta. Lasten koulutausta on olennainen selvitettäessä, onko kotikoulu ollut perheen ensisijainen valinta vai onko se ollut valinta, joka on tehty lapsen ollessa alun perin julkisessa tai yksityisessä koulussa. Otaksun, että motiivit kotikouluvalinnalle voivat olla erilaiset riippuen siitä, onko kotikoulu ollut perheen ensisijainen valinta vai ei. Suomen kaltaisessa harvaan asutussa maassa myös koulumatkan pituus voi olla tärkeä tekijä kotikouluvalinnan perusteena. Syrjään asutuilla seuduilla lasten kyyditseminen kouluun saattaa aiheuttaa haasteita ja koulumatkaan saattaa kulua lapsen päivästä aikaa jopa tunteja.

Rayn (2010) toteuttamassa yhdysvaltalaisia kotikouluperheitä ja kotikouluoppilaiden akateemista kyvykkyyttä kartoittavassa tutkimuksessa kysyttiin lisäksi myös esimerkiksi etnisyyttä ja vanhempien uskontokuntaa. Päätin omassa tutkimuksessani keskittyä kuitenkin perhekokoon sekä vanhempien tulotasoon ja koulutukseen, koska ne ovat näyttäytyneet selkeiksi kotikouluperheiden tunnuspiirteiksi myös Rayn (2010) tutkimuksessa. Lisäksi halusin rajoittaa analyysivaiheen työmäärää, ja keskittyä täten vain muutamaankin tärkeimpään taustatekijään.

Suomessa etninen diversiteetti ei ole niin suurta kuin Yhdysvalloissa. Tilastokeskuksen Väestö -tutkimuksesta (Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne) ilmenee, että esimerkiksi muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvia henkilöitä on väestöstä noin 5%. Yhdysvalloissa taas noin 23 % väestöstä on muuta kuin eurooppalaista syntyperää (Suomen YK-liitto 2017). Suomessa asui vuonna 2015 noin 300 000 ulkomaalaista, joilla osalla on Suomen kansalaisuus. Ottaen huomioon kotikouluperheiden pienen määrän, etnisyys tuskin nousisi kyselyssäni esille merkittävänä suomalaisten kotikouluperheiden tunnuspiirteenä. Tilaston mukaan suomalaisista 73% kuuluu edelleen evankelis-luterilaiseen uskontokuntaan (Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne), joten myös uskonnollinen monimuotoisuus on Suomessa pienempää kuin Yhdysvalloissa, jossa esimerkiksi erilaiset kristinuskon herätysliikkeet ovat voimakkaammassa roolissa. Uskonto liittyy kotikouluvalintaan kenties selkeimmin halussa siirtää lapsille perheen uskonnon mukainen maailmankatsamus, ja tämä motiivi tulee esille väittämissä. Täten en kokenut tarpeelliseksi kysyä erikseen vanhempien uskonnollisesta vakaumuksesta.

Toisessa osiossa esitetään kotikouluvalintaan liittyviä väittämiä, joihin vastaajan pitää asteikolla 1-5 vastata, kuinka tärkeä kyseinen perustelu oli heidän tapauksessaan. Asteikon arvo 1 tarkoittaa, ettei esitetyllä väittämällä ollut yhtään merkitystä ja 5 tarkoittaa, että väittämällä oli erittäin paljon merkitystä valinnan perusteluna. Skaalan keskiarvo 3 merkitsee, että väittämällä oli jonkin verran merkitystä. Vallin (2010) mukaan monesti tällaisissa Likert-asteikollisissa vastausvaihtoehdoissa keskimäinen arvo on niin sanottu neutraaliluokka, eli ”en osaa sanoa” -kategoria. Korvasin tämän luokan kuitenkin ”jonkin verran merkitystä” -kategorialla, koska haluan saada vastaajalta mielipiteen väittämässä esitetyn asian tärkeydestä. Tämä myös ohjaa vastaajien vastauskäyttäytymistä, sillä monet ihmiset eivät mielellään ota kantaa asioihin ja käyttävät täten vastauksissaan paljon ”en osaa sanoa” -vaihtoehtoa. (Valli 2010, 118- 119.)

Perusteluväittämät on jaettu kolmeen osaan, jotka ovat koulu, lapsi ja vanhemmat/perhe. Jokaisen osan jälkeen on lisäksi vapaan sanan laatikko, johon vastaaja voi kirjoittaa tarkennuksia väittämiin tai lisätä oman perustelunsa, jota ei ollut perusteluväittämissä mukana. Väittämät on jaoteltu kolmeen yllämainittuun osioon selkeyden vuoksi, vaikka tietenkin osa väitteistä liittyy esimerkiksi sekä kouluun että lapseen. Väittämien laatiminen oli haasteellista. Aihe voi olla vastaajalle arka, ja täten pyrin muotoilemaan väittämistä mahdollisimman neutraaleja. Kyseessä on lisäksi perusteluja kartoittava tutkimus, joten laadin väittämistä mahdollisimman yleisiä ja erilaiset yksittäistapaukset huomioivia. Väittämät ovat pääosin lähtöisin näkökulmasta, jossa kotikoulu nähdään vaihtoehtona julkiselle peruskoululle. Tämä siksi, että kotikoulua harjoittaa Suomessa melko pieni määrä perheitä ja enemmistö Suomessa asuvista lapsista käy julkista peruskoulua. Monilla perheillä on oletettavasti jonkinlaista kokemusta julkisesta peruskoulusta, joten vertailu koulumuotojen välillä on luonteva ratkaisu. Lisäksi Suomessa ollaan melko lojaaleja julkista koululaitosta kohtaan (Beck 2012, 7), jonka kotikoulun valinneet vanhemmat ovat syystä tai toisesta kyseenalaistaneet.

Tarkoitukseni on selvittää yleisiä syitä kotikouluvalinnalle, joten en keskity vastaajien tarkempien tilanteiden selvittämiseen, vaan pyrin saamaan yleiskuvan kotikouluvalintaan liittyvistä teemoista. Käytettävissä ei myöskään ole tarpeeksi tutkimustietoa suomalaisten kotikouluperheiden tilanteista, joten tutkimustietoon perustuvien yksityiskohtaisten väittämien tekeminen ei ollut mahdollista. Halutessaan vastaajat voivat kuitenkin kirjoittaa tarkemmin tilanteestaan kunkin osion jälkeen olevaan tekstilaatikkoon tai lisätä jonkin perustelun, jota en itse esittänyt väittämissä. Vapaan sanan vastauksissa vastaajat saavat itse ilmaista käsityksensä tutkittavasta aiheesta ja täten laajentaa tutkimuksen näkökulmia pelkästään tutkijan näkökulmaan reagoimisen sijaan (Eskola 2001, 136).

Kouluun liittyviin väittämiin olen koonnut kouluun käytännöllisesti ja konkreettisesti liittyviä asioita, jotka voisivat olla syynä kotikouluvalinnalle. Näitä ovat kyselyssäni koulurakennus, koulun välineet, koulun aikataulut, koulun muut käytännön järjestelyt, opetuksen taso sekä koulumatka. Jokaiseen väittämään voi liittyä erilaisia yksittäistapauksia: esimerkiksi koulurakennus voi olla perusteena kotikouluvalinnalle siksi, että rakennuksessa on sisäilmaongelmia tai vaikkapa siksi, että tilat ovat ahtaat. Lisäksi sen sijaan, että olisin johdatellut vastaajia kirjoittamalla väittämän muotoon ”opetuksen taso on huono”, on kysymys muotoiltu neutraalimpaan sävyyn ”opetuksen taso ei vastaa toiveitamme”. Johdattelevat väitteet saattaisivat vääristää tutkimustuloksia tiettyyn suuntaan. Toisaalta kyseessä on myös arka aihe, joten päätin tehdä väittämistä mahdollisimman neutraaleja kärkevyyden sijaan.

Lapseen tai lapsiin liittyvät väittämät käsittelevät lapsen omaa opiskelua ja terveyttä. Väittämät ovat: lapseni haluaa käydä koulua kotona, lapsellani on terveydellisiä haasteita, lapsellani on sosiaalisia haasteita, lapseni etenee opinnoissaan yksilöllisemmin kuin mitä koululuokassa olisi mahdollista, koululla ei ole mahdollista tarjota lapselle erityisjärjestelyjä, lapsi ei saa koulussa riittävästi onnistumisen kokemuksia sekä koulussa ilmenee kiusaamista. Väittämässä on huomioitu sekä lapsen fyysistä, psyykkistä että sosiaalista puolta ja sitä, miten koulussa huomioidaan lapsen mahdollisia erityistarpeita. Kiusaamiseen liittyvään väittämään sisältyvät sekä tilanteet, joissa lapsi on koulukiusattu, hän on itse kiusaaja tai yleisesti koulussa esiintyvä kiusaaminen on vaaraksi lapsen oppimiselle tai kehitykselle. Koulukiusaaminen on omana väitteenään siksi, että se on paljon keskusteltu aihe myös valtamediassa. Toisaalta lapsen sosiaaliset haasteet saattavat liittyä myös muuhun kuin kiusaamiseen, joten siksi sosiaaliset haasteet ja kiusaaminen ovat omina väitteinään.

Vanhempiin ja perheeseen liittyviä väittämiä on määrällisesti eniten. Väitteissä on otettu huomioon käytännön järjestelyt, arvoihin ja maailmankatsomukseen sekä pedagogiseen näkemykseen liittyvät seikat, vanhempien oma kiinnostus tai kokemus kotikoulusta sekä perhedynamiikkaan liittyvät asiat. Osion väittämät ovat seuraavat:

- Yhteistyö koulun kanssa tuntuu haastavalta
- Kotikoulu on perheemme tilanteen kannalta helpompi järjestää
- Koulun edustama maailmankatsomus ei vastaa omaa maailmankatsomustamme
- Koulun käytänteet eivät vastaa kasvatuksellisia näkemyksiämme
- Koulun käyttämät opetusmenetelmät eivät vastaa opetuksellisia näkemyksiämme
- Molemmat tai toinen vanhemmista on itse käynyt kotikoulua
- Molemmat tai toinen vanhemmista olisi itse halunnut käydä kotikoulua

- Mielestäni koti on lapselle parempi kasvuympäristö kuin koulu
- Lapsen huoltajana tiedän parhaiten miten lastani kannattaa opettaa
- Kotikoulu lisää perheemme yhteenkuuluvuutta
- Kotikoulussa saan olla enemmän osallisena lapseni kasvussa

Tähän osioon kirjoitin myös väittämiä, joissa on hieman kantaaottavampi sävy. Kotikoulukeskusteluun liittyy monia ennakkoasenteita sekä käsityksiä koskien esimerkiksi hyvää kasvatusta ja vanhemmuutta (kts. esim. Ruohotie 2015). Kyseessä ei ole pelkästään lasta koskeva valinta, vaan myös vanhempien on mietittävä omia motiivejansa suhteessa lapsensa koulutukseen.

Kouluun ja lapseen liittyvät väittämät olen koonnut aiempien tutkimuksien, omien kokemuksieni ja mediassa käydyn keskustelun perusteella. Ollessani harjoittelussa kotioppijoiden tuutorina sekä seurattessani erilaisten suomalaisten (suljettujen) kotikoulufoorumien keskustelua, käytännön koulunkäyntiin liittyvät haasteet nousivat keskusteluissa toistuvasti esille. Esimerkiksi koulujen sisäilmaongelmat ja suuret ryhmäkoot ovat olleet laajasti esillä myös mediassa (kts. esim. Helsingin Sanomat 31.1.2017, Yle Uutiset 10.8.2016). Perusteet vanhempiin ja perheeseen liittyviin väittämiin olen löytänyt kasvatusfilosofisesta kirjallisuudesta sekä aiemmista, lähinnä Yhdysvalloissa tehdyistä tutkimuksista. Kaikki väittämät löytyvät listattuna liitteestä 1.

4.3.2 Menetelmät

Pääkysymyksessä 1 kuvailen aineistoa ja tutkin vastausten frekvenssijakaumia. Kuvaan kyselyn tuloksia pylväsdiagrammein. Kysymyksessä 2 kuvaan kyselyn tuloksia taulukoilla, joihin on määritetty vastausten keskiarvot ja keskihajonnat. Tärkeimmät ja vähiten tärkeät syyt kotikouluvalinnalle esitetään omissa taulukoissaan. Lisäksi lasken kunkin väittämän moodin eli tyyppi-arvon. Tyyppi-arvolla tarkoitetaan eniten ilmenevää arvoa (Valli 2001, 169), eli tässä tapauksessa sitä arvoa, jota ilmenee kunkin väittämän vastauksissa eniten.

Kysymyksessä 3 muuttujien välisiä riippuvuuksia tutkin joko Mann-Whitneyn U-testillä tai Kruskal Wallisin testillä. Kummatkin näistä sopivat pienien aineistojen testaamiseen, eikä aineiston tarvitse olla normaalijakautunut. Mann-Whitneyn U-testiä käytetään tilanteissa, joissa nominaaliasteikollisessa muuttujassa on kaksi ryhmittelevää muuttujaa. Kruskal Wallisin testi sopii tilanteisiin, joissa edellä mainittuja muuttujia on kolme tai useampi. Käytössäni oli SPSS for Windows -ohjelma.

Muuttujien määrän pienentämiseksi taustatieto-osion kysymyksistä tehtiin summamuuttujia. Lasten lukumäärästä tehtiin kaksi muuttujaryhmää, joista toiseen kuuluvat 1-2 lapsen perheet ja

toiseen perheet, joissa lapsia on kolme tai enemmän. Vuositulot luokiteltiin kahteen ryhmään, joista ensimmäiseen kuuluvat 0 – 39 999 € vuodessa ansaitsevat ja toiseen 40 000 – 69 999 € vuodessa ansaitsevat perheet. Tässä kysymyksessä yksi vastaaja oli merkinnyt perheen vuosituloksi yli 150 000 €. Koska tämä yksittäinen vastaus oli selkeästi erilainen ja kaukana muista vastauksista, jätin sen pois summamuuttujasta.

Huoltajien koulutustausta luokiteltiin samaten kahteen ryhmään: huoltajat, joilla on korkeakoulututkinto, ja ne huoltajat, joiden koulutustaso on korkeakoulutusta alempi. 1. huoltajan kohdalla vastaukset menivät tasan 50 % kumpaankin ryhmään. 2. huoltajan kohdalla perus- tai keskiasteen tai ammatillisen lisäkoulutuksen ilmoitti vastauksessaan 68,8 %, eli korkeakoulutettuja oli tässä ryhmässä vähemmän kuin 1. huoltajan kohdalla. 2. huoltajan koulutusta koskevasta summamuuttujasta jätin pois kaksi vastausta, joissa kerrottiin lapsella olevan vain yksi huoltaja.

Tein kyselylomakkeen väittämistä korrelaatiomatriisiin, josta voi tarkastella kysymysten välisiä korrelaatioita. Käytännössä tämä tarkoittaa siis sitä, että kysytäänkö kahdessa tai useammassa kysymyksessä samaa asiaa. Tällaisista kysymyksistä on mahdollista tehdä summamuuttujia, jolloin saadaan testattavien muuttujien määrää pienennettyä ja useasta muuttujasta muodostuvaa summamuuttujaa voidaan analysoida samalla tavalla kuin yksittäistäkin muuttujaa (Valli 2010, 124). Ennen summamuuttujan muodostamista tein reliabiliteettitestauksen, jossa summamuuttujan luotettavuutta arvioidaan Cronbachin alfa – kertoimella. Väittämistä muodostetuista summamuuttujista kerron erikseen tarkemmin kyseisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Vapaasti muotoiltuja vastauksia käsittelin sekä määrällisesti että laadullisesti. Jaottelin vastaukset sisältönsä perusteella ensin teemakategorioihin ja sitten väittämäosion pääluokkiin (kouluun, lapseen ja vanhempiin/perheeseen liittyvät perustelut). Laskin kunkin pääluokan saamat vastausmäärät, jotta myös laadullisista vastauksista voidaan tehdä päätelmiä valintaperusteiden yleisyydestä. Aineiston järjestäminen teemoittain tapahtuu käytännössä poimimalla jokaisesta vastauksesta teemaan liittyvä kohta (Eskola 2001, 143). Eri vastauksista pyritään löytämään yhteisiä teemoja, joita voidaan merkitä esimerkiksi numeroin (Valli 2001, 159). Tein teemoittelua aineistolähtöisesti käyttäen vastauksien alkuperäistä kirjoitusmuotoa ja kokosin kunkin pääluokan alle pääteemat, eli yleisemmät luokitukset vastauksien sisällöille. Pyrin huomioimaan pääteemoissa eri vastauksien yksityiskohtia. Mikäli luokkia yhdistelee liikaa, aineiston informaatioarvo saattaa vähentyä (Valli 2001, 159). Tarkastelen kunkin pääluokan vastauksia omilla luvuissaan ja lopuksi kokoan vastausten pääteemat yhteen taulukkoon.

4.4 Tutkimukseen liittyvät haasteet

Tutkimukseni on opinnäytetyö, jonka puitteissa opiskelen ja harjoittelen tutkimusmenetelmiä. Ymmärrettävästi minulla on siis vielä paljon opittavaa, ja joitakin tutkimukseen liittyviä seikkoja olisi pitänyt huomioida ennen aineiston keräämistä. Tutkimuslomakkeeni taustatieto-osioon olisi voinut laittaa kysymyksiä, joiden vastausasteikko olisi vaihtelevampi. Kaikki kysymykset lapsilukua lukuun ottamatta ovat nominaaliasteikollisia, millä on tietenkin jonkin verran vaikutusta vastausten tarkkuuteen ja siihen, millaisia tilastollisia ajoja aineistosta voi tehdä.

Mietin myös pitkään, mitä taustatietoja minun tarvitsee kysyä. Mitkä ovat olennaisimmat kysymykset aiheen kannalta? Halusin rajata tutkimustani ja analysoitavien muuttujien määrää. Yhdysvalloissa tehtyihin tutkimuksiin nojaten valitsin muuttujiksi lasten lukumäärän, perheen vuositulot ja huoltajien koulutuksen. Suomen kontekstin huomioiden kysyin myös koulumatkan pituutta ja sitä, millainen lapsen koulutuspolku on ollut. Suomessa kotikoulu mielletään ehkä enemmänkin vaihtoehdoksi, joka toteutetaan silloin, jos julkisen koulun kanssa tulee ongelmia. Muissa maissa luottamus valtion koululaitokseen ei välttämättä ole niin vahvaa kuin täällä, ja kotikoulu voi joissain maissa olla perheen ensisijainen ja ainoaksi oikeaksi koettu vaihtoehto lapsen kouluttamiseen.

Kysyin palautetta kyselylomakkeesta muutamalta tuttavaltani, ja sain palautteeksi esimerkiksi sukupuolisensitiivisyyteen liittyviä kriittisiä kommentteja. Tästä syystä nimesin vanhempien koulutuksen ”huoltajan 1” ja ”huoltajan 2” koulutukseksi. En voi siis tehdä vertailuja siitä, onko vanhemman sukupuolella ja koulutustasolla jotain yhteyttä kotikouluperusteluihin, mutta toisaalta, tämä ei ole tutkimukseni kannalta niin olennaista. Jälkeenpäin ajateltuna tämänkin kysymyksen olisi tietenkin voinut nimetä toisinkin siten, että myös vastaajan sukupuolesta olisi saatu tietoa.

Koska kyseessä on tunteita herättävä aihe, pyrin muotoilemaan väittämät mahdollisimman neutraaleiksi. Osa väittämistä oli muotoiltu teoreettisen viitekehyksen ja osa omien kentältä saamieni tietojen pohjalta. Mielestäni kyselylomakkeessa kysyttiin kaikkia niitä kotikouluvalintaan liittyviä perusteita, mistä minulla oli tietoa. Tämän lisäksi vastaajien oli mahdollista myös kirjoittaa vapaamuotoisesti lisätietoja väittämiin tai kertoa jokin perustelu, jota ei ollut väittämässä mukana. Vaikka onnistuinkin melko hyvin kiteyttämään väittämiin kotikoulua puoltavat perustelut, olisi väittämien muotoilussa ollut vieläkin hiomista. Lisäksi kutakin perustelua olisi pitänyt kysyä useammalla erilaisella kysymyksellä kyselyn reliabiliteetin parantamiseksi. Neutraalit ja mahdollisimman kattavat väittämät eivät myöskään välttämättä tuo esille kotikouluperheiden diversiteettiä koko laajuudessaan. Tämä oli kuitenkin kompromissi, jonka päätin tehdä. Tavoitteeni

on saada selville kotikouluvalinnan tyypillisimpiä perusteluita, joten yksityiskohtaisten valintasyiden selvittäminen jäänee jatkotutkimuksen tehtäväksi.

Lomakkeen linkki oli jaossa kolmessa eri kotikouluun liittyvässä Facebook – ryhmässä sekä yhdellä kotikoululaisten vanhempien sähköpostilistalla. Kyselyyn vastaaminen tapahtui anonyymisti, jotta vastaajia ei voitaisi tunnistaa. Anonymiteetin ongelmana on kuitenkin se, ettei tutkittaville voi esittää jatkokysymyksiä, enkä tiedä, ketkä ovat vastanneet kyselyyni. On myös mahdollista, että joku on vastannut kyselyyni useammin kuin yhden kerran. Vastauksia analysoidessani en kuitenkaan löytänyt vastausten joukosta kahta samanlaista vastauslomaketta, joten pidän erittäin epätodennäköisenä, että joku vastaajista olisi täyttänyt lomakkeen useampaan kertaan.

Rajasin kyselyni koskemaan niitä kotikoululaisia, jotka eivät ole kirjoilla missään koulussa. Vuonna 2016 heitä oli Tilastokeskuksen mukaan 342. Mikäli olisin sisällyttänyt tutkimukseeni myös ne kotikoululaiset, jotka ovat koulun kirjoilla, olisi vastauksia kenties tullut enemmän. Kotikoulun määrittelyongelman vuoksi pidin rajauksen kuitenkin tarkkana. Lisäksi koulun kirjoilla olevien kotikoululaisten vanhempien perustelut ratkaisulle saattavat olla ratkaisevasti erilaisia kuin niiden vanhempien, joiden lapsi ei ole koulussa kirjoilla. Koska kotikouluperheistä ei ole tarkempaa informaatiota saatavilla, en tiedä kotikoululaisten huoltajien tarkempaa lukumäärää. Kotikoululaisten määrästä voi kuitenkin päätellä, että huoltajia on perheiden koosta riippuen ehkä noin 200-500. Sain kyselyyni yhteensä 32 vastausta. Tämä tarkoittaisi sitä, että vaikka kyselyni vastaajien lukumäärä on pieni, se olisi kuitenkin mahdollisesti jopa 10 % kohderyhmän edustajista.

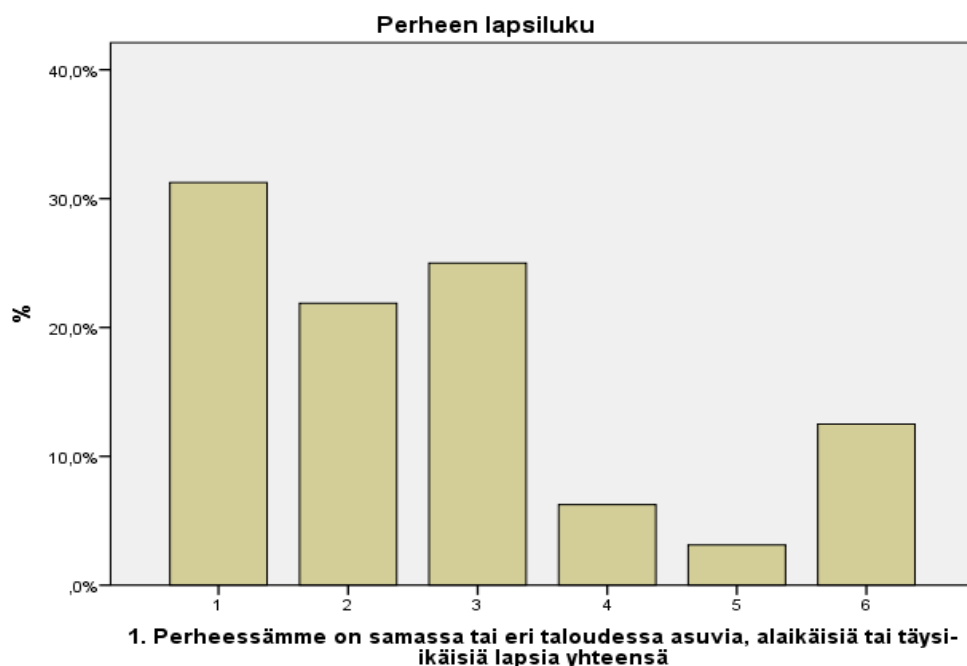
Aineiston pieni koko ja otantaan liittyvät ongelmat vaikuttavat tutkimuksen tuloksien yleistettävyyteen. Otannan avulla pyritään rakentamaan ikään kuin pienoismalli tutkittavasta joukosta (Valli 2001, 170). Suomalaisista kotikouluperheistä on saatavilla erittäin vähän tietoa. On mahdollista, että tutkimukseni vastaajajoukko edustaa vain tietyn tyyppisiä kotikouluvanhempia, eikä täten kuvaa kaikkia kotikouluperheitä. Kyselyyn vastanneet ovat vanhempia, jotka käyttävät internetiä ja seuraavat sosiaalista mediaa. He myös kokevat kotikoulun tärkeänä asiana, sillä kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Otannan kattavuudessa on ollut ongelmia myös Yhdysvaltalaisissa kotikoulututkimuksissa, missä esimerkiksi HSLDA:n rahoittamiin tutkimuksiin on osallistunut enimmäkseen valkoisia kristittyjä kotikouluperheitä (esim. Ray 2010). Tällainen otanta ei edusta koko kotikoululaisten joukkoa, eikä sitä voi myöskään suoraan verrata julkista koulua käyviin oppilaisiin. (Kunzman & Gaither 2013, 16.) Tutkimukseni tuloksia koskien perheiden sosiodemografisia piirteitä tuleekin täten pitää suuntaa-antavina. Lisätutkimusta kotikouluperheistä tarvittaisiin, jotta otannasta saisi kattavan ja tuloksia voisi paremmin yleistää.

5 ANALYYSI

Tässä luvussa käsittelen tutkimuslomakkeeni vastauksia järjestyksessä tutkimuskysymysten mukaan. Aluksi esittelen perheiden taustatietoja, joita kuvaan pylväsdiagrammein. Tämän jälkeen tarkastelen vanhempien tärkeimpiä syitä valita kotikoulu, ja luvussa 5.3 testaan perheiden taustatekijöiden ja kotikouluvalintaperusteiden yhteyksiä toisiinsa. Lopuksi käsittelen laadullisen aineiston, eli vapaasti muotoiltujen vastausten sisältöä.

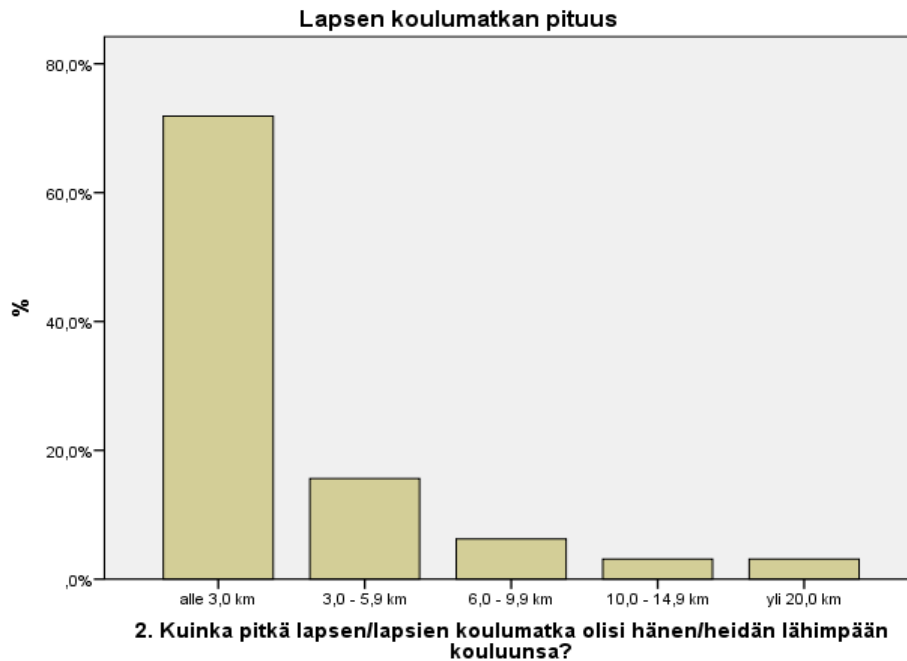
5.1 Kotikouluperheiden taustatietoja

Sain kyselyyni yhteensä 32 vastausta. Vastaajista kolmasosalla (10 vastaajaa) oli yksi lapsi. Vastaajien joukossa ei ollut perheitä, jossa olisi ollut seitsemän tai useampi lasta.



KUVIO 1. Kyselyyn vastanneiden perheiden lapsien lukumäärä (x-akselilla lasten lukumäärä, y-akselilla vastausprosentit).

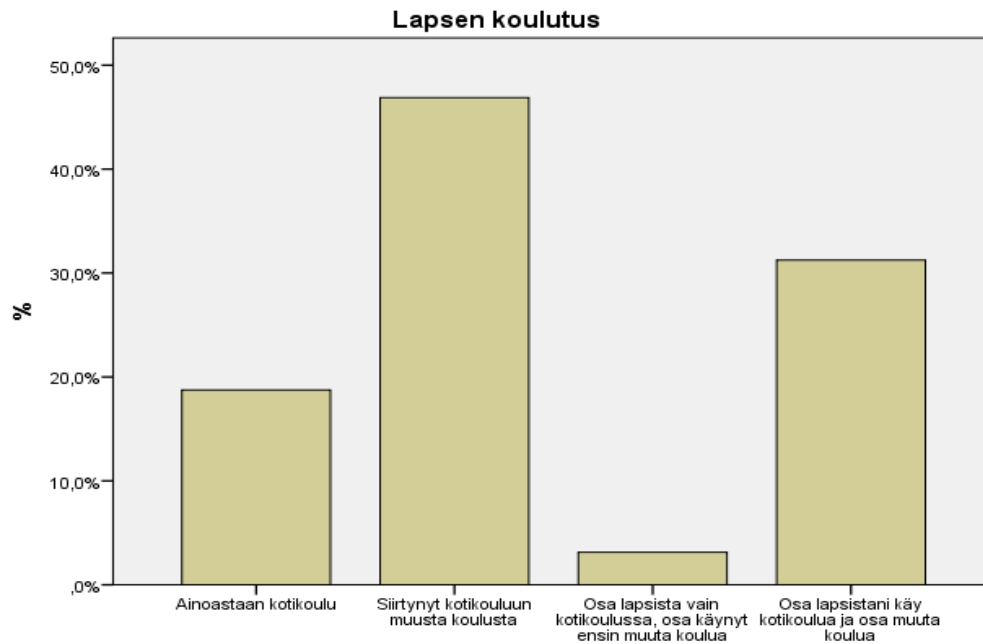
Toisessa taustatietokysymyksessä tiedusteltiin lapsen koulumatkan pituutta hänen lähimpään kouluunsa.



KUVIO 2. Lapsen koulumatkan pituus lähikouluun.

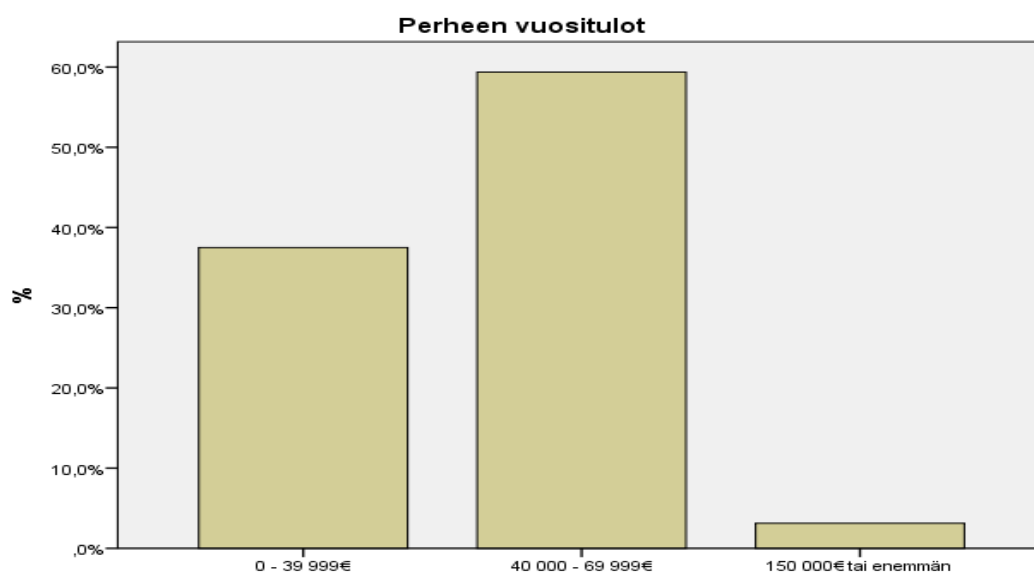
Suurimman osan tapauksessa (71,9 %) koulumatkan pituus lähikouluun olisi alle 3,0 kilometriä. Koulumatkan pituus ei siis näytä olevan enemmistölle tärkeä peruste valita kotikoulu.

Kolmannessa taustatietokysymyksessä kysyttiin lapsen koulutustaustaa. 15 vastaajaa, eli lähes puolet vastaajista (46,9 %) ilmoitti lapsensa siirtyneen kotikouluun lapsen käytyä ensin muuta (julkista tai yksityistä) koulua. Suurimmalla osalla vastaajista on kokemusta lapsensa koulunkäynnistä julkisessa tai yksityisessä koulussa kotikoulun lisäksi, sillä vain alle 20 prosenttia vastaajien lapsista oli käynyt ainoastaan kotikoulua.



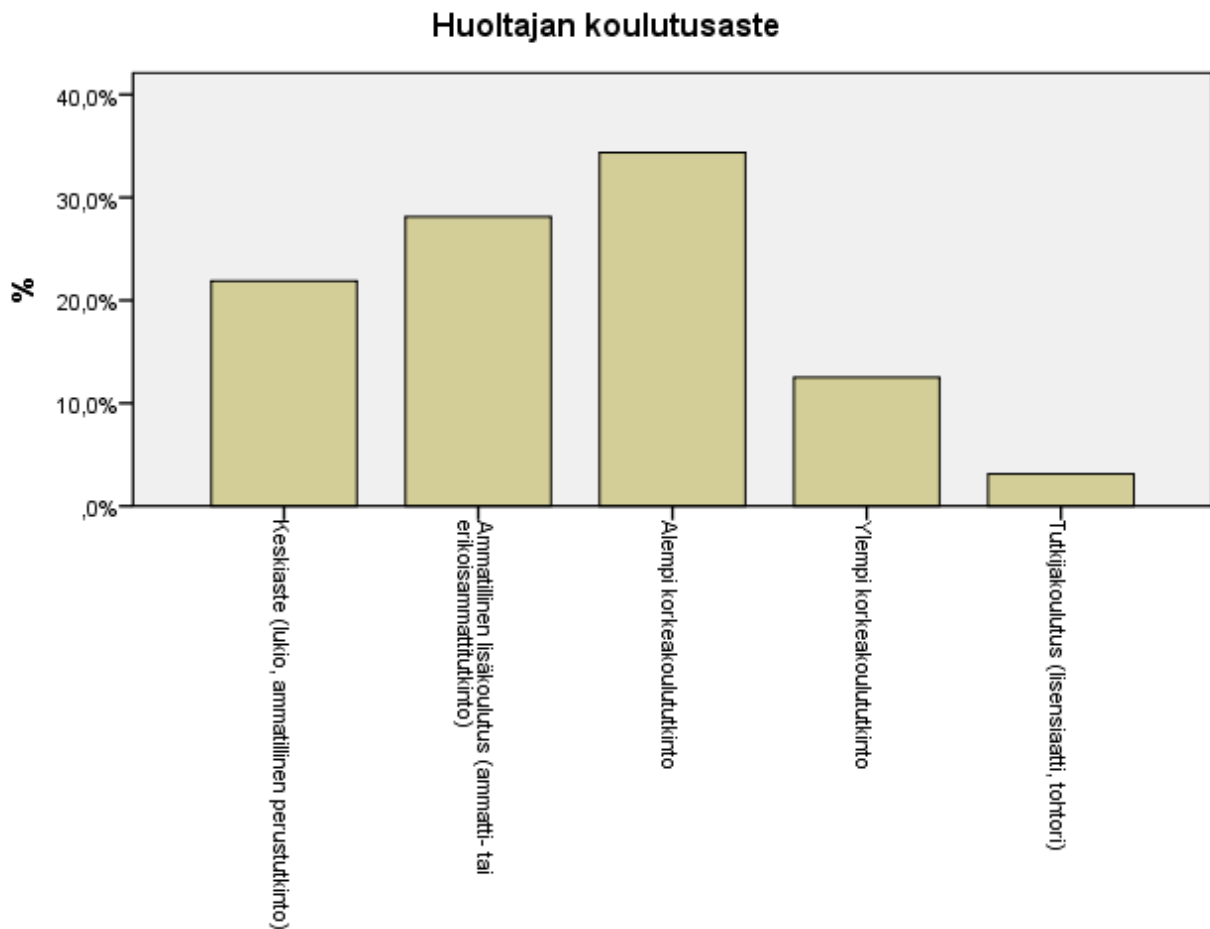
KUVIO 3. Lapsen tai lapsien koulutus. Muulla koululla tarkoitetaan julkista tai yksityistä koulua.

Neljänneksi kysyttiin perheen vuosittaisia bruttotuloja. Yhtä vastausta lukuun ottamatta perheiden vuositulot sijoittuivat joko tuloluokkaan 0 – 39 999 € (37,5 % vastaajista) tai 40 000 – 69 999 € (59,4 % vastaajista). Vaihtoehtoihin 70 000 – 99 999 € ja 100 000 – 149 999 € ei tullut yhtäkään vastausta. Vastaajat ovat siis pieni- tai keskituloisista perheistä.



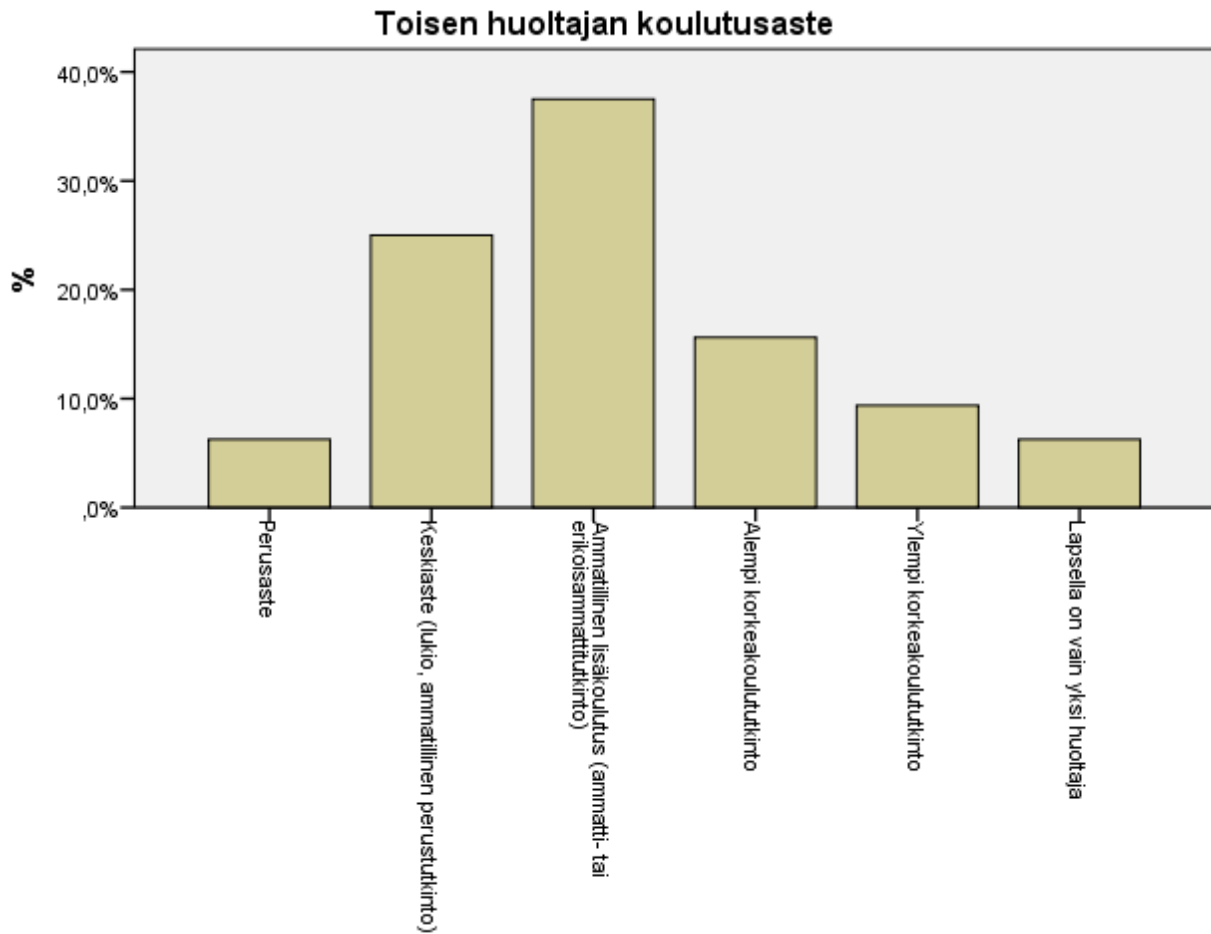
KUVIO 4. Perheen vuositulot (bruttona).

Viides ja kuudes taustatietokysymys käsittelevät perheen huoltajien koulutustaustaa. Ensimmäisen huoltajan tapauksessa noin kolmasosalla on alempi korkeakoulututkinto (11 vastaajaa). Tutkittaessa koko koulutusjakaumaa huomataan kuitenkin, että vastaajien koulutustaustat jakaantuvat tasan alempien koulutusasteiden ja korkeakoulutuksen välillä. Vastaajista 50 %:lla on siis korkeakoulututkinto, ja toiset 50% ovat hankkineet joko keskiasteen koulutuksen tai ammatillisen lisäkoulutuksen.



KUVIO 5. Perheen huoltajan koulutusaste.

Toisen huoltajan koulutusasteessa oli enemmän hajontaa. Vastauksista kahdella huoltajalla oli perusasteen koulutus ja kahdessa tapauksessa perheessä oli vain yksi huoltaja. Perheen toisella huoltajalla oli 68,8 % vastauksista korkeakoulututkintoa alempi koulutus. Kaikki vastaajat tiesivät myös toisen huoltajan koulutusasteen, sillä kohtaan ”huoltajan koulutusaste ei tiedossa” ei tullut yhtäkään vastausta.



KUVIO 6. Perheen toisen huoltajan koulutusaste.

Vastausten perusteella tyypillinen vastaaja näyttäisi olevan vanhempi, jolla on 1-3 lasta ja jonka lasten koulumatka lähikouluun on alle kolme kilometriä. Lapset ovat siirtyneet kotikouluun käytyään ensin muuta koulua tai osa lapsista käy tällä hetkellä muuta koulua osan ollessa kotikoulussa. Perheen vuotuiset tulot ovat alle 70 000 euroa vuodessa ja vanhemmilla on joko alempi korkeakoulututkinto tai he ovat käyneet ammatillisen lisäkoulutuksen. Vastauksissa on kuitenkin hajontaa, joten kotikouluperheiden sosiodemografisia piirteitä ei voida yksinkertaistaa. On myös mahdollista, että vastaajiksi on valikoitunut tietyn tyyppisiä vanhempia, jolloin vastauksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia kotikouluperheitä.

5.2 Vanhempien syyt valita kotikoulu

Kyselylomakkeessani oli yhteensä 24 väittämää, jotka oli identifioitu kirjaimin A – X. Kaikki väittämät oli muotoiltu kotikoulumyönteisiksi, jolloin muuttujien kääntämistä ei ollut tarpeen tehdä. Kuhunkin väittämään vastaaja antoi vastauksensa Likert-asteikolla 1-5, jossa numeroarvot tarkoittivat:

1 = Ei yhtään merkitystä

2 = Ei juurikaan merkitystä

3 = Jonkin verran merkitystä

4 = Paljon merkitystä

5 = Erittäin paljon merkitystä

Asteikon mukaisesti tärkeimmät perusteluväittämät saavat siis vastauksissa korkeimman keskiarvon ja merkityksettömät väittämät matalimman keskiarvon. Kuvaan seuraavaksi taulukoilla, mitkä olivat viisi tärkeintä ja viisi vähiten tärkeintä syytä kotikouluvalinnalle. Kaikki väittämät ja niiden keskiarvot sekä keskihajonnat löytyvät liitteestä 2.

TAULUKKO 8a. Viisi väittämää, joilla oli eniten merkitystä kotikouluvalinnan perusteena.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
X) Kotikoulussa saan olla enemmän osallisena lapseni kasvussa:	32	1	5	4,16	1,194
U) Mielestäni koti on lapselleni parempi kasvuympäristö kuin koulu:	32	1	5	3,94	1,190
G) Lapseni haluaa käydä koulua kotona:	32	1	5	3,91	1,553
W) Kotikoulu lisää perheemme yhteenkuuluvuutta:	32	1	5	3,72	1,224
L) Lapseni ei saa koulussa riittävästi onnistumisen kokemuksia:	32	1	5	3,66	1,234
Valid N (listwise)	32				

Tärkein syy kotikouluvalintaan keskiarvon mukaan on väittämä X) *Kotikoulussa saan olla enemmän osallisena lapseni kasvussa*. Vastauksen keskiarvo on 4,16.

TAULUKKO 8b. Viisi väittämää, joilla oli vähiten merkitystä kotikouluvalinnan perusteena.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
T) Molemmat tai toinen huoltajista olisi itse halunnut käydä kotikoulua:	32	1	5	2,13	1,385
C) Koulun aikataulut ovat hankalia perheellemme:	32	1	5	2,09	1,279
A) Koulurakennus ei vastaa toiveitamme:	32	1	5	2,03	1,307
F) Koulumatka on haastava:	32	1	5	1,75	1,164
B) Koulun välineet eivät vastaa toiveitamme:	32	1	5	1,69	,896
Valid N (listwise)	32				

Koulun välineillä oli kaikista vähiten merkitystä vanhempien kotikouluvalinnan perusteena (keskiarvo 1,69).

Järjestysasteikollisen muuttujan arvojen ilmaiseminen keskiarvoilla saattaa kuitenkin vääristää todellisuutta ja varsinkin pienissä aineistoissa riski tähän on suurin. Muutaman havainnon suuri poikkeaminen muista havainnoista vaikuttaa keskiarvoon merkittävästi. (Valli 2001, 168 – 169.) Tästä syystä laskin kullekin väittämälle myös moodit eli tyyppi-arvot. Moodi kuvaa sitä arvoa, jota vastauksessa ilmenee eniten. Kaikkien väittämien vastausten moodit löytyvät liitteestä

1. Eniten arvoa 5 (erittäin paljon merkitystä) esiintyi seuraavien väittämien vastauksissa:

- E) Opetuksen taso ei vastaa toiveitamme
- G) Lapseni haluaa käydä koulua kotona
- J) Lapseni etenee opinnoissaan yksilöllisemmin kuin mitä koululuokassa olisi mahdollista
- L) Lapseni ei saa koulussa riittävästi onnistumisen kokemuksia
- O) Kotikoulu on perheellemme tilanteen kannalta helpompi järjestää
- U) Mielestäni koti on lapselleni parempi kasvuympäristö kuin koulu
- V) Lapsen huoltajana tiedän parhaiten miten lastani kannattaa opettaa
- X) Kotikoulussa saan olla enemmän osallisena lapseni kasvussa

Verrattaessa väittämien moodeja keskiarvoihin, huomataan, että vaikka väittämä W) *Kotikoulu lisää perheellemme yhteenkuuluvuutta* on keskiarvon perusteella yksi tärkeimmistä syistä, vastaajat ovat maininneet sen useimmin perusteluna, jolla on ”paljon merkitystä” (tyyppi-arvo 4). Sen sijaan väittämä J) on ollut enemmistölle vastaajista erittäin tärkeä perustelu kotikouluvalinnalle, vaikka väittämän vastausten keskiarvo onkin vain 3,38. Väittämien keskiarvot ja moodit ovat monilta kohdin samansuuntaisia, mutta moodit antavat paremmin kuvaa niistä perusteluista, joita enemmistö vastaajista on pitänyt erittäin tärkeinä tai ei lainkaan tärkeinä merkitykseltään. Kouluun

liittyvät väittämät ovat opetuksen tasoa lukuun ottamatta olleet vähiten merkityksellisiä kotikouluvalintaa perusteltaessa, kun taas tärkeimmiksi merkitykseltään on koettu tietyt lapsen ja vanhempiin tai perheeseen liittyvät väittämät.

Näyttäisi siltä, että kotikouluvalinnan perusteluissa pidetään tärkeinä perheeseen ja lapsen liittyviä tekijöitä kouluun liittyvien tekijöiden jäädessä toissijaisiksi. Huomattavaa on kuitenkin, että vastausten hajonnan perusteella kotikoululaisten vanhemmilla ei ole selkeää, kaikkia vanhempia yhdistävää syytä valita kotikoulu. Jokainen väittämä sai vastauksia koko numeroskaalan laajuudelta. Esimerkiksi keskiarvon perusteella tärkeimmäksi syyksi valikoitunut väittämä X) oli kahden vastaajan mielestä täysin merkityksetön kotikouluvalinnan perusteena. Keskihajonta kertoo vastausten keskimääräisen poikkeaman keskiarvosta, mutta sen perusteella ei silti voi tehdä tarkkoja päätelmiä arvojen vaihtelusta. Moodit kertovat enemmän enemmistön vastauksista, ja moodien mukaan tarkasteltuna kouluun liittyvistä väittämistä opetuksen taso oli useammalle vastaajalle erittäin tärkeä peruste kotikouluvalinnassa. Vanhempiin tai perheeseen liittyvistä väittämistä vähiten merkitystä valinnassa oli vanhempien omalla kotikoulutaustalla tai sillä, että he itse olisivat halunneet käydä koulunsa kotona.

5.3 Riippuvuustarkastelu muuttujien välillä

Kolmantena tutkimuskysymyksenäni on selvittää yhteyksiä eri kotikouluvalinnalle annettujen perusteluiden ja vastaajien taustatietojen välillä. Käsittelen seuraavaksi järjestyksessä tutkimuskysymyksissäni olevien muuttujien välisiä riippuvuussuhteita.

Tutkimuskysymys 3.1: Onko perheen tulotasolla ja vanhemman kotiopetushalukkuuden välillä yhteyttä?

Väittämistä halukkuuteen toimia kotiopettajana liittyvät seuraavat:

V) Lapsen huoltajana tiedän parhaiten miten lastani kannattaa opettaa

X) Kotikoulussa saan olla enemmän osallisena lapseni kasvussa

Väittämät V) ja X) liittyvät suoraan vanhemman kiinnostukseen kotiopettamista kohtaan. Kyselyssä olleista väittämistä muutkin korreloivat näiden väittämien kanssa, mutta vanhemman omaan kiinnostukseen toimia kotiopettajana liittyivät vain nämä kaksi. Cronbachin alfa – kerroin on ,741, joten summamuuttuja voidaan muodostaa. Tein väittämistä summamuuttujan, jonka nimesin ”kotiopetushalukkuudeksi”.

Mann-Whitneyn U-testin mukaan kotiopetushalukkuudella ja perheen tulotasolla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($p = ,984$).

TAULUKKO 9. Mann-Whitney U-testi. Perheen vuositulot ja kotiopetushalukkuus.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of COMPUTE kotiopetushalukkuus= $\sqrt{\text{Lapsenhuoltajan tiedänparhaitenmitenlastanikannattaa} + \text{XKotikoulussasaanollaenemmänosillisenalapsenikasvussa}}$ is the same across categories of Luokitellut vuositulot.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,984 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Tutkimuskysymys 3.2: Onko huoltajien koulutustaustalla yhteyttä pedagogis-maailmankatsomuksellisiin perusteluihin?

Väittämät, jotka koskevat pedagogis-maailmankatsomuksellisia näkemyksiä, ovat:

P) Koulun edustama maailmankatsomus ei vastaa omaa maailmankatsomustamme

Q) Koulun käytänteet eivät vastaa kasvatuksellisia näkemyksiämme

R) Koulun käyttämät opetusmenetelmät eivät vastaa opetuksellisia näkemyksiämme

Näistä väittämät P) ja R) korreloivat keskenään. Maailmankatsomuksen ja opetusmenetelmien voidaan katsoa olevan kuitenkin erilliset asiat, joten en tehnyt näistä väittämistä summamuuttujaa. Testaan kutakin kolmesta väittämästä erikseen. Käytän pienille aineistoille tarkoitettua Mann-Whitney U-testiä, sillä ryhmitteleviä muuttujia on uudelleen luokitellussa koulutustasossa kaksi: korkeakoulutetut ja ei-korkeakoulutetut huoltajat. Mann-Whitney U-testissä aineiston ei myöskään tarvitse olla normaalijakautunut. Testaan erikseen kummankin huoltajan koulutustason yhteyden edellä mainittuihin väitteisiin.

Huoltajan koulutustasolla ja pedagogisiin tai maailmankatsomuksellisiin näkemyksiin liittyvillä perusteluilla ei ole tilastollisesti merkittävää yhteyttä (kussakin kysymyksessä $p = >.05$).

TAULUKKO 10. Mann-Whitneyn U-testi. Huoltajan koulutustaso ja pedagogis-maailmankatsomukselliset näkemykset.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of P) Koulun edustama maailmankatsomus ei vastaa omaa maailmankatsomustamme: is the same across categories of Luokiteltu 1.huoltajan koulutus.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.724 ¹	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Q) Koulun käytännöt eivät vastaa kasvatuksellisia näkemyksiämme: is the same across categories of Luokiteltu 1.huoltajan koulutus.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.224 ¹	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of R) Koulun käyttämät opetusmenetelmät eivät vastaa opetuksellisia näkemyksiämme: is the same across categories of Luokiteltu 1. huoltajan koulutus.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.491 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Myöskään toisen huoltajan koulutustason ja pedagogisiin tai maailmankatsomuksellisiin näkemyksiin liittyvien perusteluiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($p = >.05$). Korkeasti koulutetut huoltajat eivät siis pidä pedagogisiin tai maailmankatsomuksellisiin näkemyksiin liittyviä perusteluita sen tärkeämpiä kuin ei-korkeakoulutetut huoltajat.

TAULUKKO 11. Mann-Whitneyn U-testi. Toisen huoltajan koulutustaso ja pedagogis-maailmankatsomukselliset näkemykset.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of P) Koulun edustama maailmankatsomus ei vastaa omaa maailmankatsomustamme: is the same across categories of Luokiteltu 2.huoltajan koulutus.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.629 ¹	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Q) Koulun käytännöt eivät vastaa kasvatuksellisia näkemyksiämme: is the same across categories of Luokiteltu 2.huoltajan koulutus.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.696 ¹	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of R) Koulun käyttämät opetusmenetelmät eivät vastaa opetuksellisia näkemyksiämme: is the same across categories of Luokiteltu 2. huoltajan koulutus.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.475 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Tutkimuskysymys 3.3: Onko lasten koulutustaustalla yhteyttä lapsen koulumenestykseen liittyviin perusteluihin?

Lapsen koulumenestykseen liittyvät väittämät:

J) Lapseni etenee opinnoissaan yksilöllisemmin kuin mitä koululuokassa olisi mahdollista

L) Lapseni ei saa koulussa riittävästi onnistumisen kokemuksia.

Näiden väittämien välillä on tilastollisesti merkitsevä korrelaatio (.484**) ja ne molemmat liittyvät lapsen menestymiseen koulussa, joten päätin tehdä väittämistä summamuuttujan. Reliabiliteetin määrittämisessä sain Cronbachin alfaiksi ,643. Mikäli lukema olisi alle ,50, olisi summamuuttujan reliabiliteetti alhainen, ja summamuuttujan käyttöä tulisi taten harkita uudelleen. Väittämät J) ja L) yhdistettiin summamuuttujaksi ”Lapsen koulumenestys”.

Koska lapsen koulutuksessa on neljä ryhmittelevää muuttujaa, käytössä on Kruskal-Wallis testi. Lapsen koulutuksen ja lapsen koulumenestystä mittaavien muuttujien välillä ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä ($p = ,634$). Kotikouluun muusta koulusta siirtyneiden lasten huoltajien perusteluissa lapsen koulumenestykseen liittyvät väittämät eivät olleet siis sen tärkeämpiä kuin muidenkaan huoltajien perusteluissa.

TAULUKKO 12. Kruskal-Wallis testi. Lapsen koulutus ja lapsen koulumenestys.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of COMPUTE lapsenkoulumenestys=JLapseniete neeopinnoissaanyksilöllisemminkui nmitäkoulu + LLapsenieisaakoulussariittävästionnKruskal-istumisenkokemuksia is the same across categories of Lapsen koulutus.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,634	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tutkimuskysymys 3.4: Onko lasten koulutustaustalla yhteyttä koulukiusaamiseen liittyviin perusteluihin?

Kiusaamiseen liittyy väittämä: M) Koulussa ilmenee kiusaamista.

Lisäksi testaan väittämän: D) Lapsellani/lapsillani on sosiaalisia haasteita.

Näiden väittämien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota, joten en tee niistä summamuuttujaa. Kiusaaminen on kuitenkin myös sosiaalinen ongelma, joten siksi haluan testata myös lapsen sosiaalisten haasteiden ja koulutuksen välisen yhteyden.

Kummallakaan väittämällä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä lapsen koulutukseen ($p = >.05$). Kiusaaminen kotikouluvalinnan perusteluna voi siis olla yhtä tärkeä huoltajalle riippumatta siitä, onko lapsi käynyt ainoastaan kotikoulua vai siirtynyt kotikouluun käytyään ensin muuta koulua.

TAULUKKO 13. Kruskal-Wallis testin tulos. Väittämät M) ja I) sekä lapsen koulutus.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of M) Koulussa ilmenee kiusaamista: is the same across categories of Lapsen koulutus.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,749	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of I) Lapsillani / lapsillani on sosiaalisia haasteita: is the same across categories of Lapsen koulutus.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,338	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tutkimuskysymys 3.5: Onko perheen lasten lukumäärällä yhteyttä käytännön järjestelyihin liittyviin perusteluihin?

Perheen kannalta käytännön järjestelyihin liittyy väittämä:

O) Kotikoulu on perheemme tilanteen kannalta helpompi järjestää.

Väittämän kanssa korreloi tilastollisesti merkittävästi useampikin väittämä, mutta niiden asiasisältö on selkeästi erilainen. Täten en muodosta niistä summamuuttujia.

Väittämän O) ja lasten lukumäärän välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($p = ,526$). Lasten lukumäärällä ei siis ole yhteyttä siihen, kuinka tärkeänä perusteluna huoltaja pitää perhetilanteeseen liittyviä käytännön järjestelyjä kotikouluvalinnan kannalta.

TAULUKKO 14. Mann-Whitney U-testi. Luokiteltu lasten lukumäärä ja väittämä O) Kotikoulu on perheemme kannalta helpompi järjestää.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of O) Kotikoulu on independent-perheemme tilanteen kannalta helpompi järjestää: is the same across categories of Luokiteltu lasten lukumäärä.	Mann-Whitney U Test	,526 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Tutkimuskysymyksissä olleiden muuttujien välillä ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä. Toisaalta muuttujien välinen riippumattomuus voi olla myös mielenkiintoista, kuten esimerkiksi tutkimuskysymyksessä 3.4, jossa koulukiusaamisella ei ollut yhteyttä vanhempien kotikouluperusteluihin riippumatta lapsen koulutuspolusta. Koulukiusaaminen voi yhtä hyvin olla siis perusteena kotikouluvalinnalle, vaikka lapsi olisi ollut vain kotikoulussa, eikä hänellä olisi omakohtaista kokemusta koulukiusaamisesta. Analyysin tulokset antavat mielestäni viitteitä siitä, että kotikouluperheet ovat heterogeeninen ryhmä: esimerkiksi samaan tuloluokkaan kuuluvilla perheillä voi olla hyvinkin erilaiset perustelut valinnalleen johtuen muista perheen tilanteeseen liittyvistä tekijöistä. Lisäksi on huomioitava, että keskityin tässä analyysissäni vain tutkimuskirjallisuudessa olennaisimmiksi huomattuihin muuttujiin. Kaikki muuttujat kattavassa analyysissä saattaisi löytyä yhteyksiä joidenkin muuttujien välillä, mutta toisaalta niiden yleistettävyydessä törmättäisiin jälleen otoskoon ongelmaan.

5.4 Laadullisen aineiston analyysi

Kyselylomakkeessa oli jokaisen kysymysoSION (kouluun, lapsen ja vanhempiin/perheeseen liittyvät väittämät) jälkeen tekstilaatikko, johon vastaaja saattoi halutessaan antaa lisätietoa väittämiin tai esittää sellaisia perusteluita kotikouluvalinnalle, joita väittämissä ei oltu otettu huomioon.

Vapaasti muotoiltuja vastauksia tuli yhteensä 29 kappaletta yhteensä 15:lta vastaajalta. Kaikki vastaajat eivät siis kirjoittaneet tekstilaatikkoihin mitään, kun taas muutamat kirjoittivat jokaiseen kolmeen kohtaan. Lähes kaikissa vastauksissa käsiteltiin saman vastauksen sisällä

useampaa kuin yhtä perustelua, mikä antoi perusteluista rikkaamman kuvan, mutta teki analyysistä haastavampaa. Suurin osa käsitteli perheen henkilökohtaista tilannetta sekä kokemuksia, ja vain muutama vastauksista oli yleisellä tasolla kirjoitettuja.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa nimesin kustakin vastauksesta kategoriat, jota vastauksessa käsiteltiin. Ensimmäisessä vaiheessa kategorioita oli yhteensä 13: lahjakuus, leimautumisen pelko, lapsen temperamentti, opetuksen taso, lapsilähtöisyys, opettajien tai koulun toiminta, koulukiusaaminen, koulumatka, sisäilmaongelmat, koulun käytänteet ja kulttuuri, lapsen sairaus tai oppimisongelma, sosiaaliset tilanteet ja turvattomuus. Kuten kategorioiden määrästä voi todeta, vastauksissa käsiteltiin laajasti erilaisia syitä kotikouluvalinnalle. Luokittelin näiden kategorioiden alle päätyneet pelkistetyt vastaukset kolmeen pääluokkaan tutkimuslomakkeen jaottelun mukaisesti: kouluun, lapseen ja vanhempiin tai perheeseen liittyvät perustelut. Tämän jälkeen analysoin kunkin pääluokan vastauksista pääteemat, joita vastaukset käsittelivät. Seuraavissa luvuissa käsittelen tarkemmin kuhunkin pääluokkaan liittyviä vastauksia ja niiden ilmenemistä määrällisesti. Lopuksi luvussa 5.4.4 kokoan yhteen laadullisen analyysin tuloksia.

5.4.1 Kouluun liittyvät perustelut

Kouluun liittyviä vapaasti muotoiltuja vastauksia tuli kaikista eniten, sillä 29:stä vastauksesta 24:ssä mainittiin jokin kouluun liittyvä syy kotikouluvalinnalle. Vastaukset liittyvät kahteen pääteemaan, joista toinen käsittelee opetusta ja toinen ihmisten välistä kanssakäymistä koulukontekstissa. Yhdessä vastauksessa tuotiin ilmi koulun fyysiset puitteet sisäilmaongelmien muodossa.

Opetusta käsittelevät vastaukset koskivat opetusjärjestelyjä ja opetuksen tasoa. Opetusjärjestelyihin liittyviä seikkoja mainittiin neljässä vastauksessa ja opetuksen tasoon liittyviä asioita viidessä vastauksessa. Opetusjärjestelyistä mainittiin pulpeteissa istuminen, lukujärjestys oppimisen ajan määrittelijänä, koululuokan koko ja se ettei lapsi saa luokassa tarpeeksi huomiota, sekä lapsen turhautuminen opetuksen hitaaseen tahtiin. Opetuksen tasoon liittyivät se, ettei lapsi edennyt opinnoissaan, huonot kokemukset opettajien tekemästä eriyttämisestä, kriittisen ajattelun opettamisen puute sekä yleisesti opetuksen huono taso tai että opetus ei sopinut lapsen (erityisiin) tarpeisiin. Opetuksen ja sen järjestelyihin viittaavien vastausten suuri määrä on linjassa Van Pelt'n (2015, 10) esittämän näkemyksen kanssa: kotikoulu valitaan nykyään enemmän pragmaattisista kuin ideologisista syistä.

Ihmisten välistä kanssakäymistä käsitelleistä vastauksista eniten saivat mainintoja kiusaaminen ja opettajan toiminta. Kiusaamiseen liittyvät vastaukset käsittelevät opettajien tai muiden koulussa olevien aikuisten harjoittamaa kiusaamista oppilaita kohtaan.

"Eräs opettaja ryhtyi kiusaamaan lastamme. - -"

Vastauksissa tuotiin esille myös sitä, kuinka koulussa ei osattu käsitellä kiusaamistapauksia oikealla tavalla.

"- - Koulukiusaaminen ei varsinaisesti ollut lapsien taholla vaan opettajat eivät puuttuneet kiusaamiseen oikeudenmukaisesti ja se lisäsi kiusaamista."

Yhdessä vastauksessa kiusaamisesta puhuttiin lisäksi yleisellä tasolla. Opettajien harjoittaman kiusaamisen lisäksi opettajien epäasiallista tai epäammattimaista toimintaa käsiteltiin yhdeksässä vastauksessa, ja lisäksi kolmessa vastauksessa tuotiin esille opettajien henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyviä asioita.

"Opettajat kohtelivat lastani eriarvoisesti ja yrittivät laittaa samaan muottiin."

"- - opettaja oli hermoromahduksen partaalla ja huusi ja kiroili erityisesti lapselleni - -"

Seitsemässä vastauksessa käsiteltiin koulun toimintaa. Vastauksissa tuotiin esiin koulun kyvyttömyys vastata oppilaiden tai perheiden tarpeisiin, koulun reagoimattomuus oppilaiden kokemaan turvattomuuden tunteeseen, yhteistyön puute sekä yleinen pettymys koulun toimintaa kohtaan.

"Koulu ei ollut halukas kuuntelemaan lasta tai vanhempia ongelmatilanteissa - -"

Koulussa vallitsevaan kulttuuriin liittyviä perusteluita esitettiin neljässä vastauksessa. Koulussa vallitseva kulttuuri ei erään vastaajan mukaan ollut sopiva kaikille lapsille, vaan lapsen tulisi olla tietynlainen sopeutuakseen kouluun. Yhdessä vastauksessa tuotiin esille kannustamisen ja kehumisen puute koulussa ja toisessa otettiin kantaa oppilaiden väliseen kilpailukulttuuriin:

"- - En halua lapseni oppivan kilpailemaan muita vastaan, vaan tekemään parhaansa ilman, että sitä verrataan mihinkään tai keneenkään. - -"

Aiemmissä tutkimuksissa kiusaaminen ja negatiivinen ryhmävaikutus ovat olleet myös tärkeinä perusteluina kotikoululle (Kunzman & Gaither 2013, 19). Koulun huonon rahoituksen ja oppilaiden koulun keskeyttämisen suhteen on huomattu lisäävän kotiopetushalukkuutta (Murphy 2012, 81). Koulu saatetaan nähdä systeeminä, jota kohtaan tunnetaan epäluuloa (Koskinen 2002, 84). Opettajien ja koulun konkreettisen toiminnan vaikutuksesta kotikoulupäätökseen on kuitenkin

vähemmän tietoa, vaikka sillä näyttäisi näiden vastausten valossa olevan suuri merkitys kotikouluvalinnalle.

5.4.2 Lapseen liittyvät perustelut

Lapseen liittyviä perusteluita tai lisätietoja väittämiin annettiin yhteensä 20:ssä eri vastauksessa. Lapseen liittyvistä perusteluista löytyi kolme teemaa: perustelut liittyivät joko opiskeluun, lapsen tarpeisiin tai negatiivisiin kokemuksiin koulussa. Nämä perustelut ovat samankaltaisia kuin mitä Kanadassa tehdyssä tutkimuksessa huomattiin: vanhempien kotikouluvalinnan motiiveina oli päästä eroon negatiiviseksi koetusta kouluympäristöstä, vastata paremmin lapsen erityisiin tarpeisiin tai tähdätä opiskelussa tavoitteisiin, joita koulussa ei heidän mielestään korostettu tarpeeksi (Van Pelt 2015, 8 – 9). Opiskeluun liittyviä perusteluita mainittiin yhteensä seitsemässä vastauksessa, ja niitä olivat lasten lahjakkuus, kotikoulun mahdollistama lapsilähtöinen opetus sekä opintojen sujumattomuus koulussa.

"Haluan, että lastani opetetaan hänen tarpeistaan ja mielenkiinnonkohteistaan käsin - -"

Lapsen tarpeisiin liittyvissä perusteluissa kerrottiin lapsen sairaudesta tai oppimisvaikeudesta, temperamentista, sosiaalisten tilanteiden haastavuudesta sekä yleisesti lapsen hyvinvoinnista. Eniten mainintoja sai lapsen sairauteen tai oppimisvaikeuteen liittyvät perustelut (yhdeksän vastausta). Huomattavaa on kuitenkin, että useimmissa lapsen tarpeisiin liittyvissä vastauksissa tuotiin samalla myös esille sitä, miten koulu ei pysty vastaamaan lapsen tilanteeseen ja tarjoamaan esimerkiksi lapselle sopivaa opetusta tai muita järjestelyjä.

"- - Tiettyjä asioita pystymme itse opettamaan paremmin, koska lapsen [oppimisongelma] pystytään ottamaan huomioon, koulussa tätä ei edes ymmärretty. - -"

Perusteluita on siis vaikeaa yksiselitteisesti määritellä joko koulusta tai lapsesta johtuviksi. Lapsen erityiset tarpeet eivät muodostu kynnykseksi, jos ympäristössä osataan ottaa ne huomioon. Toisaalta kouluilla voi olla puutetta tietotaidosta ja resursseista, joita erityisten tarpeiden huomioimiseen tarvittaisiin. Yksittäisen oppilaan tarpeita ei välttämättä aina pystytä huomioimaan ainakaan sillä tavalla kuin perhe toivoisi.

Negatiivisiin kouluun liittyviin kokemuksiin lukeutuvat lapsen leimautuminen, kiusaaminen ja turvattomuus. Näitä asioita tuotiin esille yhteensä kahdeksassa eri vastauksessa. Leimautumista ja kiusaamista käsittelevät vastaukset sisälsivät sekä lapsen kokemaa leimautumista ja kiusaamista, mutta myös pelkoa kyseisten kokemusten mahdollisuudesta.

”- - riski leimatuksi tulosta on suuri - -”

Osa vanhemmista on siis siirtänyt lapsensa kotikouluun lapsen koulusta saamien huonojen kokemusten takia, mutta osalle vanhemmista kotikoulupäätökseen on vaikuttanut eräänlainen riskitietoisuus koulussa mahdollisesti tapahtuvista asioista.

”- - Kaikissa kouluissa kiusataan. Aina. Ei ehkä räikeästi, mutta tavalla tai toisella. En halua lapseni kokevan tätä. - -”

Turvattomuuteen liittyvät perustelut liittyivät joko suoraan lapsen kokemaan turvattomuuteen tai kouluympäristöön turvattomana paikkana. Lisäksi eräässä vastauksessa kerrottiin, kuinka lapsi oli kokenut erään koulun työntekijän pelottavana, joten myös koulun henkilöstö voi vaikuttaa turvattomuuden kokemukseen.

5.4.3 Vanhempiin tai perheeseen liittyvät perustelut

Vanhempiin tai perheeseen liittyviä perusteluita nostettiin esiin vain seitsemässä vapaan sanan vastauksessa. Perusteluissa ilmeni kolme teemaa, jotka olivat käytännön syyt, lapsen suojeleminen ja opettamiseen liittyvät syyt. Lisäksi yhdessä vastauksessa mainittiin kotikoulua puoltavana tekijänä mahdollisuus olla enemmän yhdessä lapsen kanssa. Käytännön syissä tuotiin esille perheen matkustaminen sekä liian pitkä koulumatka perheen toivomaan kouluun. Lapsen suojeleminen koskevilla perusteluilla kotikoulua pidettiin lapselle parempana vaihtoehtona. Perusteluissa tuotiin ilmi, kuinka kotikoulussa lapsi on myös turvassa koulukulttuurin huonoiksi koetuilta piirteiltä, kuten sosiaaliselta paineelta ja kilpailulta. Lapsen suojeleminen huonoilta vaikutteilta on ollut tärkeä motiivi esimerkiksi uskonnollisille kotikouluperheille Yhdysvalloissa (Koskinen 2002, 86 – 88).

Vanhempien tai perheen opettamiseen liittyviä perusteluita oli neljässä eri vastauksessa. Perustelut käsitelivät yhteistyön puutetta koulun kanssa sekä kriittisyyttä koulua kohtaan. Osassa vastauksista korostui vanhemman oma halu tarjota lapselleen kouluopetuksesta poikkeavaa, lapsilähtöisempää opetusta. Huomattavaa on kuitenkin, että vanhempien kannalta opettamiseen liittyvissä vastauksissa tuotiin kaikissa ilmi myös jokin lapsen tai kouluun liittyvä peruste. Perusteluita ei voida siis yksiselitteisesti jakaa koskemaan vain vanhempia tai perhettä, vaan monesti perusteluun liittyy samanaikaisesti useampi ulottuvuus ja näkökulma.

5.4.4 Yhteenveto laadullisen aineiston analyysistä

Vapaasti muotoillut perustelut tai lisätiedot kyselylomakkeen väittämiin jaoteltiin analyysissä koulua, lasta ja vanhempia tai perhettä koskeviksi perusteluiksi. Eniten vastauksissa käsiteltiin kouluun ja lapseen liittyviä perusteita.

TAULUKKO 15. Laadullisen analyysin pääluokat, vastausten määrä ja pääluokkaan kuuluvien perustelujen pääteemat.

Pääluokka	Vastausten määrä (n=29)	Ko. perustelujen pääteemat
Koulu	24	opetusjärjestelyt, opetuksen taso, koulun kulttuuri, opettaja, kiusaaminen, koulun toiminta
Lapsi	20	opiskelu, lapsen tarpeet, negatiiviset kokemukset koulussa
Vanhemmat tai perhe	7	käytännön syyt, lapsen suojeleminen, opettaminen

Osassa vastauksista kerrottiin perusteluita ja lisätietoa perheen tilanteesta melko yksityiskohtaisestikin, kun taas osassa perusteluja esitettiin yleisellä tasolla. Lähes puolet vastaajista (15) kirjoitti kyselylomakkeessa vapaaehtoisiin vastauskohtiin perusteluja, ja vastauksia tuli yhteensä 29 kappaletta. Useimmiten vastauksissa tuotiin esille useampi perustelu jopa samassa lauseessa, ja yhteen perusteluun saattoi liittyä useampi näkökulma. Näin esimerkiksi kiusaaminen nähtiin toisaalta kouluun liittyvänä ongelmana, mutta se liittyi myös lapsen negatiivisiin kokemuksiin koulussa. Vastaajien antamien perusteluiden monisyisyys tekee mahdolliseksi jäljittää kotikouluvalinnan alkusyytä, sillä perustelut ovat yhteydessä toisiinsa. Tekemäni jaottelu koulusta, lapsesta ja vanhemmista tai perheestä johtuviin syihin onkin siis tältä osin keinotekoinen, ja se tulee ymmärtää vain välineeksi perusteluiden laajan kentän hahmottamiseksi.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Kyselyn vastauksien perusteella suomalaisista kotikouluperheistä voi tehdä karkean tyypittelyn. Keski-ikäisten perheissä lapsia on korkeintaan kolme. Lapsen koulumatka lähikouluun on alle kolme kilometriä, eli koulumatka on lyhyt. Koulumatkan pituus ei siis näytä olevan kotikouluvalintaa selittävä tekijä. Useat kotikoulua käyvät lapset ovat aloittaneet koulutiensä muussa koulussa, ja siirtyneet myöhemmin kotikouluun. Monilapsisissa perheissä osa lapsista saattaa käydä kotikoulua osan lapsista ollessa muussa koulussa.

Kotikouluperheet ovat kyselyn perusteella joko pieni- tai keskituloisia. Tämä on linjassa suhteessa siihen, että monesti kotikoulua jää pitämään kotiin toinen huoltajista, jolloin perhe elää vain yhden huoltajan tuloilla (Kunzman & Gaither 2013, 8; Ray 2010, 14). Suomessa vuonna 2015 keskimääräiset veronalaiset tulot henkilöä kohden olivat 28 750 euroa (Suomen virallinen tilasto (SVT): Veronalaiset tulot). 0 – 39 999 euroa perheen vuosituloiksi ilmoittaneet perheet elävät siis yhden vanhemman tuloilla tai kahden keskimääräistä vähemmän tienaavan vanhemman tuloilla. Tämä viittaisi siihen, että Suomessa kotikouluvalinnan saattaa tehdä myös pienituloisen perhe, eikä perheen tulotaso olisi täten niin suuri valintaan vaikuttava tekijä. Kotikoululaisen huoltaja on todennäköisimmin käynyt keskiasteen tai ammatillisen lisäkoulutuksen tai hänellä on alempi korkeakoulututkinto.

Tärkeimmät perustelut kotikoululle löytyivät vanhempien omiin näkemyksiin ja perheeseen liittyvien väittämien joukosta, kun taas vähiten tärkeät väittämät liittyivät useimmiten kouluun. Tulos antaa viitteitä siitä, että vaikka kotikouluvalinnan taustalla on todennäköisesti myös jonkinlaisia haasteita koulunkäynnissä, tärkeämpää valinnan kannalta ovat kuitenkin vanhempien oma halukkuus ja näkemykset kotikoulun paremmuudesta lapsen sekä perheen kannalta. Kouluun liittyvistä väittämistä tärkeimmäksi perusteluksi koettiin opetuksen taso, joka ei vastannut vanhemman tai perheen toiveita. Mielenkiintoista vastauksissa oli se, että koulun edustaman maailmankatsomuksen vastaamattomuus perheen maailmankatsomukseen koettiin vähemmän tärkeäksi valintaperusteeksi kuin se, että koulun käytänteet eroavat vanhempien kasvatuksellisista näkemyksistä. Tämä voisi viitata siihen, että myös Suomessa kotikoulu valitaan enemmän pragmaattisista kuin uskontoon tai muuhun ideologiaan liittyvistä syistä (vrt. Van Pelt 2015).

Vastausten hajonta oli kuitenkin melko suurta, joka kertoo siitä, ettei kotikouluperheillä ole aina lähellekään samoja perusteluita valintaansa. Perheiden tilanteet voivat olla hyvinkin erilaisia.

Riippuvuustarkastelussa ei löytynyt yhteyksiä testattujen taustatietomuuttujien ja kotikouluperusteluiden välillä. Tämä voi johtua osaltaan aineiston pienuudesta ja siitä, etteivät vastaukset olleet normaalisti jakautuneet. Kyselyssä ei esimerkiksi ollut mukana ollenkaan suurituloisia vastaajia: kotikouluperustelut tuskin eroavat niin merkittävästi kahden vierekkäisen tuloluokan välillä. Toisaalta kyseessä voi olla myös merkki siitä, että Suomessa kotikouluperheet ovat heterogeenisempiä kuin vaikkapa Yhdysvalloissa, joissa kotikouluperheitä on perinteisesti yhdistänyt esimerkiksi keskiluokkaisuus tai kuuluminen tiettyyn uskontokuntaan. Kotikouluperheiden vaihtelevista taustoista johtuen myös perustelut kotikoulun valinnalle ovat ehkä enemmän yhteydessä kokonaisvaltaisesti perheen sen hetkiseen tilanteeseen kuin yksittäiseen taustamuuttujaan. Mielenkiintoista yhteyksien testaamisessa oli kuitenkin, että koulukiusaaminen ei ollut tilastollisesti merkitsevästi tärkeämpi perustelu koulua käyneille kuin vain kotikoulussa olleille lapsille. Tämä voisi viitata siihen, että pelkästään kotikoulussa olleiden lasten vanhemmat ennakoivat mahdollista koulussa tapahtuvaa kiusaamista ja valitsevat kotikoulun osittain siksi, että voisivat suojella lastaan oletetulta koulukiusaamiselta.

Laadullisen aineiston analyysi antoi lisätietoja kyselylomakkeen väittämiin sekä uusia perusteluita kotikouluvalinnalle. Vastausten määrä on mielestäni suhteellisen suuri: vastaajista 15, eli melkein puolet, kirjoitti vapaaehtoisiin vastauskohtiin lisätietoja omin sanoin ja vapaasti muotoiltuja vastauksia tuli yhteensä 29 kappaletta. Se, että näin moni vastaaja jaksoi vielä väittämiin vastaamisen lisäksi kirjoittaa omia vastauksiansa, kertoo mielestäni paitsi aktiivisista vastaajista, myös aiheen tärkeydestä. Kotikoululaisten vanhemmat haluavat tuoda julki omia käsityksiään ja kokemuksiaan aiheesta.

Vaikka monet vanhempiin ja perheeseen liittyvät väittämät olivat määrällisten vastauksien kärkipäässä kotikouluvalinnan tärkeinä perusteina, laadullisessa aineistossa vanhempiin tai perheeseen liittyviä perusteluita esitettiin kuitenkin vähiten. Eniten vapaasti muotoilluissa vastauksissa kerrottiin kouluun ja lapseen liittyvistä asioista. Vastauksissa tuotiin esille monipuolisesti erilaisia perusteluita ja lisätietoja kotikouluvalinnalle, mikä vahvistaa käsitystä kotikouluperheiden heterogeenisyydestä ja valintaperusteiden yksilöllisyydestä. Laadullinen analyysi toi kouluun liittyvistä perusteluista esiin uuden ulottuvuuden: kyselylomakkeen väittämissä ei oltu tarpeeksi huomioitu ihmisten välisen kanssakäymisen ongelmia koulun ja kodin sekä lapsen välillä. Suuri osa kouluun liittyvistä vapaasti muotoilluista vastauksista käsitteli opettajan tai koulun huonoksi koettua toimintaa. Lisäksi koulukiusaaminen esitettiin uusista

näkökulmista: kiusaajana voivat toimia oppilaiden sijaan myös opettajat tai muu henkilökunta ja koulun toiminta kiusaamisen käsittelyssä voi pahimmillaan vain tehdä tilanteesta huonomman.

Vastausten valossa vaikuttaisi siltä, että suomalaiset kotikouluperheet ovat pieni- tai keskituloisia ja lapsia on yleensä 1-3. Kotikouluvalinnat perustelut ovat hyvin vaihtelevia, mikä kertonee siitä, että kunkin perheen elämäntilanne ja kokemukset vaikuttavat valintaan enemmän kuin esimerkiksi ideologia. Tältä osin suomalaisten motiivit poikkeavat Yhdysvaltojen kotikoulumotiiveista, vaikkakin nykypäivänä ideologisten syiden, kuten uskonnon rooli kotikouluvalinnan syynä onkin vähentynyt myös Yhdysvalloissa (Kunzman & Gaither 2013, 9; Van Pelt 2015, 8). Määrällisissä vastauksissa korostuivat vanhempiin ja perheeseen sekä lapseen liittyvät perustelut, kun taas vapaasti muotoilluissa vastauksissa tuotiin eniten esille kouluun liittyviä tekijöitä. Laadullisessa aineistossa lapseen liittyvät perustelut noudattelivat Van Pelt'n (2015, 8 – 9) Kanadassa tekemän tutkimuksen havaintoja, jossa kotikoulu valittiin vanhempien toivomien oppimistavoitteiden saavuttamiseksi, lapsen erityisten tarpeiden huomioimiseksi tai negatiiviseksi koetun kouluympäristön takia. Suomessa kotikouluvalinta näyttäisi johtuvan enemmän käytännöllisistä kuin ideologisista syistä. Laadullisessa aineistossa suuren painoarvon saivat koulun ja yksittäisten opettajien toiminta, mitä on käsitelty aiemmissä tutkimuksissa melko vähän tai ei lainkaan. Huomioiden nämä vastaukset sekä sen, että suurimmalla osalla vastaajista oli kokemusta lapsen koulunkäynnistä myös muussa kuin kotikoulussa, kotikoulu näyttäyty edelleen vahvasti vaihtoehtona huonoksi koetulle julkiselle koululle, eikä ensisijaisena vaihtoehtona perheen miettiessä lapsen koulutuspolkua.

7 POHDINTA

Tutkimukseni antaa alustavaa kuvaa suomalaisista kotikouluperheistä ja syistä, joiden perusteella vanhemmat ovat valinneet lapsellensa kotikoulun. Kotikoulua on aiemmin tutkittu Suomessa melko vähän, joten tutkimukseni myötä tietoisuus kotikoulusta ja sen ilmenemisestä maassamme saa tarvittavaa lisätietoa. Kotikoulun saama huomio mediassa ja julkisessa keskustelussa on vaihtelevaa (kts. Ruohotie 2015), ja lisääntynyt tutkimus aiheesta olisi suotavaa epätietoisuuden ja kotikouluperheiden leimautumisen vähentämiseksi. Aihe herättää vahvoja mielipiteitä ja tunteita toisten puhuessa kotikoulun puolesta ja toisten sitä vastaan. Kotikouluilmiossa on kyse poliittisesta kamppailusta: siitä, kenellä on valta ja oikeus kouluttaa lapsia. Suomen lainsäädäntö on hyvin salliva kotiopetuksen suhteen. Huolimatta sallivuudesta kotikoululaiset ovat silti eriarvoisessa asemassa verrattuna koulua käyviin oppilaisiin, sillä kunnilla ei ole velvoitetta tarjota heille esimerkiksi oppikirjoja tai kouluterveydenhuoltoa. Kotikoululaiset ovat maassamme koulutuksellinen vähemmistö, jonka näkökulmasta pyrin tutkimuksessani kuvaamaan kotikouluvalinnan keskeisimpiä syitä.

Tulosten mukaan suomalaiset kotikouluperheet ovat yleisimmin pieni- tai keskituloisia, ja vanhemmilla on joko keskiasteen koulutus, ammatillinen lisäkoulutus tai alempi korkeakoulututkinto. Lapsia perheissä on keskimäärin 1-3 ja koulumatka lähikouluun olisi yleensä alle kolme kilometriä. Suurimmalla osalla vastaajista on lapsiensa koulunkäynnin kautta kokemusta julkisesta tai yksityisestä koulusta, sillä kotikouluun oli siirrytty muusta koulusta tai osa perheen lapsista oli muussa kuin kotikoulussa. Tulos tukee oletusta siitä, että kotikoulu on perheille useimmiten vaihtoehto, johon päädytään silloin, kun lapsen koulunkäynti julkisessa tai yksityisessä koulussa ei jostain syystä onnistu.

Vanhempien kotikouluvalintaan liittyvissä perusteluissa korostuivat lapsen ja vanhempiin tai perheeseen liittyvät syyt. Vanhempien mielestä tärkeitä kotikouluvalinnan perusteluita olivat muun muassa halu olla enemmän läsnä lapsen kasvatuksessa ja kodin paremmuus kasvuympäristönä kouluun verrattuna. Lapsen liittyvistä syistä korostuivat lapsen oma halu käydä kotikoulua, lapsen eteneminen opinnoissaan yksilöllisempään tahtiin ja se, ettei lapsi saanut koulussa riittävästi onnistumisen kokemuksia. Kouluun liittyvistä syistä ainoastaan opetuksen taso

oli tärkeä perustelu vanhemmille koulun muiden fyysisten ja käytännöllisten tekijöiden ollessa toisarvoisia. Laadullinen aineisto täydensi määrällisten väittämien sisältöä, mutta vanhempiin tai perheeseen liittyviä perusteluja kerrottiin vapaasti muotoilluissa vastauksissa vähiten. Sen sijaan laadullisessa aineistossa tulivat ilmi koulun ja opettajien toiminnan vaikutus kotikouluvalintaan johtaneena tekijänä. Laadullisen aineiston eroavaisuus määrällisten väittämien antamasta kuvasta selittynee osin sillä, ettei väittämissä oltu tarpeeksi otettu huomioon ihmissuhteita. Ongelmat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opettajien, koulun henkilöstön sekä perheiden välillä näyttäisivät kuitenkin olevan vanhemmille yksi merkittävä syy päätyä kotikouluun.

Kahden päätutkimuskysymykseni lisäksi testasin myös tiettyjen muuttujien yhteyttä toisiinsa. Tarkoituksena oli selvittää, onko perheiden taustatekijöiden ja väittämissä esitettyjen kotikouluperustelujen välillä yhteyksiä. Testattujen muuttujien välillä ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita. Kotikouluvalinnan perustelut kumpuavat ehkä enemmän kunkin perheen sen hetkisestä tilanteesta, ja täten perheiden taustatekijöillä ei niinkään olisi vaikutusta valinnan syihin. Esimerkiksi vanhempien koulutuksella ei ollut yhteyttä maailmankatsomukseen ja kasvatuksellisiin näkemyksiin liittyviin perusteluihin. Tämän tutkimuksen rajoissa analysoin kuitenkin vain keskeisimpiä muuttujia ja ehkä muiden muuttujien väliltä olisikin löytynyt tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä. Tutkimuksen vastaajajoukko saattaa myös vaikuttaa tulokseen, sillä vastaajissa ei esimerkiksi ollut yhtä vastaajaa lukuun ottamatta suurituloisten perheiden vanhempia. Suuremmalla ja sosiodemografisesti kattavammalla otannalla valintaperusteiden ja perheiden taustatekijöiden väliltä saattaisi löytyäkin yhteyksiä.

Kotikoulu on Suomessa pienen vähemmistön tekemä valinta, jonka perusteluihin liittyy myös julkisen koulun huonoina pidetyt puolet. Suomalaisen koulujärjestelmän sisällä tasa-arvoisuus on vuosien saatossa määritelty uudelleen, ja perinteinen käsitys tasa-arvosta on murenemassa uusliberalistisen näkemyksen ottaessa sijaa myös koulutuksen kentällä. Nykyisin tasa-arvo ymmärretään yksilölähtöisesti: kullakin on oikeus saada koulutusta taitojensa mukaan. Yksilöllisyys korostuu opetussuunnitelmissa ja koulujen tehtävänä on seuloa joukosta lahjakkuudet maan kilpailukyvyn turvaamiseksi (Hilpelä 2007, 666). Koulutuksen markkinaistuminen näkyy käytännössä esimerkiksi säästöinä ja kilpailuna, ja sillä on eittämättä vaikutuksensa myös koulujen henkiseen ilmapiiriin. Suomen loistavat PISA-tulokset 2000-luvulla nostivat maamme koulujärjestelmän kansainväliseksi puheenaiheeksi, mutta tulosten huononnutta huomio on kohdistunut koulujen ongelmiin. Muun muassa koulujen segregoituminen ja oppilaiden koulussa viihtymättömyys voivat olla osasyynä PISA-tulosten huonontumiseen. Koulun ongelmat voivat myös vaikuttaa vanhempien kiinnostukseen etsiä julkisen koulun tilalle jokin toinen vaihtoehto.

Uusliberalistisesta näkökulmasta kotikoululaisten vanhemmat näyttäytyvät asiakkaina, jotka valinnanvapauden mahdollistamana valitsevat lapselleen mielestään paremman koulutusvaihtoehdon. Tämä on kuitenkin kärjistetty näkemys, jossa ei huomioida kontekstia. Useimmille vanhemmille kotikoulu on vaihtoehto, joka toteutetaan, jos lapsen koulunkäynti ei jostain syystä suju. Tutkimukseni tuloksissa valintaperusteena korostui esimerkiksi lapsen eteneminen opinnoissaan yksilöllisemmin kuin mitä koululuokassa olisi mahdollista. Vaikka uusliberalistisessa ajattelussa yksilöllisyys onkin keskiössä, se ei ehkä sittenkään toteudu kouluissa aina toivotulla tavalla. Lapsen erityiset tarpeet ovat olleet tärkeänä motivoijana kotikouluun myös Kanadassa (Van Pelt 2015, 8 – 9). Erityisillä tarpeilla voidaan oppimisen vaikeuksien lisäksi viitata myös lahjakkuuteen, jota ei välttämättä tarpeeksi huomioida koulussa (kts. esim. Löyskä 7.9.2016). Ongelmat koulujen ja perheiden välisessä kanssakäymisessä valinnan syynä kertovat toisaalta vanhempien kasvaneesta kiinnostuksesta ja vaatimuksista koulua kohtaan, mutta toisaalta myös koulujen kyvyttömyydestä tai haluttomuudesta vastata ”asiakkaidensa” toiveisiin. Jälleen kyseessä on kärjisty, sillä asetelma voi olla toisinkin päin: kouluillakin voi olla vaatimuksia, jotka ehkä joissain perheissä koetaan liiallisina. Uusliberalismi on yksi näkökulma kotikouluilmion kasvun selittämisessä, mutta kokonaisuuteen liittyy muitakin tekijöitä. Perheen omat näkemykset ja kokemukset koulusta limittyvät yhteen perusteluiden kokonaisuuteen, johon kuuluvat myös koulu, muu elinympäristö ja laajemmin koko yhteiskunta lainsäädäntönsä ja ilmapiirinsä myötä.

Tutkimukseni teknisessä toteuttamisessa oli haasteita, mistä suurimpia lienevät vastaajien pieni määrä ja otannan määrittelyn vaikeus. Vaikka niiden kotikoululaisten määrä, jotka eivät ole kirjoilla missään koulussa onkin tiedossa, perheiden tarkkaa lukumäärää ei tiedetä, ja täten otoskoon määrittäminen ei ollut mahdollista. Vastaajajoukko saattaa myös kuvata vain tietyn tyyppisiä perheitä, jolloin tutkimukseni tuloksia ei voida suoraan yleistää koskemaan kaikkia suomalaisia kotikouluperheitä. Otannan määrittämisen vaikeudesta huolimatta tulokset antavat silti jonkinlaisen käsityksen kohteena olevasta ryhmästä. Tutkimukseni tuloksia voinee pitää alustavana katsauksena aiheeseen ja niitä voi mahdollisesti hyödyntää tulevaisuudessa jatkotutkimuksen suunnittelussa. Suuremmalla otoksella saataisiin kenties esille myös taustamuuttujien ja valintamotiivien välisiä yhteyksiä sekä ylipäättään tarkempaa kuvaa kotikouluperheistä Suomessa.

Tämän tutkimuksen tekeminen oli itselleni antoisaa ja opin tätä työtä tehdessäni valtavasti muun muassa kvantitatiivisen tutkimuksen perusteista. Onnistuin mielestäni melko hyvin kiteyttämään kyselylomakkeen väittämiin tietämykseni kotikouluvalintaan liittyvistä motiiveista, mutta toisaalta myös vapaasti muotoillut vastaukset täydensivät perusteluiden kirjoa. Jälkeenpäin ajateltuna aihe oli hiukan liian laaja, ja standardoidun kyselylomakkeen tekemisestä olisi varmaankin saanut jo sinällään kattavan opinnäytetyön aiheen. Kyselyn reliabiliteetin

parantamiseksi samaa asiaa mittaavia väittämiä olisi pitänyt olla useampi. Tärkeimpien valintamotiivien selvittämiseen olisi kenties sopinut paremmin jokin muu mitta-asteikko kuin Likert-asteikko sekä analyysitapa kuin nyt käyttämäni väittämien vastausten keskiarvo ja moodi. Ongelmallista väittämien muotoilussa oli se, että eri perusteluita oli vaikeaa luokitella erillisiksi muuttujiksi ja että perustelut liittyvät yleensä tiettyihin olosuhteisiin. Esimerkiksi se, että lapsi ei saa koulussa tarvitsemiaan erityisjärjestelyjä voi huonontaa hänen kohdallaan opetuksen tasoa, ja laajemmin opetuksen tason huonona kokeminen voi liittyä vanhempien yleiseen kriittisyyteen koulua kohtaan. Tämä tosin on ollut ongelmana myös muissa kotikouluvalinnan syitä käsittelevissä tutkimuksissa (kts. Kunzman & Gaither 2013, 9). Tuloksista ei voidakaan täten päätellä, mikä tai mitkä syyt ovat mahdollisesti olleet vastaajille perustavanlaatuisia muista tekijöistä riippumattomia perusteluita kotikouluvalinnalle.

Tutkimukseni sai positiivisen vastaanoton ja olen erittäin kiitollinen niille kotikoululaisten vanhemmille, jotka vastasivat kyselyyni. Vastaaminen tapahtui anonymisti, koska kyselyn kohdejoukko on koko maan mittakaavassa melko pieni ja kotikoulu aiheena on poliittisesti latautunut. Vapaaehtoisten vapaan sanan vastauksien runsaus kertoo mielestäni kohderyhmän halusta tuoda esiin näkemyksiään ja kokemuksiaan. Vastaajien tunnistettavuuden estämiseksi en sisällyttänyt laadullisen aineiston analyysia esittelevään lukuun sitaatteja, joissa kerrottiin tarkemmin perheiden asioista. Tutkimuksen eettisyyteen liittyy vastaajien suojelemisen lisäksi myös kysymys arvovapaudesta. Tieteellisen tutkimuksen on toisaalta nähty olevan yhteiskunnallisten kysymysten yläpuolella vailla intressejä, mutta toisaalta tieteen objektiivisuus on kyseenalaistettu ja erityisesti ihmistieteissä arvovapautta on jopa pidetty mahdottomana (Raatikainen 2006, 93). Pyrin tutkimuksessani tuomaan esille niitä tekijöitä, jotka ovat johtaneet kotikouluvalintaan ottamatta kantaa siihen, onko valinta ollut oikea tai väärä. Ensisijaisesti tarkasteluni kohdistuu täten niihin perusteluihin, jotka kotikouluperheille itselleen ovat tärkeitä, vaikka tuonkin esille myös muita näkökulmia. Aiheen valinnan ja rajattujen tutkimusongelmien tasolla tutkimus on arvovapaata, mikäli ne on valittu tiedollisten arvojen perusteella (Raatikainen 2006, 104). Tarkoitukseni on ollut tuottaa uutta tietoa Suomessa vähän tutkitusta aiheesta, eikä pyrkimyksenäni ole ollut tässä tutkimuksessa soveltaa tietoa esimerkiksi esittämällä toimenpide-ehdotuksia kouluille tai kotikouluperheille.

Tutkimustani voi pitää alustavana katsauksena suomalaisiin kotikouluperheisiin ja kotikouluvalinnan motiiveihin. Paremman yleistettävyyden saamiseksi tutkimus tulisi toteuttaa paremmin määritellyllä otannalla ja suuremmalla otoksella. Laajemmassa tutkimuksessa voisi kysyä myös tästä tutkimuksesta pois rajattuja vastaajien taustatekijöitä. Kansainvälisten tutkimusten tapaan kotikoulua käyvien lapsien taitoja voisi myös vertailla julkista koulua käyvien

oppilaiden suorituksiin. Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta seuraavassa tutkimuksessa voisi keskittyä tutkimaan yksittäisten perheiden tilanteita ja syitä valita kotikoulu, jolloin valintaperusteista saisi syvemmän käsityksen. Mielenkiintoisia tulevaisuuden tutkimuskohteita voisivat olla myös tässä tutkimuksessa esiin nousseet valintaperusteet: esimerkiksi millaisia ongelmia kotikouluperheiden ja koulujen tai opettajien välillä on ollut, tai millä tavoilla kotikoulussa oleva lapsi oppii ja opiskelee? Kotikoululaisten määrä kasvaa ja tutkimustiedosta olisi hyötyä paitsi kotikouluperheille, myös viranomaisille, koulutuksen ammattilaisille ja asiasta kiinnostuneille maallikoillekin. Ajankohtainen ja osaltaan poliittisesti väritynyt aihe sisältää monia näkökulmia ja vielä tutkimattomia alueita, joiden vuoksi kotikoulu näyttäytyy kiinnostavana tutkimuskohteena tuleville tutkimuksille.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Arts, W. & Gelissen, J. 2002. Three worlds of welfare capitalism or more? A state-of-the-art-report. *Journal of European Social Policy* 12(2): 137 – 158.

Beck, C. W. 2010. Home education: The social motivation. *International Electronic Journal of Elementary Education* 8 (3), 71 – 81. <http://iejee.com/index/makale/136/home-education-the-social-motivation> , viitattu 5.5.2016.

Beck, C. W. 2012. Home education – A mirror for differences in educational politics. <http://folk.uio.no/cbeck/Speech%20Indiana%204%20%20redigert%20versjon.pdf> , viitattu 6.5.2016.

Bell, J. 1999. *Doing Your Research Project. A guide for first-time researchers in education and social science.* 3. painos. Iso-Britannia: Open University Press.

Byman, P. & Hekkala, P. 2007. Home or School? -Homeschool. A narrative story based on five homeschooling parents stories. Pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto.

Donnelly, M. P. 2012a. Trends and Tensions... Global Home Education Conference 2012. http://www.ghec2012.org/cms/sites/default/files/Donnelly_Trends%20and%20Tensions.pdf , viitattu 26.5.2017.

Donnelly, M. P. 2012b. A Global Perspective on Freedom in Education through the Eyes of the Homeschool Movement. *University of St. Thomas Journal of Law and Public Policy* 7(1) 2012: 51 – 69. <http://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1072&context=ustjlpp> , viitattu 26.5.2017.

Eskola, J. 2001. Laadullisen aineiston juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 133 – 157. Jyväskylä: PS-kustannus.

Feeniks –koulu 2016. Kotisivut. <http://www.feeniks-koulu.fi/> , viitattu 5.5.2016.

Gaither, M. 2009. Home Schooling Goes Mainstream. Education Next 1/2009 (9). Kokoteksti verkossa <http://helios.uta.fi/docview/1237824359?accountid=14242> , viitattu 5.6.2017.

Hakala, J. T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. 12 – 25. Jyväskylä: PS-kustannus.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Suomen UNICEF.

Heikkinen, R. 2003. Kasvatus eri kulttuureissa. Sipoo: International Multimedia & Distance Learning IMDL Oy.

Helsingin Sanomat 31.1.2017. Opettaja yritti palata töihin, päätyi kuuden tunnin jälkeen sairaalaan – vantaalaiskouluun vaaditaan hätäapua sisäilmaongelmien takia. Kaupunki. <http://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005067678.html> , viitattu 8.5.2017.

Hernesniemi, A. 8.5.2015. Kotiopetus on hyvä vaihtoehto! Uusi Suomi Puheenvuoro –blogi. <http://aleksihernesniemi.puheenvuoro.uusisuomi.fi/194797-kotiopetus-on-hyva-vaihtoehto> , viitattu 5.5.2016.

Hilpelä, J. 2007. Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset? Teoksessa Tähtinen, J. & Skinnari, S. (toim.) Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. 643 – 675. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Home School Legal Defense Association (HSLDA) 2016. <http://www.hslda.org/default.aspx> , viitattu 7.5.2016.

Home School Legal Defense Association (HSLDA) 22.10.2012. Abuse Remains Norm Despite Major Court Victory. Home Schooling - International: Sweden. <https://www.hslda.org/hs/international/Sweden/201210220.asp> , viitattu 2.6.2017.

International Democratic Education Network 2015. What is democratic education? <http://www.idenetwork.org/index.php/about/what-is-democratic-education> , viitattu 5.5.2016.

Johnson, B. & Christensen, L. 2008. Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioon. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. 25 – 62. Helsinki: SKS.

Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. Kasvatus & Aika 4 (1) 2010: 7 – 25.

King, S. 2008. Experiences of finnish home schooling mothers living in USA. Pro gradu – tutkielma. Oulun yliopisto.

Koskinen, A. 2002. To Heaven or maybe to Harvard – Exploring the educational philosophy of a community of home school parents. Pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto.

Kotikouluverkosto 2017. Kotikoulusivusto. <http://kotikoulu.net/> , viitattu 5.4.2017.

Kuikka, M. T. 1993. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.

Kunzman, R. & Gaither, M. 2013. Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. Other Education: The Journal of Educational Alternatives 2/2013 (1): 4 – 59.

Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. 136 – 156. Tampere: Vastapaino.

Lappalainen, H.-P. 2009. Oppimistulosten alueellisista eroista perusopetuksen päättövaiheessa. Teoksessa Nyssölä, K. & Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. 63 – 80. Helsinki: Opetushallitus.

Leino-Kaukiainen, P. & Heikkinen, A. 2011. Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. 16 – 33. Helsinki: SKS.

Löyskä, M. 7.9.2016. Koulu voi jarruttaa lahjakkuuden kehitystä. Taloudellinen tiedotustoimisto TAT: Opetin-blogi. <https://www.opetin.fi/blogi/koulu-jarruttaa-lahjakkuuden-kehitysta/> , viitattu 11.6.2017.

McLaren, P. 1986. *Schooling As A Ritual Performance*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.

McLaren, P. & Giroux, H. A. 1995. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana – kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.) 2001. Henry A. Giroux & Peter McLaren: Kriittinen pedagogiikka. 29 – 72. Tampere: Vastapaino.

Mertala, P. 2015. Kolmas tila suhteisuuden näyttämönä – mediaviitteet ja läheisten nimet yhteisöllisyyden osoittajina esiopetusikäisten lasten luovassa kirjoittamisessa. *Media & viestintä* 38 (1) 2015: 40 – 56.

Mountney, R. 2009. *Learning Without School: Home Education*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.

Murphy, J. 2012. *Homeschooling in America. Capturing and Assessing the Movement*. Yhdysvallat: Corwin.

MTV Uutiset 17.10.2016. Kotiopettajien järjestö kertoo perheiden painostuksesta: ”Korkealla tasolla organisoitua vainoa”. Kotimaa. <http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/kotiopettajien-jarjesto-kertoo-perheiden-painostuksesta-korkealla-tasolla-organisoitua-vainoa/6088262> , viitattu 2.6.2017.

National Home Education Research Institute (NHERI). <http://nheri.org/> , viitattu 7.5.2016.

Nyyssölä, K. & Jakku-Sihvonen, R. 2009. Johtopäätöksiä. Teoksessa Nyyssölä, K. & Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. 213 – 220. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2011. Kotona opiskelevan oppivelvollisen opintojen arviointi. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/kotona_opiskelevan_oppivelvollisen_opintojen_arviointi , viitattu 5.5.2016.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. 4. painos. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf , viitattu 17.4.2017.

Opetushallitus 2017. Kotiopetus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/kotiopetus , viitattu 24.3.2017.

Opetusministeriö 2008. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000-2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79106/opm07.pdf?sequence=1> , viitattu 12.5.2017.

Raatikainen, P. 2006. Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. 93 – 107. Tietolipas 211. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rantala, J. 2008. Opettajuuden muutos 1990-luvun Suomessa. Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla -artikkelisarja. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiön (OKKA) vuosikirja 2008. 22 – 31.

Ray, B. D. 2010. Academic Achievement and Demographic Traits of Homeschool Students: A Nationwide Study. *Academic Leadership* 8(1) 2010. <http://nheri.org/AcademicAchievementAndDemographicTraitsOfHomeschoolStudentsRay2010.pdf> , viitattu 7.5.2016.

Rudner, L. M. 1999. Scholastic Achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998. *Education Policy Analysis Archives* 7(8) 1999. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/543/666> , viitattu 9.6.2017.

Ruohotie, M. 2015. Kotona koulussa: diskurssianalyttinen tutkimus kotiopetuspuheesta kahdessa verkkokeskustelussa. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.

Silverman, D. 2005. *Doing Qualitative Research – A Practical Handbook*. 2. painos. Lontoo: Sage Publications.

Suomen Kotiopettajat ry 2017. Yhdistyksen kotisivut. <http://suomenkotiopettajat.fi/> , viitattu 5.4.2017.

Suomen YK-liitto 2017. Globalis -verkkosivut. Maat: Yhdysvallat. <http://www.globalis.fi/Maat/Yhdysvallat> , viitattu 8.5.2017.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Tulonjakotilasto [verkkojulkaisu]. ISSN=1795-8121. pienituloisuus 2014, Liitetaulukko 2. Kotitalouksien tulojen rakenne tuloluokittain vuonna 2014. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/tjt/2014/02/tjt_2014_02_2016-04-01_tau_002_fi.html , viitattu 25.8.2016.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Veronalaiset tulot [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-3843. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/tvt/index.html> , viitattu 17.6.2017.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1797-5379. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/vaerak/> , viitattu 8.5.2017.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön koulutusrakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-4586. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/vkour/kas.html> , viitattu 25.8.2016.

Tilastokeskus 2016. Kotiopetuksessa olevat oppilaat 2011 – 2016. Julkaisematon tieto, esi- ja peruskouluopetus -tilastot. Lähetetty 30.1.2017.

Valli, R. 2001. Mitä numerot kertovat? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 158 - 171. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. 103 – 127. Jyväskylä: PS-kustannus.

Van Pelt, D. 2015. Home Schooling in Canada. The Current Picture – 2015 Edition. Fraser Institute: Vancouver, Kanada. <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/home-schooling-in-canada-2015-rev2.pdf> , viitattu 26.3.2017.

Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Varjo, J. & Kauko, J. 2008. Indikaattoreiden aika: koulutusindikaattorit valtiollisena hankkeena Suomessa. Kasvatus 3/2008: 149 – 163.

Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. 2016. Suomalaisen perusopetuksen arviointimallin rakentuminen. Teoksessa Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. (2016) Arvioida ja hallita. Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa. 283 – 292. Turku: FERA.

Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. 13 – 25. Helsinki: Gaudeamus.

Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. 2016. PISA15

Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf> , viitattu 12.5.2017.

Väljärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish Success In PISA – And Some Reasons Behind It. PISA 2000. Jyväskylä: OECD PISA – Programme for International Student Assessment.

Väljärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. The Finnish Success In PISA – And Some Reasons Behind It 2. PISA 2003. Jyväskylä: OECD PISA – Programme for International Student Assessment.

Yle Uutiset 13.5.2015. Sari Helin: Koulu päättyy monen pojan nielemiin kyyneliin. <http://yle.fi/uutiset/3-7990073> , viitattu 12.5.2017.

Yle Uutiset 10.8.2016. Selvitimme koulujen luokkakokoja: säästöt purevat, ryhmät kasvavat. Kotimaa. <http://yle.fi/uutiset/3-9082025> , viitattu 8.5.2017.

Kyselylomakkeen väittämät ja vastausten moodit.

Väittämät	Moodi (eniten esiintyvä arvo vastauksissa)
Kouluun liittyvät väittämät:	
A) Koulurakennus ei vastaa toiveitamme	1
B) Koulun välineet eivät vastaa toiveitamme	1
C) Koulun aikataulut ovat hankalia perheellemme	1
D) Koulun muut käytännön järjestelyt ovat haasteellisia	2
E) Opetuksen taso ei vastaa toiveitamme	5
F) Koulumatka on haastava	1
Lapsen liittyvät väittämät:	
G) Lapseni haluaa käydä koulua kotona	5
H) Lapsellani/ lapsillani on terveydellisiä haasteita	1
I) Lapsellani/ lapsillani on sosiaalisia haasteita	1
J) Lapseni etenee opinnoissaan yksilöllisemmin kuin mitä koululuokassa olisi mahdollista	5
K) Koululla ei ole mahdollista tarjota lapselle/ lapsille erityisjärjestelyjä	1
L) Lapseni ei saa koulussa riittävästi onnistumisen kokemuksia	5
M) Koulussa ilmenee kiusaamista	4
Vanhempiin/ perheeseen liittyvät väittämät:	
N) Yhteistyö koulun kanssa tuntuu haastavalta	3
O) Kotikoulu on perheemme tilanteen kannalta helpompi järjestää	5
P) Koulun edustama maailmankatsomus ei vastaa omaa maailmankatsomustamme	2
Q) Koulun käytänteet eivät vastaa kasvatuksellisia näkemyksiämme	4
R) Koulun käyttämät opetusmenetelmät eivät vastaa opetuksellisia näkemyksiämme	2
S) Molemmat tai toinen huoltajista on itse käynyt kotikoulua	1
T) Molemmat tai toinen huoltajista olisi itse halunnut käydä kotikoulua	1
U) Mielestäni koti on lapselleni parempi kasvuympäristö kuin koulu	5
V) Lapsen huoltajana tiedän parhaiten miten lastani kannattaa opettaa	5
W) Kotikoulu lisää perheemme yhteenkuuluvuutta	4
X) Kotikoulussa saan olla enemmän osallisena lapseni kasvussa	5

Liite 2(1)

Kyselylomakkeen väittämät järjestyksessä vastausten keskiarvon (*Mean*) mukaan suurimmasta pienimpään. Taulukossa myös vastausten keskihajonnat (*Std. Deviation*).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
X) Kotikoulussa saan olla enemmän osallisena lapseni kasvussa:	32	1	5	4,16	1,194
U) Mielestäni koti on lapselleni parempi kasvuympäristö kuin koulu:	32	1	5	3,94	1,190
G) Lapseni haluaa käydä koulua kotona:	32	1	5	3,91	1,553
W) Kotikoulu lisää perheemme yhteenkuuluvuutta:	32	1	5	3,72	1,224
L) Lapseni ei saa koulussa riittävästi onnistumisen kokemuksia:	32	1	5	3,66	1,234
E) Opetuksen taso ei vastaa toiveitamme:	32	1	5	3,63	1,289
V) Lapsen huoltajana tiedän parhaiten miten lastani kannattaa opettaa:	32	1	5	3,63	1,476
O) Kotikoulu on perheemme tilanteen kannalta helpompi järjestää:	32	1	5	3,50	1,666
Q) Koulun käytänteet eivät vastaa kasvatuksellisia näkemyksiämme:	32	1	5	3,47	1,077
J) Lapseni etenee opinnoissaan yksilöllisemmin kuin mitä koululuokassa olisi mahdollista:	32	1	5	3,38	1,519
M) Koulussa ilmenee kiusaamista:	32	1	5	3,37	1,338
N) Yhteistyö koulun kanssa tuntuu haastavalta:	32	1	5	3,13	1,408
P) Koulun edustama maailmankatsomus ei vastaa omaa maailmankatsomustamme:	32	1	5	3,03	1,448

Liite 2(2)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
R) Koulun käyttämät opetusmenetelmät eivät vastaa opetuksellisia näkemyksiämme:	32	1	5	2,97	1,356
D) Koulun muut käytännön järjestelyt ovat haasteellisia:	32	1	5	2,91	1,400
K) Koululla ei ole mahdollista tarjota lapselle / lapsille erityisjärjestelyjä:	32	1	5	2,59	1,643
H) Lapsellani / lapsillani on terveydellisiä haasteita:	32	1	5	2,34	1,753
I) Lapsellani / lapsillani on sosiaalisia haasteita:	32	1	5	2,22	1,560
T) Molemmat tai toinen huoltajista olisi itse halunnut käydä kotikoulua:	32	1	5	2,13	1,385
C) Koulun aikataulut ovat hankalia perheellemme:	32	1	5	2,09	1,279
A) Koulurakennus ei vastaa toiveitamme:	32	1	5	2,03	1,307
F) Koulumatka on haastava:	32	1	5	1,75	1,164
B) Koulun välineet eivät vastaa toiveitamme:	32	1	5	1,69	,896
S) Molemmat tai toinen huoltajista on itse käynyt kotikoulua:	32	1	5	1,13	,707
Valid N (listwise)	32				