
”SÄ KOKO AJAN OPIT KAIKESTA JA SIIN EI O MITÄÄN HÄIRIKKÖJÄ VIERESSÄ”

Tutkimus oppimisesta, ohjauksesta ja oppivelvollisuuden edistymisen
valvonnasta neljässä unschooling-perheessä Suomessa

Joanna Hartman

Pro Gradu -tutkielma

Yleinen kasvatustiede

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

Lokakuu 2019

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys
on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

HARTMAN, JOANNA: ”Sä koko ajan opit kaikesta ja siin ei o mitään häirikköjä vieressä” – Tutkimus oppimisesta, ohjauksesta ja oppivelvollisuuden edistymisen valvonnasta neljässä unschooling-perheessä Suomessa

Pro gradu -tutkielma, 127 s, 5 liitettä

Yleinen kasvatustiede

Lokakuu 2019

Kotiopetus on Suomessa laillinen tapa suorittaa oppivelvollisuus. Kotioppijan kotikunta on velvollinen valvomaan opintojen edistymistä, mutta tarkempia ohjeita edistymisen valvontaan ei ole olemassa. Tässä tutkimuksessa selvitetään millaiset oppivelvollisuuden edistymisen valvontamenetelmät ovat tarkoituksenmukaisia, auttavat parhaiten tutkivaa opettajaa valvontatehtävässä ja soveltuvat opetus- ja oppimismenetelmästä riippumatta kaikkien kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan Suomessa.

Tutkimuksen kohteena ovat unschooling-oppijat, sillä heidän oppivelvollisuutensa etenemistä on vaikeinta valvoa nykyisillä, koulumaiseen opiskeluun perustuvilla edistymisen valvonnan menetelmillä. Tutkimuksessa tuotettua haastattelu-, havainnointi- ja kyselyaineistoa sekä kirjallista aineistoa tarkasteltiin Rousseauin kasvatustieteiden, Vygotskyn kulttuurihistoriallisen teorian ja lähikehityksen vyöhykkeen, Ryanin ja Decin itsemääräämisteorian, Illichin ja Freesen koulukriittisten ajatusten sekä tutkivan oppisen ja kehittävän arvioinnin teorioiden valossa.

Tutkimuksen perusteella unschooling on tiedonhankintakykyä, kriittistä ajattelua ja asiantuntijuutta kehittävä tuloksellinen lähestymismenetelmä oppimiseen, mutta nykyisin käytössä olevat valvonnan menetelmät eivät sovellu unschooling-oppijoiden edistymisen valvontaan. Tutkimuksen tuloksena havaittiin, että keskustelu ja portfolio ovat perusteltuja, tarkoituksenmukaisia ja toimivia valvonnan menetelmiä. Ne soveltuvat kaikkien kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan opetus- ja oppimismenetelmästä riippumatta. Yläkouluikäisten kohdalla valvontamenetelmiin vaikuttaa päättötodistukseen vaadittava numeroarviointi.

Merkittävimmiksi valvonnan toimivuuden kriteeriksi kohosivat joustavuus ja yhteistyö tutkivien opettajien ja kotiopetusperheiden välillä. Kehittämistarpeista tulivat esille erityisesti väärinkäsityksiä aiheuttava käsitteistö sekä jatkuvasti lisääntyvän kotiopetuksen myötä tarve yksinkertaistaa ja yhdenmukaistaa oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan käytäntöjä laatimalla valvontaa varten selkeämpi ohjeistus, joka mahdollistaisi erilaiset opetus- ja oppimismenetelmät sekä yksilölliset oppimispolut. Valvonnan kehittämisessä tulisi keskittyä siihen, että yhdenmukaistamalla menetelmiä huoltajien ja tutkivien opettajien tehtävä helpottuisi. Valvonnan ensisijaisena lähtökohtana on oltava lapsen yksilöllisyys sekä lasten oikeuksien toteutuminen ja turvaaminen, joka toteutetaan rakentavassa yhteistyössä kotioppijoiden huoltajien ja opetusviranomaisten kanssa.

Avainsanat: kotiopetus, kotikoulu, unschooling, oppivelvollisuuden edistymisen valvonta, itsemääräämisteoriat, lähikehityksen vyöhyke, tutkiva oppiminen, kehittävä arviointi, koulukritiikki

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
1.1	Tutkimuksen taustaa	5
1.2	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	6
2	KOTIOPETUS.....	8
2.1	Yleistä kotiopetuksesta.....	8
2.2	Kotiopetus Suomessa	12
2.3	Oppivelvollisuuden edistymisen valvonta.....	15
2.4	Aiemmat kotikoulututkimukset	17
3	UNSCHOOLING.....	20
3.1	Oppia omaan tahtiin: unschooling kotiopetuksen muotona	20
3.2	Aiemmat unschooling-tutkimukset	21
4	OPPIMISEN TEORIAA.....	25
4.1	Rousseau'n kasvatusaatteet.....	25
4.2	Vygotskyn kulttuurihistoriallinen teoria ja lähikehityksen vyöhyke.....	28
4.3	Ryanin ja Decin itsemääräämisteoria	32
4.4	Tutkiva oppiminen	35
4.5	Unschooling ja oppiminen.....	38
5	ARVIOINNIN TEORIAA.....	41
5.1	Yleistä arvioinnista.....	41
5.2	Arvioinnin ulottuvuudet	42
5.3	Kehittävä arviointi oppimisen edistäjänä	43
6	TUTKIMUKSEN AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	48
6.1	Tutkijan positio.....	48
6.2	Tutkimusetiikka.....	49
6.3	Tutkimusaineisto	51
6.3.1	Haastattelu ja havainnointi.....	51
6.3.2	Kirjallinen aineisto	54
6.3.3	Kysely	56
6.4	Tutkimusmenetelmä	58
6.4.1	Laadullisen aineiston analyysi: Lähiluku.....	58
6.4.2	Laadullisen aineiston analyysi: Fenomenografia	59
6.4.3	Määrällisen aineiston analyysi	60
7	TUTKIMUSTULOKSET	62
7.1	Fenomenografinen analyysi: Mitä mieltä kotikoulusta?	62

7.2	Oppimis- ja opetusmenetelmät unschooling-perheissä	65
7.2.1	Arvot	66
7.2.2	Oppimisympäristö	67
7.2.3	Oppimateriaalit.....	67
7.2.4	Tavoitteet.....	69
7.2.5	Oppisisällöt	70
7.2.6	Tiedonhankinta.....	71
7.2.7	Sosiaaliset taidot	72
7.3	Kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontamenetelmät.....	73
7.3.1	Valvontamenetelmät Espoossa.....	74
7.3.2	Valvontamenetelmät valtakunnallisesti	76
7.3.3.	Unschooling-oppilaiden edistymisen valvontamenetelmät	78
7.3.4	Kotiopetusperheiden ja tutkivien opettajien näkemykset valvonnasta	80
7.4	Perusopetuslaki, perusopetusasetus ja Opetushallitus.....	82
7.4.1	Perusopetuksen tehtävä ja tavoitteet	82
7.4.2	Oppivelvollisuus ja sen sisältö	84
7.4.3	Kotioppilaiden oikeudet ja etuudet sekä huoltajan velvollisuudet.....	85
7.4.4	Kunnan ja tutkivan opettajan velvollisuudet.....	85
7.4.5	Arviointi	86
7.4.6	Seloste opinnoissa etenemisestä ja todistukset	87
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	88
8.1	Yleistä.....	88
8.2	Oppimis- ja ohjausmenetelmät unschooling-perheissä	88
8.3	Käytössä olevat oppivelvollisuuden edistymisen valvontamenetelmät	92
8.4	Tarkoituksenmukainen oppivelvollisuuden edistymisen valvonta.....	97
8.4.1	Kunnan tehtävät	97
8.4.2	Huoltajan tehtävät	97
8.4.3	Tutkivan opettajan tehtävät.....	99
9	LOPUKSI.....	101
9.1	Pohdinta.....	101
9.2	Tutkimuksen luotettavuus	106
9.2.1	Yleistä tutkimuksen luotettavuudesta	106
9.2.2	Määrällisen tutkimuksen luotettavuus	107
9.2.3	Laadullisen tutkimuksen luotettavuus.....	109
9.2.4	Tutkimuksen kokonaisluotettavuus.....	111
9.3	Tulosten hyödynnettävyys.....	112

9.4	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	113
	LÄHTEET.....	115
	LIITTEET	128
Liite 1:	Kyselytutkimus Espoon kotioppijoiden vanhemmille.....	128
Liite 2:	Kyselytutkimus Espoon valvoville opettajille	132
Liite 3:	SuKo ry:n toimeksianto	136
Liite 4:	SuKo ry:n kyselylomake.....	137
Liite 5:	Tulosavaruus	142

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

Suomessa kotikoulu on marginaalinen ja huonosti tunnettu tapa suorittaa lakisääteinen oppivelvollisuus, silti kotiopetukseen jää vuosittain yhä enemmän lapsia. Osa heistä ei koskaan osallistu koulussa tapahtuvaan opetukseen.

Lapsen kotikunnalla on lakisääteinen velvollisuus valvoa kotioppijan oppivelvollisuuden edistymistä¹, mutta Opetushallitus ei ole antanut valvontaa koskevia selkeitä ohjeita eikä perusopetuslaista löydy lakia tai kirjallista ohjeistusta kotioppijoiden valvonnasta. Tämä on johtanut siihen, että kuntien valvontakäytännöt poikkeavat toisistaan huomattavasti ja jopa kuntien sisällä noudatetaan eri käytäntöjä tutkivasta opettajasta riippuen. Useilla tutkivilla opettajilla ei ole aiempaa kokemusta tai tarkempaa tietoa siitä, miten tarkoituksenmukainen valvonta tulisi toteuttaa, jotta se palvelisi parhaalla mahdollisella tavalla kotioppijan edistymistä, ylläpitäisi ja lisäsi opiskelumotivaatiota sekä kannustaisi ja valmistaisi kotioppijaa ottamaan vastaan uusia opiskeluhaasteita.

Koska kotiopetus on Suomessa harvinaista, se kohtaa paljon ennakkoluuloja. Kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontamenetelmien moninaisuus on kiihkeä keskustelunaihe Internetin kotiopetuspalstoilla, nykyään enenevässä määrin myös julkisessa keskustelussa. Keskustelujen perusteella oppivelvollisuuden edistymisen valvontamenetelmät ja erityisesti valvontaan liittyvien selkeiden ohjeiden puute on merkittävä, ellei jopa merkittävin, kotioppijoiden ja kotiopetusperheiden sekä kuntien opetusviranomaisten ja tutkivien opettajien välisten ristiriitojen aiheuttaja. Syyksi tähän on esitetty kotiopetuksen marginaalisuutta, josta koituu kouluhenkilökunnan ja opetusviranomaisten tiedonpuutetta sekä opetushenkilöstön yleistä kotiopetusvastaisuutta.

Tässä tutkimuksessa selvitetään millaiset valvonnan menetelmät soveltuvat parhaiten kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan. Tavoitteena on tuottaa selkeä ja perusteltu kuvaus tarkoituksenmukaisesta, lainmukaisesta ja toimivasta kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan menetelmästä, joka helpottaisi tutkivien

¹ Edistymisen valvonta ei koske esikouluikäisiä lapsia.

opettajien työtä ja soveltuisi kaikkien Suomessa asuvien kotioppijoiden edistymisen valvontaan oppimis- ja opetusmenetelmistä riippumatta.

Tutkimuksen pohjana käytetään helmikuussa 2017 valmistunutta proseminaaritutkimusta ”CASE ESPOO” Kotikoululaisten oppimisen edistymisen arviointi- ja valvontamenetelmät Espoossa (Hartman 2017). Osia proseminaaritutkimuksen raportista on upotettu tähän tutkimusraporttiin mm. Johdanto, Kotiopetus sekä Kehittävä arviointi oppimisen edistäjänä -lukuihin. Näitä kohtia ei erikseen erotella tässä tutkimusraportissa, sillä ne ovat tämän tutkimuksen tekijän omaa käsialaa.

Tutkimusraportissa selvitetään ensin tutkimuksen kannalta keskeisiä asioita, teoriaa ja käsitteitä, minkä jälkeen edetään aineiston kuvaukseen ja analyysiin. Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan kuntien, tutkivien opettajien ja kotioppijaperheiden näkökulmasta ottaen huomioon perusopetuslain (628/1998) ja perusopetusasetuksen mukaiset määräykset. Tulosten perusteella laaditaan yhteenvetona kuvaus lainmukaisesta valvontamenetelmästä, joka soveltuu oppimismenetelmästä riippumatta kaikkien kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan. Lopuksi vielä pohditaan tulosten merkitystä ja tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus koskee Suomessa asuvia oppivelvollisuusikäisiä lapsia ja nuoria, jotka suorittavat oppivelvollisuuttaan kotona eivätkä ole rekisteröityneet mihinkään sellaiseen oppilaitokseen, jolle on myönnetty perusopetuslupa ja todistuksenanto-oikeus Suomessa. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle rajautuvat ne lapset ja nuoret, jotka kuuluvat ns. erityisen opetusjärjestelyn piiriin.

Kotikoulu merkitsee oppivelvollisuuden suorittamista kotona. Selkeyden vuoksi pyrin käyttämään tässä tutkimuksessa sanan ”kotikoululainen” sijasta sanaa ”kotioppija” sekä sanan ”kotikoulu” sijasta sanaa ”kotiopetus”, sillä kotikoululaisella tarkoitetaan usein koulun kirjoilla, mutta erityisen opetusjärjestelyn piirissä olevaa, kotona opiskelevaa oppivelvollista ja kotikoulu viittaa koulumaiseen opiskeluun kotona. Kotiopetus ei kuitenkaan tarkoita koulua kotona, vaan kotona oppivelvollisuuttaan suorittavat kouluun rekisteröitymättömät lapset voivat hyödyntää itse valitsemaansa ja parhaana pitämäänsä tapaa saavuttaa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Niissä

yhteyksissä, joissa käytän sujuvuuden vuoksi sanaa kotikoulu, viittaa kuitenkin kotioppijoihin, jotka eivät ole rekisteröityneet mihinkään kunnan kouluun.

Kotiopetuksen kohdalla on selkeä tutkimusaukko suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Lisäksi kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonta on viimeisen vuoden aikana noussut valtakunnalliseksi keskustelunaiheeksi. Aiheeseen on ottanut kantaa myös vuosina 2014 – 2019 lapsiasiavaltuutettuna toiminut Tuomas Kurttila (Kilpeläinen 2018). Kasvavana ilmiönä ja laillisena tapana suorittaa oppivelvollisuus kotiopetus on Suomessa tärkeä, mutta unohdettu tutkimuskohde, josta tarvitaan monipuolisesti kartoitettavaa, kuvailevaa, selittävää ja ennustavaa tutkimustietoa.

Suomessa ei ole valtakunnallista oppivelvollisuuden edistymisen valvontamallia tai yhtenäisiä ohjeita, joita tutkiva opettaja voisi hyödyntää oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan tukena. Kaikki tutkivat opettajat eivät tunne valvonnan tavoitteita ja kotioppijoiden oppimis-, opetus- ja ohjausmenetelmiä eivätkä siksi kykene hoitamaan tehtävänsä sen vaatimalla tavalla. Valvontamenetelmät vaihtelevat paitsi kunnittain myös kuntien sisällä tutkivasta opettajasta riippuen. Tällä hetkellä joissain kunnissa käytetyt menetelmät ovat kotioppijan kannalta mahdottomia toteuttaa eivätkä vastaa valvonnan tarkoitusta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaiset menetelmät ovat tarkoituksenmukaisia, auttavat parhaiten tutkivaa opettajaa valvontatehtävässä ja soveltuvat oppimis-, opetus- ja ohjausmenetelmästä riippumatta kaikkien kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan Suomessa. Lisäksi tutkimusta taustoitetaan selvittämällä lyhyesti yleistä mielipidettä kotiopetuksesta. Koska unschooling-menetelmää voidaan pitää koulumaisen oppimisen vastakohtana, on tämän tutkimuksen lähtökohtana oletus, että unschooling-oppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan soveltuva menetelmä soveltuu kaikkien kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan.

Tutkimuksella pyrin löytämään vastaukset seuraaviin tutkimuskysymyksiin

1. Millaisia oppimis- ja ohjausmenetelmiä unschooling-perheissä käytetään?
2. Miten oppivelvollisuuden edistymistä valvotaan?
3. Miten oppivelvollisuuden edistymistä tulisi lain mukaan valvoa?

2 KOTIOPETUS

2.1 Yleistä kotiopetuksesta

Kotiopetuksen juuret ulottuvat pitkälle antiikin Kreikkaan ja Roomaan. Varakkaampien perheiden lapset, jotka eivät menneet kouluun, opettelivat usein lukemaan ja kirjoittamaan kotiopettajien johdolla. Kreikassa tytöt saivat usein kotiopetusta äideiltään. (Miller 2006, 13; Suarez & Suarez 2006, 4–5.)

1800-luvun ja 1900-luvun alun Euroopassa kotiopetus oli yleistä. Kotikoululiemiö on syntynyt yleisen koulujärjestelmän myötä vastalauseeksi sille. Vasta 1900-luvulla kotiopetusta on alettu rajoittamaan. (Beck 2012, 1; Taylor & Petrie 2000, 50.) Kotikoululiike alkoi Yhdysvalloissa 1960–70 -luvulla muutaman valtavirrasta poikkeavan perheen aloittamana (Beck 2006, 252; Beck 2007). Melko nopeasti 1980-luvun kuluessa ilmiö yleistyi, ja siitä tuli laillinen ja hyväksyttävä opiskelutapa perinteisen koulunkäynnin rinnalle. Palkattujen kotiopettajien sijasta opetuksesta vastasivat pääasiassa vanhemmat, erityisesti äidit. Vanhemmilla oli usein elämäkatsomuksellisia motiiveja kotiopetuksen aloittamiselle. Useat perheet halusivat opettaa lapsilleen omaa kristillistä maailmankatsomustaan. Toiset halusivat lastensa saavuttavan akateemisesti paremmat oppimistulokset kuin mitä valtion kouluopetus mahdollisti. Lisäksi yksityiskoulujen lukukausimaksut ovat kalliita. (Taylor-Hough 2010, 3–4.)

Kotiopetus ei tarkoita ”koulua kotona”. Opiskelussa voidaan hyödyntää ja yhdistellä useita eri opetus- ja oppimismenetelmiä. *Traditionaalinen* kotiopetus on kirjakeskeistä, koulumaista opiskelua. Opiskelussa voidaan käyttää apuna nettikursseja tai yksityisopetusta. (Downes 2007, 25; Johnson 2011, 1; Suarez & Suarez 2006, 54–55.) *Klassinen* kotiopetus painottuu kirjallisuuden, historian ja klassisten kielten opiskeluun. Opetus jakautuu kolmeen vaiheeseen, jotka pohjautuvat lapsen ajattelun kehittymiseen. (Downes 2007, 22; Johnson 2011, 1; Miller 2006, 13–15; Suarez & Suarez 2006, 3–4.) *Charlotte Mason* -menetelmä perustuu lukemiseen ja opitun asian kertomiseen omin sanoin. Perinteisten oppikirjojen sijasta käytetään muita teoksia. (Downes 2007, 21–22; Johnson 2011, 2; Levison 2006, 79–81, 85–86; Suarez & Suarez 2006, 54–55, 74–75.) *Periaatelähtöinen* kotiopetus on uskonnollinen menetelmä, jossa tärkeimpänä oppikirjana on Raamattu (Johnson 2011, 2; Suarez & Suarez 2006, 28). *Ehetytyssä*

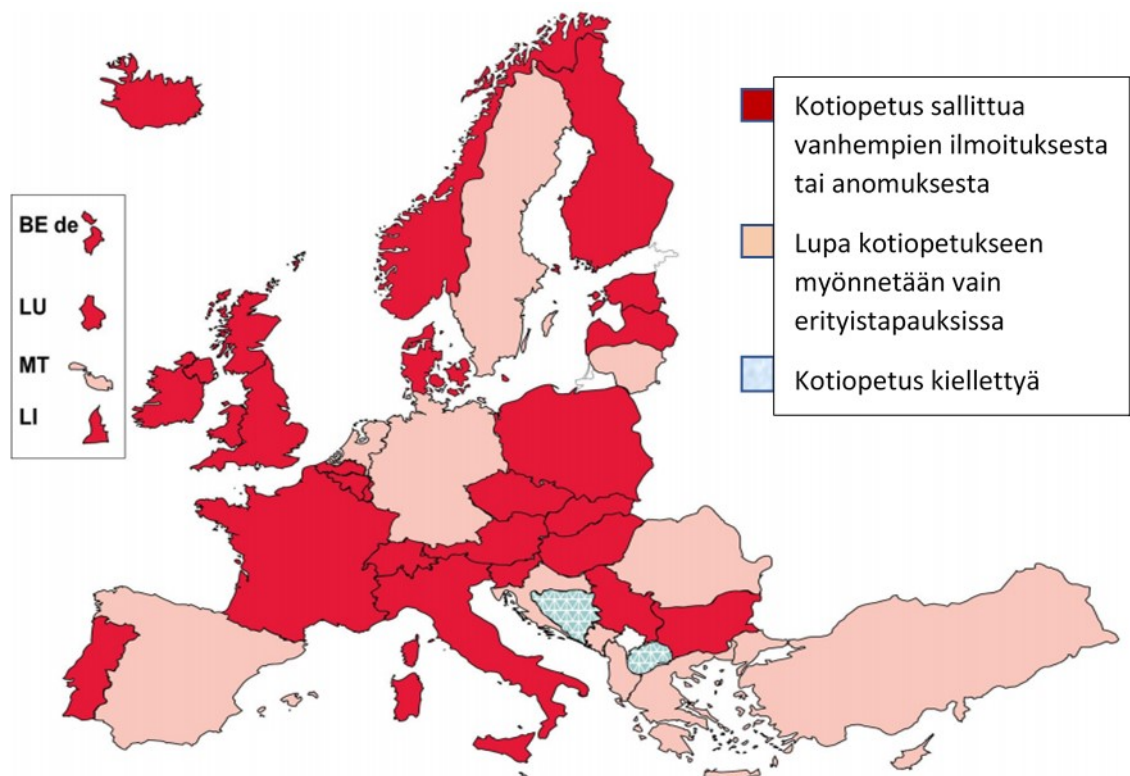
kotiopetuksessa asioita ei jaeta erillisiin oppiaineisiin vaan aihekokonaisuuksiin. Tavoitteena on ohjata oppilas rakentamaan kokonaisuuksia tarkastelemalla ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista. (Downes 2007, 22–23; Johnson 2011, 2.) *Robinsonin mallissa* lapsi opiskelee itsenäisesti heti opittuaan lukemaan. Ideana on edistää lapsen itsenäistä ajattelua, erityisesti matemaattisia taitoja ja välttää kaikkea, mikä voi häiritä ajattelua ja aivojen kehitystä, kuten televisiota ja sokeria. (Downes 2007, 24.) *Montessori*-tyylisessä menetelmässä käytetään oppikirjojen sijasta havainnollisempaa materiaalia ja kannustetaan ongelmalähtöiseen oppimiseen ja luovuuteen. Matematiikka ja äidinkieli sekä lapsen luontaiset kiinnostuksen kohteet ovat opiskelun keskiössä. (Downes 2007, 24; Johnson 2011, 3.) Yhdysvalloista lähtöisin oleva *unschooling*-menetelmä perustuu lapsen luontaiseen kiinnostukseen oppia uusia asioita. Kiinnostus ohjaa lapsen oppimaan, tavoitteet ja valinnanvapaus motivoivat opiskeluun. Vanhempien tehtävänä ei ole opettaa vaan tarjota materiaalia vapaasti lapsen saataville. (Downes 2007, 24; Johnson 2011, 2.)

Tutkimusten mukaan kotiopetuksen suosio on kasvamassa useissa maissa. Vuonna 1999 Yhdysvalloissa oli paikallisen tilastokeskuksen, *National Center for Educational Statistics*, arvion mukaan n. 850 000 kotioppijaa. Vuoteen 2003 mennessä määrä oli noussut 1,1 miljoonaan. Vuonna 2007 n. 1,5 miljoonaa lasta, eli 2,9 % 5–17 -vuotiaista lapsista opiskeli kotioppijoina. Vuonna 2012 kotiopetuksessa olevien 5–17 -vuotiaiden lasten määrä oli noussut 1,77 miljoonaan, noin 3,4 prosenttiin. (Gann & Carpenter 2017, 461–462; Redford, Battle & Bielick 2017, 5–7.) *National Home Education Research Institute* (NHERI) perustajan, tohtori Brian D. Rayn (2018) arvion mukaan kotioppijoiden määrä on lisääntynyt 2–8% vuosivauhtia. Iso-Britanniassa kotiopetuksessa olevia lapsia arvioitiin olevan n. 34 000 lukuvuonna 2014–2015. Lukuvuonna 2016–2017 kotioppijoita arvioitiin olevan jo 48 000 (BBC News 2018).

Oslon yliopiston kasvatustieteen professori Christian W. Beck luettelee kotiopetuksen syiksi elämäntarkoituksellisia, akateemisia sekä sosiaalisia valintoja, mm. kriittisyyden koulutusjärjestelmää kohtaan, huolen perhearvojen katoamisesta sekä kulttuurin yksilöllistymisen ja vapaudenhalun (Beck 2008, 60; Beck 2012, 1–2).² Lisääntynyt kouluväkivalta näkyy kotiopetuksen syissä: 91% vanhemmista oli huolissaan kouluympäristöstä, erityisesti koulujen turvallisuudesta, huumeiden käytöstä ja muiden lasten negatiivisesta vaikutuksesta (Redford, Battle & Bielick 2017, 11–12).

² Myös: Luoma-aho 2013.

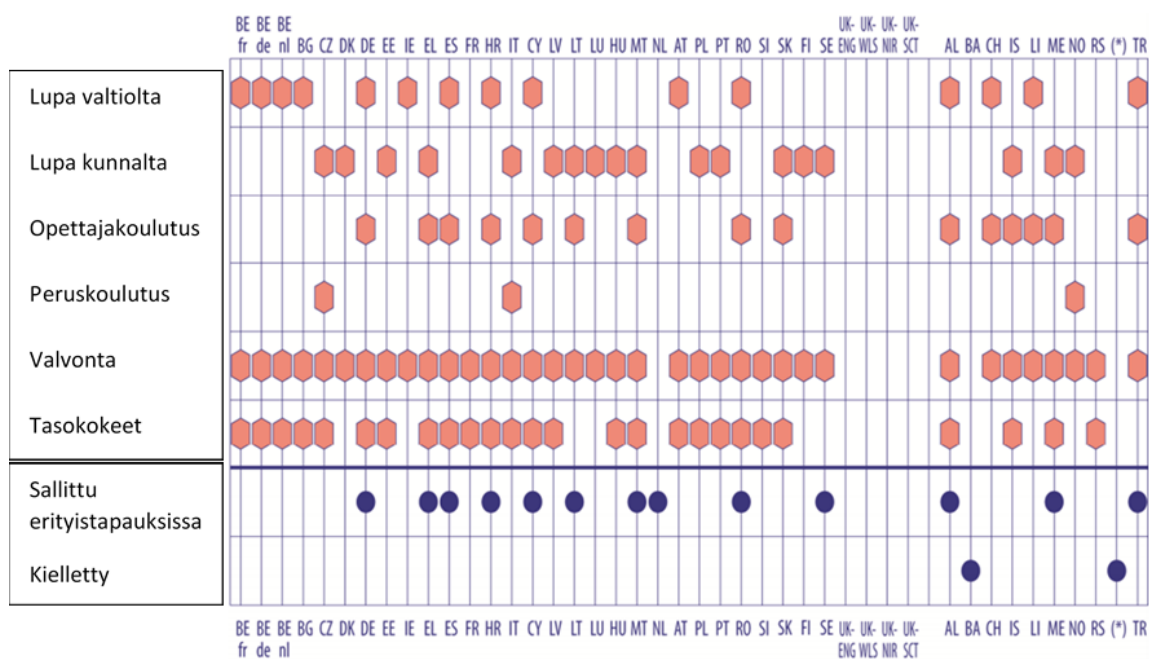
Suhtautuminen kotiopetukseen vaihtelee maittain, ja seuranta- ja valvontamenetelmät sekä valvontaa koskevat lait vaihtelevat suuresti. Lokakuussa 2018 Eurydicen³ julkaisemassa raportissa *Home Education Policies in Europe: Primary and Lower Secondary Education* selvitetään kotiopetuksen asemaa Euroopan alueella. Raportin mukaan kotiopetus on sallittua ainoastaan erityistapauksessa, yleensä vakavan sairauden vuoksi, kolmessatoista Euroopan valtiossa: Saksassa, Kreikassa, Espanjassa, Unkarissa, Kyproksella, Liettuassa, Maltalla, Alankomaissa, Romaniassa, Ruotsissa, Albaniassa, Montenegrossa ja Turkissa. Kotiopetus on täysin kiellettyä vain kahdessa maassa: Bosnia ja Hertsegovinassa sekä Pohjois-Makedoniassa. Muissa maissa kotiopetus on sallittua joko vanhempien ilmoituksesta tai anomuksesta (kuva 1). (Eurydice Report 2018.)



Kuva 1: Kotiopetuksen laillisuus Euroopassa (Eurydice Report 2018, 5).

³ Vuonna 1980 perustettiin Euroopan komission koordinoima ja hallinnoima tiedonvaihdon verkosto Eurydice, jonka päätehtäväksi tuli analyttisen ja vertailukelpoisen tiedon tuottaminen eurooppalaisista koulutusjärjestelmistä ja koulutuspolitiikasta. Verkostoon kuuluu yhteensä 36 maata: 28 EU:n jäsenvaltiota sekä Norja, Islanti, Liechtenstein, Sveitsi, Makedonia, Montenegro, Serbia ja Turkki.

Seuranta- ja valvontamenetelmät vaihtelevat maittäin. Viidessätoista Euroopan valtiossa kotioppijaa opettavalla vanhemmalla, huoltajalla tai muulla tehtävään osoitetulla henkilöllä on oltava opettajan pätevyys; kolmessa maassa opettajana toimivalla henkilöllä on itsellään oltava peruskoulutus. Kaikissa muissa maissa paitsi Iso-Britanniassa ja Alankomaissa⁴ kotiopetusta valvotaan tai oppimisen edistymistä seurataan. Useimmissa maissa kotioppijoiden on suoritettava säännöllisin väliajoin tasokokeita. Tanskassa, Irlannissa, Liettuassa, Luxemburgissa, Suomessa, Ruotsissa, Sveitsissä, Liechtensteinissa, Norjassa ja Turkissa kotioppijoiden edistymistä seurataan muilla menetelmillä. (kuva 2) (Eurydice Report 2018.)



Kuva 2: Kotiopetus Euroopassa – Viranomaisen, jolle kotiopetuksesta ilmoitetaan tai jolta lupa anotaan, opettajana toimivan henkilön vaadittu koulutustaso, kotiopetuksen valvonta ja tasokokeet sekä maat, joissa kotiopetus on sallittua vain erityistapauksissa tai kielletty kokonaan (Eurydice Report 2018, 6).

Lisääntynyt väkivalta ja turvattomuus sekä vanhempien halu osallistua lastensa kasvatukseen on kasvattanut kotiopetuksen suosiota siitäkin huolimatta, että joissain maissa kotiopetusta on pyritty rajoittamaan ja valvomaan yhä tarkemmin. Toisten maiden kotiopetusta rajoittavat lait ja käytännöt ovat joissain tapauksissa johtaneet jopa siihen, että kotiopetusperheet muuttavat kotimaastaan maahan, jossa kotiopetus on vapaampaa

⁴ Alankomaissa on valmisteilla kotiopetusta koskeva laki.

ja kotiopetusta koskevat lait sallivimpia. Näihin maihin kuuluu myös Suomi, johon on saapunut kotiopetusperheitä mm. Ruotsista, jossa kotiopetuslupa myönnetään vain erityistapauksissa.

2.2 Kotiopetus Suomessa

Perusopetuslain (628/1998) mukaan kaikki Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Yleensä oppivelvollisuus alkaa samana vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. Oppivelvollisuus jatkuu sen lukuvuoden loppuun saakka, jona oppilas täyttää 17 vuotta. Mikäli lapsella on vamma tai sairaus, joka vaikuttaa perusopetuksen oppimäärän tavoitteiden saavuttamiseen yhdeksässä vuodessa, alkaa oppivelvollisuus 6-vuotiaana ja kestää 11 vuotta.

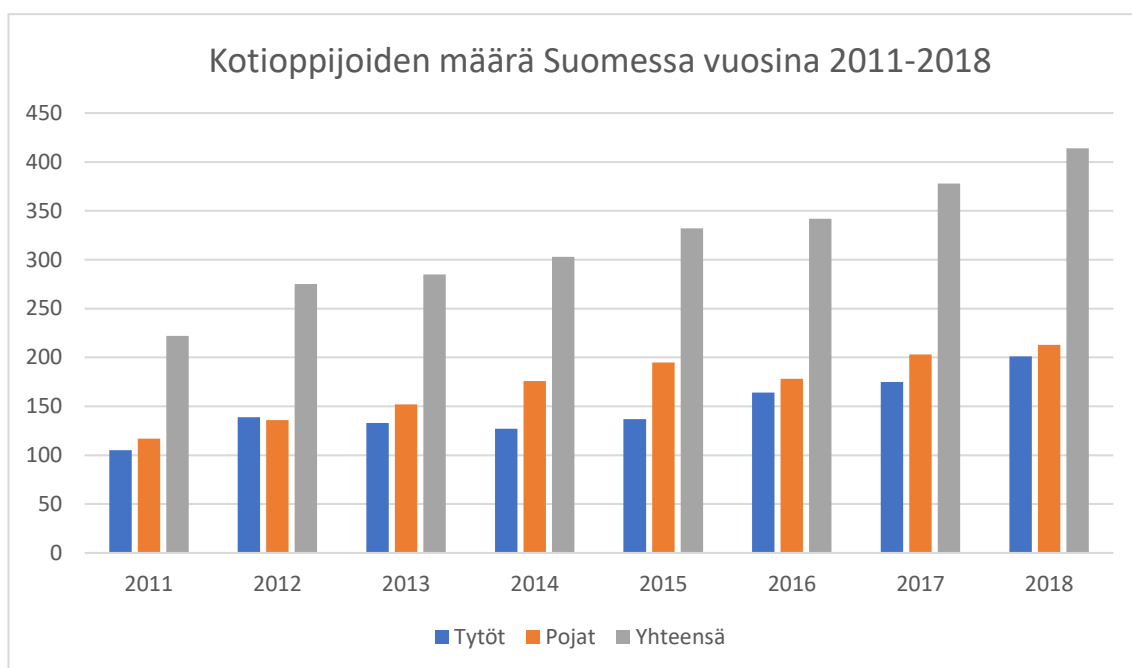
Kunta on velvollinen järjestämään perusopetusta kunnan kaikille lapsille. Oppivelvolliselle on tarjolla koulupaikka lähikoulussa, mutta oppivelvollinen voi pyrkiä myös muuhun kuin kunnan osoittamaan kouluun. Oppivelvollisuuden voi suorittaa myös hankkimalla perusopetuksen oppimäärän mukaiset tiedot ja taidot muilla tavoin. Koska laki oppivelvollisuudesta antaa mahdollisuuden suorittaa oppivelvollisuuden muullakin tavalla kuin käymällä koulua, ei Suomessa ole koulunkäyntipakkoa. (Opetushallitus 2019a.)

Kotikoululla ja kotiopetuksella tarkoitetaan kunnallisen tai yksityisen oppilaitoksen ulkopuolella annettavaa, yleensä vanhempien tai kotiopettajan johdolla tai seurannassa tapahtuvaa perusopetusta. Kotikoulussa oleva oppivelvollinen voi olla kirjoilla yksityisessä tai kunnan koulussa, jolloin hän on erityisen opetusjärjestelyn piirissä ja oikeutettu samoihin etuihin kuin koulua käyvä oppivelvollinen. Oppivelvollisuuden voi suorittaa myös täysin yksityisesti olematta kirjoilla missään oppilaitoksessa. Kotiopetuksessa olevaa ei rekisteröidä mihinkään kunnan kouluun. Hän ei ole oikeutettu kunnan tarjoamiin palveluihin, kuten erityis- tai tukiopetukseen. Kunta saa, mutta ei ole velvollinen järjestämään kotioppijalle oppimateriaalia, oppikirjoja, kouluruokailua tai oppilashuollon palveluita, kuten terveydenhuoltoa. (Opetushallitus 2019a.)

Oppivelvollisuuden suorittamiseen kotiopetuksessa ei tarvita viranomaisten lupaa, vaan asiasta päättää huoltaja, joka ilmoittaa kirjallisesti päätöksestä kunnan opetusviranomaiselle. Ilmoituksen jälkeen huoltaja on vastuussa oppivelvollisen

opintojen järjestämisestä ja siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritetuksi. Velvollisuuden laiminlyönnistä voidaan huoltaja tuomita sakkoihin.

Suomessa kotiopetus on marginaalinen ilmiö, sillä noin 400 Suomessa asuvaa lasta ja nuorta suorittaa oppivelvollisuuttaan kotioppijana. Tilastokeskuksen mukaan 222 lasta suoritti oppivelvollisuutensa kotiopetuksessa vuonna 2011. Tyttöjä näistä oli 105, poikia 117. Vuonna 2012 kotiopetuksessa oli 275 lasta (tyttöjä 139, poikia 136), vuonna 2013 285 lasta (tyttöjä 133, poikia 152), vuonna 2014 303 lasta (tyttöjä 127, poikia 176), vuonna 2015 332 lasta (tyttöjä 137, poikia 195), vuonna 2016 342 lasta (tyttöjä 164, poikia 178) ja vuonna 2017 378 lasta (tyttöjä 175, poikia 203). Vuonna 2018 Suomessa oli 414 kotioppijaa (tyttöjä 201, poikia 213). (V. Hämäläinen, Tilastokeskus, henkilökohtainen tiedonanto 7.12.2018.) Kotiopetuksen suosio on siis jatkuvassa kasvussa. (Kuva 3)



Kuva 3: Kotioppijoiden määrä Suomessa (V.Hämäläinen, Tilastokeskus, henkilökohtainen tiedonanto 7.12.2018).

Tilastokeskuksen tilastoihin lukeutuvat vain ne kotioppijat, joiden huoltaja on ilmoittanut lapsen olevan kotiopetuksessa vähintään koko syyslukukauden ajan. Kotiopetuksen

minimiaiakaa ei kuitenkaan ole määritelty missään, joten on erittäin todennäköistä, että kotioppijoiden todellinen määrä on huomattavasti ilmoitettua suurempi.

Opetushallituksella ei ennen vuotta 2018 ole ollut mitään kotioppijoita koskevaa tilastointijärjestelmää (U. Laine, Opetushallitus, henkilökohtainen tiedonanto 30.4.2019). Nykyään kotioppijat merkitään Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön yhteiseen Koski-palveluun, johon on kerätty tiedot jokaisen opiskelijan koulutuksesta. Vuonna 2019 täydessä laajuudessaan käyttöön otetusta palvelusta löytyvät opiskelijoiden opinto-oikeudet ja yksittäiset opintosuoritukset sekä suoritettut tutkinnot sisältöineen ja osaamisvaatimuksineen. Palveluun kirjatut tiedot ovat eri viranomaisten, kuten kuntien, koulutuksen järjestäjien, Kelan sekä työ- ja elinkeinotoimistojen käytössä. (Opetushallitus 2019b.)

Suomessa useimmat kotioppijat saavat opetusta kotona, jolloin opettajana toimii toinen vanhemmista tai huoltajista, joskus tehtävään palkattu opettaja. Opetus- ja oppimismenetelmä on vapaavalintainen, eikä kotioppija ole velvollinen seuraamaan koulujen luokka-asteita. Näin ollen, kunhan edistymistä tapahtuu, kotioppija voi edetä opinnoissaan hitaammin tai nopeammin ja hyödyntää opintojensa tukena monipuolisesti mitä tahansa menetelmää ja materiaalia. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet kotioppijan on kuitenkin saavutettava oppivelvollisuusaikana.

Jotkut kotioppijoista käyvät yksityistä koulua, jolla ei ole todistuksenanto-oikeutta. Osa heistä on rekisteröitynyt Feeniks-kouluun, jossa opiskellaan hyödyntäen Feeniks-koulun ongelmalähtöiseen oppimiseen pohjautuvaa Tiedonrakentajat -nimistä verkko-opiskeluympäristöä (Feeniks-koulu 2018). Turun Feeniks-koulu on 5–18-vuotiaille kotioppijoille tarkoitettu sosiaalinen oppimisympäristö, jossa opiskellaan yksilöllisesti ja päätökset tehdään yhdessä (Turun Feeniks-koulu 2018).

Kristillisiin arvoihin perustuvia kotikoulustatuksella toimivia kouluja ovat Suur-Helsingin kristillinen koulu sekä Lappeenrannan kristillinen koulu (Kristillisten koulujen ja päiväkotien liitto 2017). Lappeenrannassa kymmenen vuotta toiminut kristillinen koulu on hakenut opetuslupaa, mutta kielteisen päätöksen myötä koulun oppilaat ovat yhä virallisesti kotioppijoita (Sormunen 2018). Helsingissä sijaitseva Taatelipuu on islamilaisiin arvoihin ja elämäntavoihin perustuva koulu. Syksyllä 2018

toimintansa aloittaneessa koulussa on yksi opettaja ja seitsemän kotikoulustatuksella opiskelevaa oppilasta⁵. (Kotikoulu Taatelipuu 2018.)

Ulkomailla oleskelevat lapset voivat hyödyntää Kansanvalistusseuran ylläpitämää Etäkoulu Kulkuria, jonka tarkoituksena on kehittää ja tukea ulkosuomalaisten lasten ja nuorten suomen kielen taitoa ja vahvistaa heidän suomalaista kulttuuri-identiteettiään. Koulussa voi opiskella yksittäisiä aineita tai suorittaa koko perusopetuksen oppimäärän erityisissä tutkinnoissa. Etäkoulu Kulkuria käy vuosittain noin 450 oppilasta 70 eri maassa. (Kansanvalistusseura 2017.)

Suomen Kotikouluyhdistys ry (SuKo ry) on uskonnollisesti, poliittisesti ja ideologisesti sitoutumaton yhdistys, jonka tarkoituksena on edistää kotioppijoiden asemaa sekä kehittää yhteisöllisyyttä kotioppijoiden ja heidän perheittensä välillä. Yhdistys järjestää mm. alueellista toimintaa säännöllisten tapaamisten muodossa, kehittää ja tuottaa kotioppijoiden tarpeisiin soveltuvia oppimateriaaleja, jakaa tietoa kotiopetuksesta ja kotioppimisesta, edistää yhteistyötä kotiopetusperheiden ja oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan liittyvien toimijoiden välillä ja tukee tasa-arvoisen, syrjäytymistä ehkäisevän ja oppimista edistävän kasvuympäristön luomista kotioppijoille. (Suomen Kotikouluyhdistys ry 2018.)

Kristillisiä arvoja edustavan Suomen kotiopettajat ry:n tarkoituksena on edistää ja tukea vanhempien kotona antamaa kristillisiin arvoihin perustuvaa opetusta ja vaalia vanhempien oikeutta valita lapsilleen annetun opetuksen laatu. Yhdistys pyrkii edistämään kotiopetusta vaikuttamalla viranomaisiin, tarjoamalla jäsenilleen oikeudellista apua sekä järjestämällä tapaamisia ja leirejä kotiopetusperheille. (Suomen kotiopettajat ry 2018.)

2.3 Oppivelvollisuuden edistymisen valvonta

Perusopetuslain (628/1998) 26 § 3. momentin mukaan oppivelvollisen asuinkunnan velvollisuutena on valvoa kotioppijan oppivelvollisuuden edistymistä. Järjestelyistä päätetään kunnassa. Käytännössä kunta määrää tutkivan opettajan tai koulun, joka antaa valvontatehtävän opettajalle. Kotioppijoiden määrän ollessa marginaalinen, on tehtävä useille tutkiville opettajille uusi. Tutkivia opettajia voi olla yksi tai useampia. Tutkivan

⁵ Myös Kotikoulu Taatelipuu, henkilökohtainen tiedonanto 28.11.2018.

opettajan tehtävänä ei ole arvottaa kotioppijan tietoja tai taitoja vaan valvoa, että kotioppijan oppivelvollisuuden suorittaminen edistyy. Edistymistä tulisi valvoa suhteessa aiempaan osaamiseen ja valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin.

Opetushallitus ei ole määritellyt tai antanut ohjeita valvontamenetelmiin. Tällä hetkellä kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaa lähestytään koulumaisen oppimisen näkökulmasta. Kouluissa arviointi perustuu sekä numero- ja arvottamisperusteiseen summatiiviseen arviointiin että oppimisen aikaiseen formatiiviseen arviointiin. Kotioppijoiden kohdalla kumpikin arviointitapa on sellaisenaan mahdotonta toteuttaa. Menetelmänä perinteistä kirjallista koetta ei voida pitää suositeltavana kotioppijan oppivelvollisuuden edistymisen valvontamuotona, sillä numeroiden antamiseen perustuvat koulujen arviointikäytännöt ylikorostavat arvioinnin arvottamisfunktiota ja oppilaiden välistä kilpailua oppilaan henkilökohtaisen kehityksen ja edistymisen sijasta (Black & Wiliam 1998a, 18; Guterson 1992, 12). Erilaiset kokeet, tehtävät ja esseet, joiden tarkoituksena on mitata oppimista, mittaavat todellisuudessa keskittymis- ja stressinsietokykyä sekä sitä, miten lapsi sopeutuu kouluopetukseen.

Kouluissa on enenevässä määrin siirrytty käyttämään portfolioita, oppimispäiväkirjoja, arviointikeskusteluja sekä aineisto- ja näyttökokeita, joiden avulla voidaan tehdä syvällisempää tulkintaa kuin kokeilla tai testeillä (Atjonen 2005, 145). Myös kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymistä suositellaan seurattavaksi kokeiden lisäksi keskusteluina sekä näyttöinä ja portfolioina. Näyttöjä voidaan järjestää aidoissa ympäristöissä luokkahuoneen ulkopuolella. Valvontatilaisuuksien määrästä ei ole virallisia ohjeita, mutta ohjeellisena suosituksena Opetushallituksesta annetaan yhdestä kahteen valvontatilaisuutta vuodessa. (Opetushallitus 2019a.)

Valvontatilaisuuden jälkeen tutkiva opettaja laatii kirjallisen selosteen oppivelvollisuuden edistymisestä. Se toimitetaan kunnalle ja huoltajalle. Selostus ei ole todistus eikä tietojen tai taitojen arviointi, vaan yksinkertaisimmillaan siitä ilmenee vain se, että kotioppija on edistynyt hyväksyttävästi opinnoissaan. Mikäli oppivelvollinen tai hänen huoltajansa haluaa todistuksen opintosuorituksista, on oppivelvollisen osallistuttava perusopetuslain (628/1998) 38 §:n mukaiseen erilliseen tutkintoon, jossa osaamisen tasoa arvioidaan suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin. Tutkinnon voi suorittaa tietyn oppiaineen oppimäärästä,

tietyn vuosiluokan oppimäärästä tai koko perusopetuksen oppimäärästä, jolloin tutkinto vastaa perusopetuksen päättötodistusta (Perusopetusasetus 852/1998).

2.4 Aiemmat kotikoulututkimukset

Suomessa kotiopetusta ei ole tutkittu muutamaa pro gradu -tutkielmaa lukuun ottamatta lainkaan. Outi Myllymäki (2017) selvitti omassa pro gradu -tutkielmassaan vanhempien syitä ja perusteluja valita lapselleen kotiopetus. Paul J. Oh'n (2016) pro gradu -tutkielma tarkastelee kotiopetuksen moraalista oikeutusta uskonnollisen kotiopetusperheen ja sekulaarin valtion näkökulmasta. Suvi Pelkonen (2015) tarkastelee omassa pro gradu -tutkielmassaan kotiopetusilmiötä personalistisen kasvatusfilosofian valossa. Tutkielmassaan hän selvittää miksi ja mistä kasvatusfilosofisista taustaoletuksista käsin vanhemmat valitsevat lapsilleen kotiopetuksen perinteisen koulukäynnin sijasta. Mia Ruohotie (2015) selvitti pro gradu -tutkielmassaan, miten kotiopetusta perusteltiin tai vastustettiin verkkokeskusteluissa vuosina 2004–2014. Tiia Helle (2016) tarkasteli pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajien ja kotikouluvanhempien lapsen identiteetin kehitykseen liittyviä kokemuksia. Tämän tutkimuksen pohjana käytettävää proseminaaritutkimusta (Hartman 2017) lukuun ottamatta yhtään tutkimusta kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonnasta ei Suomessa toistaiseksi ole tehty.

Ulkomailla kotiopetusta on tutkittu erityisesti Yhdysvalloissa, Englannissa ja Kanadassa. Yhdysvalloissa mm. *National Home Education Research Institute* (NHERI) on julkaissut useita kotiopetukseen liittyviä tutkimuksia. Debra A. Bell, Avi Kaplan ja S. Kenneth Thurman (2016) ovat tutkimuksessaan *Types of Homeschool Environments and Need Support for Children's Achievement Motivation* tutkineet kotioppijoiden oppimisympäristöjä ja suoritusmotivaatiota itsemääräämisteorian valossa.

Linda Hanna (2012) tutki 250 kotiopetusperheen opetusmetodeja, opetusmateriaaleja ja opetussuunnitelmia Pennsylvaniassa (USA) vuosina 1998–2008. Hannan tutkimuksen mukaan opetuksessa käytetyt menetelmät ja materiaalit ovat monipuolistuneet kymmenessä vuodessa. Kotiopetusperheet käyttivät opetuksen tukena lisääntyvässä määrin valmiita opetussuunnitelmia, paikallisten koulujen oppimateriaaleja, kirjastoja ja erilaisia sovelluksia. He konsultoivat aiempaa useammin asiantuntijoita ja opettajia sekä verkostoituivat muiden kotioppijaperheiden kanssa. (Hanna 2012, 609, 626–628.)

Courtney Gann ja Dan Carpenter (2017) ovat tutkineet kotiopetusperheiden käyttämiä opetus- ja oppimismenetelmiä ns. STEM-aineissa⁶. He tarkastelevat kotiopetukseen liittyviä opetus- ja oppimismenetelmiä behaviorismin, tiedon prosessoinnin, yksilöllisen konstruktivismin sekä sosiaalisen konstruktivismin näkökulmista. (Gann & Carpenter 2017, 463.)

Paula Rothermel (2015) on kerännyt toimittamaansa teokseen, *International Perspectives on Home Education: Do We Still Need Schools?* kansainvälisten tutkijoiden kotiopetukseen liittyviä näkemyksiä mm. oppimisprosesseista, kotiopetukseen liittyvistä jännitteistä ja kritiikistä, poliittisista konflikteista, elämäntavoista ja valinnoista, sotaan, köyhyyteen ja erilaisiin tarpeisiin perustuvista kotiopetusmalleista sekä kulttuurisista ja interkulttuurisista malleista.

Vuonna 2007 julkaistussa tutkimuksessa *The Prevalence of Home Education in England: A Feasibility Study* (Hopwood, O'Neill, Castron & Hodgson 2007) on kartoitettu paikallisviranomaisten mahdollisuuksia valvoa ja seurata kotioppijoiden oppimisen edistymistä Englannissa. Tutkimuksen mukaan valvonta tapahtui useimmiten 1–2 kertaa vuodessa joko kotioppijan kotona tai yhteisesti sovitussa paikassa. Viranomaiset huomioivat tarkasti vanhempien oikeuden kieltäytyä päästämästä viranomaisia kotiinsa ja sen, että perheillä on erilaisia koulutus- ja kasvatusnäkemyksiä. Oppimisen edistymisen valvonta ja opetuksen arviointi tapahtuivat pääasiassa havainnoimalla, keskustelemalla vanhempien ja toisinaan kotioppijoiden kanssa, opetuksessa käytettyjen lähteiden ja materiaalien arvioinnilla sekä erilaisten työnäytteiden avulla. Osa valvontaa suorittavista viranomaisista pyrki saamaan yleiskuvan annetusta opetuksesta; toiset pyrkivät opetussuunnitelmalähtöiseen lähestymiseen etsien yksittäisiin oppiaineisiin liittyvää informaatiota, vaikka he tiedostavat sen, ettei kotioppijoilta edellytetä minkään opetussuunnitelman seuraamista. Mikäli lapsen oppimisen edistymisestä heräsi huoli, valvontatilaisuuksia pyrittiin pitämään useammin ja asiasta ilmoitettiin asianmukaiselle viranomaiselle⁷. Edistymistä seuraavat viranomaiset tarjosivat kotiopetusperheille muiden neuvojen lisäksi opastusta siihen, mistä ja miten tietoa voi löytää (mm. kirjastot

⁶ STEM -aineet, science, technology, engineering, mathematics (tiede, teknologia, insinööritaidot ja matematiikka), ovat Yhdysvalloissa n. 15-18-vuotiaille High School -opiskelijoille opetettavia oppiaineita.

⁷ Englannissa asianmukainen viranomainen on Education Welfare Service. Suomessa tutkiva opettaja tekee valvontatilaisuuden jälkeen raportin, joka toimitetaan kotioppijan kunnan opetusviranomaiselle. Suomessa tutkiva opettaja on velvollinen tekemään lastensuojeluilmoituksen, mikäli hänelle herää todellinen huoli lapsen hyvinvoinnista. Pelkkä vanhemman tekemä päätös lapsen ottamisesta kotiopetukseen ei kuitenkaan anna aiheutta epäillä, että lapsen psyykinen tai fyysinen kehitys olisivat vaarassa.

ja Internet-sivustot) sekä luotettavien opettajien ja kotikouluorganisaatioiden yhteystietoja. Kotikouluorganisaatiot tarjosivat perheille mahdollisuuden tutustua toisiin kotiopetusperheisiin. (Hopwood, O'Neill, Castron & Hodgson 2007, 31–32.)

Englannissa ongelmia aiheuttaa erityisesti se, että kotioppijoista vain murto-osa on paikallisten viranomaisten tai kotikouluorganisaatioiden tiedossa. Kotona opettavien vanhempien oikeudet ja viranomaisten velvollisuudet suojella lasten hyvinvointia ja turvallisuutta aiheuttivat jännitteitä, jotka rajoittavat viranomaisten mahdollisuuksia arvioida kotiopetuksen tehokkuutta ja puuttua siihen tarvittaessa. Tutkimuksen mukaan sitä, mikä on tehokasta ja tarkoituksenmukaista opetusta, ei ole määritelty riittävän tarkasti, jotta viranomaisten olisi mahdollista arvioida kotiopetuksen laatua. Opetuksen laadun arviointi oli vaikeaa käytössä olevien monipuolisten opetus- ja oppimismenetelmien vuoksi. Koulujen käyttämät arviointimenetelmät eivät kotiopetusperheiden ja -organisaatioiden mukaan soveltuneet kotioppijoiden saavutusten ja edistymisen arviointiin. (Hopwood, O'Neill, Castron & Hodgson 2007, iv, 26–27, 31.)

Kesäkuussa 2009 Englannissa julkaistiin Graham Badmanin esitys kotioppijoiden pakollisesta rekisteröitymisestä ja tarkemmasta seurannasta, *Report to the Secretary of State on the Review of Elective Home Education in England* (Badman 2009). Esitys aiheutti kiihkeän vastareaktion kotiopetusperheiden keskuudessa. Muutosesitys eteni hallitukseen, mutta kaatui lopulta konservatiivipuolueen vastustukseen (BBC News 2010).

A. Bruce Arai (2000) on tutkinut kotiopetuksen syitä Kanadassa. Hänen tutkimuksensa mukaan pääasialliset syyt olivat joko ideologisia tai pedagogisia. Kotona opettavien vanhempien kotiopetuspäätökseen vaikuttivat usein heidän omat huonot koulukokemuksensa. Muita merkittäviä syitä kotiopetukseen olivat tarve yhtenäistää ja vahvistaa perhesuhteita sekä perheen vaihtoehtoinen elämäntapa. (Arai 2000, 215.)

Pohjoismaista kotiopetukseen liittyvää tutkimusta on tehnyt Norjassa Oslon yliopiston kasvatustieteen professori Christian W. Beck. Beck on tutkinut kotiopetusta Norjassa, kartoittanut kotioppijoiden määriä eri maissa ja vertaillut kotikouluilmiötä Yhdysvalloissa, Euroopassa ja Pohjoismaissa. Hänen mukaansa kotiopetusperheiden oikeudellinen asema Suomessa on kolmanneksi paras maailmassa, heti Yhdysvaltojen ja Kanadan jälkeen (Home School Legal Defense Association 2016).

3 UNSCHOOLING

3.1 Oppia omaan tahtiin: unschooling kotiopetuksen muotona

Teoria voi olla näkökulma, josta käsin tutkittavaa ilmiötä lähestytään. Tällöin kyse on tavasta katsoa, ymmärtää ja esittää ilmiö. Tutkimuksessa tulisi huomioida myös muita näkökulmia kuin kaikkein ilmeisin näkökulma. Esimerkiksi mikro- tai alakulttuurien tutkimuksessa ilmiöitä tarkastellaan ko. kulttuuriin kuuluvien näkökulmasta. Alakulttuuri muodostuu joukosta yksilöitä, joilla on keskenään samat, valtakulttuurista poikkeavat arvot, normit, aatteet ja kokemukset. Mikrokulttuuri muotoutuu jonkin aktiviteetin ympärille.

Tutkimuksen teoriat voivat ankkuroitua avainkäsitteisiin (Kamppinen 2017). Tämän tutkimuksen yhtenä teoreettisena viitekehysenä toimii *unschooling*⁸-käsite. Yhdysvalloissa noin 10 % kotiopetuksessa olevista lapsista (n. 200 000 lasta) on ns. unschooling-lapsia (Vangelova 2014). Menetelmän suosio on kasvamassa, ja vuonna 2018 unschooling-lasten osuuden arvioitiin olevan n. 12 % (Riley 2018, 55). Unschooling-menetelmää soveltavien perheiden voidaan katsoa muodostavan mikro- tai alakulttuurin, jossa elämäntapa sekä opetus- ja oppimiskäsitteet poikkeavat valtakulttuurista.

Unschooling on oppimisen vapautteen perustuva oppijakeskeinen lähestymistapa, jossa ei käytetä mitään ennalta laadittua opetussuunnitelmaa vaan oppijan oma mielenkiinto ohjaa oppimistapahtumaa. Oppijoille ei anneta erityisiä opiskeluun liittyviä tehtäviä eikä edistymistä arvioida kokein. Unschooling on lapsilähtöinen, luonnollisen tai itseohjautuvan oppimisen menetelmä, jossa lapselle tarjottu motivoiva oppimisympäristö mahdollistaa monipuolisen ja laaja-alaisen oppimisen. Lasta ei eristetä kotiin, vaan lasta motivoidaan ja lapsen mielenkiintoa lisätään ja ohjataan tarjoamalla lapselle mahdollisimman virikkeellinen, mielenkiintoinen ja kiinnostusta herättävä oppimisympäristö. (Gray & Riley 2013, 7; Greer 2013; Guterson 1992, 28; Holt &

⁸ John Holtin ensimmäisenä vuonna 1977 käyttämä unschooling-termi merkitsi alun perin opetusta, joka ei tapahdu koulussa: kotikoulua (homeschooling) (Box 2014, 10, 140). Homeschooling -termin yleistyessä, unschooling-termin merkitys muuttui. Nykyään sillä tarkoitetaan lapsilähtöistä, itseohjautuvaa oppimista, joka ei perustu opetussuunnitelmiin vaan lapsen omaan mielenkiintoon ja luonnolliseen oppimishalukkuuteen ja -motivaatioon. (Greer 2013.)

Farenga 2003, 94; Martin-Chang, Gould & Meuse 2011, 201; Morrison 2016, 51–53; Riley 2018, 55.)

Unschooling poikkeaa eniten koulumaisesta, tarkkaan opetussuunnitelmaan ja oppikirjoihin perustuvasta opetuksesta ja oppimisesta. Siksi näiden lasten ja nuorten oppivelvollisuuden edistymisen valvonta kaikkein vaikein toteuttaa nykyisillä koulumaisen oppimisen näkökulmaan perustuvilla oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan menetelmillä.

Unschooling-käsitteen rinnalle on muodostunut useita lähes samaa tarkoittavia käsitteitä, joilla on jokaisella omat erityispiirteensä. Erilaisia unschooling tyylejä ovat mm. *hackschooling*, *worldschooling*, *free-range learning*, *life learning*, *free schooling*, *democratic schooling*, *radical unschooling*, *eclectic unschooling* sekä *Reggio Emilio* -menetelmä (Dodd 2008, Morrison 2016, 49). *Deschooling* liittyy läheisesti unschooling-menetelmään, sillä lapsi, joka on tottunut koulumaiseen opiskeluun, on ensin ”vieroitettava” koulumaisesta opiskelusta, jotta hän palautuisi takaisin itseohjautuvan ja luonnollisen oppimisen tilaan. Lapsi, joka ei ole koskaan käynyt koulua, ei vastaavaa vieroittamista tarvitse (Box 2014, 10).

3.2 Aiemmat unschooling-tutkimukset

Vaikka kotiopetusta ja kotioppimista on tutkittu paljon ja useista eri näkökulmista, unschooling-menetelmää on tutkittu vain vähän (Riley 2018, 55). Tutkimukset ovat usein keskittyneet selvittämään sitä, mikä synnyttää unschooling-oppijan sisäisen motivaation ja ylläpitää sitä.

Kehityopsykologian professori Peter Gray on tutkinut mm. vapaan leikin merkitystä ja yhteyttä oppimiseen. Hänen mukaansa koululaitos tuottaa ahdistuneita lapsia, joilla on keskittymisvaikeuksia ja ongelmia oppimisessa. Sen sijaan vapaa leikki innostaa, inspiroi ja motivoi lasta luonnollisella tavalla kokeilemaan ja oppimaan uutta. Teoksessaan *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life* Gray (2013) selvittää näkemystään mm. siitä, mitkä ovat koulussa tapahtuvan pakonomaisen oppimisen pahimmat ongelmakohdat ja miten vapaa leikki vaikuttaa positiivisesti lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen.

Myös Ivan Illich esittää 1971 julkaistussa teoksessaan *Deschooling Society* koulujen olevan koulutusjärjestelmän merkittävin ongelma, sillä useat lapset kärsivät koulunkäynnin seurauksena elinikäisistä traumaista⁹ (Box 2014, 10). Ihmiset eivät luota itseensä, omiin taitoihinsa ja osaamiseensa (Sauren 2008, 110), ja lapsilla on yhä enemmän psyykkisiä ongelmia, jotka heijastuvat yhteiskuntaan. Heillä ilmenee jo nuorena autismin kirjoon liittyviä oireita, kuten levottomuutta, ahdistusta ja masennusta (O'Donnell 2013, 3).

Illichin mukaan koululaitos olisi lakkautettava kokonaan. Koulu synnyttää institutionaalisia hyödykkeitä arvostavia kuluttajia (Illich 1972, 111). Koulussa aineettomat tarpeet muutetaan hyödykkeiden kysynnäksi, ja oppilas indoktrinoidaan mukautumaan sekä joustamaan toiveistaan ja hylkäämään omat arvonsa, jotka ovat ristiriidassa koulun tarjoamien arvojen kanssa. Arvot institutionalisoidaan ja sidotaan laitospommiin järjestelmiin. Tämä johtaa Illichin mukaan eriarvoisuuteen sekä yksilön psykologiseen kyvyttömyyteen ja fyysiseen saastumiseen. (Illich 1971, 1–2.)

Koulutus ei tarkoita oppimista eivätkä koulut edistä oppimista, sillä oppiminen merkitsee uuden tiedon ymmärtämistä ja sisäistämistä sekä uusien taitojen saavuttamista (Illich 1972, 25). Koulu-uskoa ylläpitää myytti siitä, että lapset voivat oppia ainoastaan koulussa opettajan johdolla (Illich 1971, 26; Sauren 2008, 110) ja vain mitattavissa oleva oppiminen on tärkeää ja merkittävää oppimista (Illich 1971, 40). Opettaja valtaa käyttävänä elimenä tarjoaa lapselle ainoana vaihtoehtona valtakulttuurin muodostaman yhteiskunnan määritelmän siitä, mitä tulee tavoitella, kuten todistusta, opiskelupaikkaa tai tiettyä työtehtävää (Illich 1971, 30–31). Lapset ja nuoret opetetaan sekoittamaan keskenään opetussisältö ja menetelmä – opettaminen ja oppiminen, opinnoissa edistyminen ja luokalta pääseminen, pätevyys ja todistus sekä sujuvat esiintymistaidot ja kyky sanoa jotain uutta (Illich 1971, 1). Päämääränä on luokalta pääsy ja todistuksen saaminen, joista molemmat ovat riippuvaisia opettajan mielipiteestä ja siitä, miten hän arvottaa oppilaan (Illich 1972, 25).

Koulujen sijasta ihmisen ja ympäristön välille on luotava omatoimista oppimista edistävä ”verkko”, joka luo opiskelijalle uusia yhteyksiä maailmaan (Illich 1972, 109–110). Oppiminen on tehokkaampaa, mielekkäämpää ja tuloksellisempaa, kun se tapahtuu

⁹ Myös (Olsen 2009). Kirsten Olsenin teos koostuu useiden koulunkäynnin johdosta traumatisoituneiden aikuisten kertomuksista.

lapsen luonnollisessa elinympäristössä, tietyn asian oppimiseen soveltuvassa oppimisympäristössä ja asiantuntevan ohjaajan avustamana (Box 2014, 10).

Peter Gray ja Gina Riley (2013) ovat yhdessä selvittäneet unschooling-menetelmän haasteita ja etuja tutkimalla 232:a menetelmän valinnutta perhettä ja heidän käytäntöjään. Suurimmaksi haasteeksi perheet kokivat ympäristön heihin kohdistaman sosiaalisen painostuksen ja paheksunnan. Menetelmän etuja olivat mm. lasten parempi oppimiskyky ja positiivinen asenne oppimiseen, lisääntynyt psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi sekä perheenjäsenten kokema läheisyyden, harmonian ja vapauden tunne. (Gray & Riley 2013, 1, 13-18.)

Itseohjautuvaa oppimista on tarkasteltu sekä vanhempien että lasten näkökulmasta. Kristan Morrison (2016) on tutkimuksessaan hahmottanut tekijöitä, jotka vaikuttavat positiivisesti unschooling-äitien minäpystyvyyteen – uskomukseen siitä mihin itse pystyy – ja rajoittavat sitä (Bandura 1994, 71; Morrison 2016, 48). Magda Levin-Gutierrez on vertaillut koululaisten ja kotioppijoiden opiskelu- ja oppimismotivaatiota odotusarvoteorian ja sisäisen motivaation kolmen perustekijän¹⁰ valossa. Sisäinen motivaatio on useiden tutkimusten mukaan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin. Levin-Gutierrezin (2015) tutkimuksen mukaan itseohjautuvan oppimisen menetelmä ylläpitää lasten sisäistä motivaatiota. Unschooling-lasten sisäinen motivaatio säilyy vahvana ja pitkäkestoisena, mutta koululaisten sisäinen motivaatio vähenee olemattomiin koulun käyttämien ulkoisten motivaattorien vuoksi. (Levin-Gutierrez 2015, 31-32, 39-40.)

Gina Riley on lähestynyt unschooling-oppimista Richard M. Ryanin ja Edward L. Decin itsemääräämisteorian¹¹ (*Self-Determination Theory*) ja kognitiivisen arviointiteorian (*Cognitive Evaluation Theory*) kautta. Rileyn (2018, 54, 59) mukaan Ryanin ja Decin teoriat toteutuvat unschooling-menetelmässä, jossa virikkeellinen ympäristö mahdollistaa luontaisesti itseohjautuvan ja sisäisen motivaation ylläpitämisen oppimisen. Myös Whitney Sherman on tutkinut oppijan motivaation merkitystä itseohjautuvassa oppimisessä. Shermanin (2017, 76) tutkimuksen mukaan unschooling-

¹⁰ Daniel Pinkin (2009) mukaan sisäisen motivaation kolme perustekijää ovat vapaus, virtaus ja vastuu - autonomy, mastery, purpose (Levin-Gutierrez 2015, 36).

¹¹ Self-Determination Theory on suomennettu myös itseohjautuvuusteorian tai itsemääräytymisteorian.

menetelmässä tavoite ylläpitää yksilön motivaatiota. Siten menetelmä on toteuttamiskelpoinen lähestymistapa oppimiseen.

Deborah Taylor-Hough (2010) avaa kirjallisuuskatsaukseen perustuvassa artikkelissaan modernin kotiopetuksen historiaa ja vanhempien motivaatiota kotiopetukseen ja vertailee eri kotiopetusmenetelmien tuloksellisuutta keskenään. Tutkimukset osoittavat, että mikäli vanhempien syy kotiopetukseen on lapsen akateemisten saavutusten parantaminen, mikä tahansa kotiopetusmenetelmä johtaa toivottuun lopputulokseen. Mikäli vanhempien tarkoituksena on kehittää lapsen luonnetta, kuten luottamusta itseensä ja lapsen kykyä kriittiseen ajatteluun, kaikilla menetelmillä ei päästä yhtä hyviin tuloksiin. Tutkimusten mukaan parhaaseen lopputulokseen näillä osa-alueilla päästiin yhdistämällä unschooling- ja Charlotte Mason -menetelmiä. (Taylor-Hough 2010, 6, 11.)

Samaan lopputulokseen päätyivät Sandra Martin-Chang, Odette Gould ja Reanne Meuse (2011), jotka tutkimuksessaan vertailivat koululaisten ja kotioppijoiden akateemisia saavutuksia keskenään. Strukturoidusti opiskelevat kotioppijat yltivät huomattavasti parempiin akateemisiin tuloksiin kuin koululaiset kaikilla testatuilla osa-alueilla. Unschooling-lasten tulokset olivat heikoimmat. (Martin-Chang, Gould & Meuse 2011, 200–201.) Tämän on arveltu johtuvan siitä, että unschooling-lapset eivät opiskele kokeita, testejä ja ennalta-asetettuja tavoitteita silmällä pitäen. Avoimeksi jäi kysymys siitä, miten menestys ja onnellisuus määritellään. Eri opetusmenetelmien tuloksellisuutta tutkittaessa tarkastelun kohteena olivat ainoastaan akateemiset saavutukset, ei asiantuntijuus, onnellisuus tai se, millaisia aikuisia testattavat olivat. (Riley 2018, 58–59.)

4.1 Rousseau'n kasvatusta

Ranskalainen valistusajan filosofi Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) julkaisi vuonna 1762 lapsen luonnollista kasvatusta käsittelevän teoksensa *Émile*, eli kasvatuksesta (*Émile ou de l'éducation*). Viidestä kirjasta koostuvan teoksen ensimmäiset kolme kirjaa kuvaavat fyysistä kasvatusta, kaksi viimeistä moraalikasvatusta, joiden tarkoituksena on ohjata lapsi ensin tutkimaan omaa suhdettaan fyysiseen, myöhemmin moraaliseen maailmaan, sekä löytämään oman paikkansa maailmassa (Kontio 2012, 208). Teos pohjautuu luonnosta vieroittamisen, edistyksen ja yhteiskunnan kritiikille valistuksen aikana, teollisen vallankumouksen kynnyksellä, jolloin edistyksen uskottiin kultivoivan ihmisestä sivistyneen ja sitä myötä vapaan. Rousseau'n mukaan syy ihmisen moraaliseen kärsimykseen löytyy kuitenkin ihmisestä itsestään, tieteiden ja taiteiden edistymisestä, ei luonnosta. (Kakkori & Huttunen 2010, 5; Kontio 2012, 48, 177.) Edistys ja luonnosta vieraantuminen luo ihmiselle ainoastaan vapauden ja onnen illuusion (Kontio 2012, 40, 248).

Rousseau'n mukaan ihminen on alkujaan puhdas, viaton ja hyveellinen, mutta turmeltuu ja rappeutuu haitallisen ympäristön vaikutuksesta (Compayré 1953, 15–16, 25). Sivilisaatioprosessin myötä ihminen on menettänyt luonnollisen herkkyytensä muiden ihmisten kärsimykselle – kyvyn tunkea sääliä (Kakkori & Huttunen 2010, 6). Tiedon lisääntyminen ja kehitys johtavat korruptioon ja inhimillisen vapauden vähenemiseen. (Kontio 2012, 15, 177–180.) Rousseau'n mukaan todellinen vapaus ei merkitse alistumista, alistamista tai rajoittamatonta yksilöllistä vapautta vaan se tunnustaa yksilön omat heikkoudet ja toisten yksilöiden subjektiivisen vapauden. Todellinen vapaus on riippuvainen myös taloudellisesta itsenäisyydestä, minkä vuoksi yksityisomistuksen periaatteen ja oikeudenmukaisuuden opettaminen kasvatettavalle on ensisijaisen tärkeää. (Kontio 2012, 19, 219.) Säilyttääkseen puhtautensa ja viattomuutensa lapsi on ajoissa erotettava häntä tahraavista ulkoisista olosuhteista, vahingollisista ihmisistä ja kasvatusta haittaavasta ympäristöstä (Compayré 1953, 21–22). Rousseau'n kuvaaman luonnollisen kasvatuksen tarkoituksena on luonnosta ja ihmisyydestä vieraantumisen, materialistisen turmeltuneisuuden, porvarillisen egosentrismien ja moraalisen kärsimyksen välttäminen

sekä itserakkauden ja itsensä rakastamisen välisen eron tunnistaminen. Ohjaajaansa seuraamalla lapsi oppii, miten eletään.

Kasvattajan – tai ohjaajan – tehtävänä ei ole palkita, rangaista, käskeä, opettaa, järkeillä tai puuttua kasvuun, vaan poistaa luonnon vapaata kehitystä haittaavia kasvun esteitä ja tarjota lapselle malli hyvään elämään (Bowen & Hobson 1987, 124; Compayré 1953, 19, 28, 123–124, 136). Ohjaamattoman kasvatuksen tarkoituksena on, että lapsi saa kasvaa luonnollisesti, omia herkkyyksiaansa seuraten, itsenäiseksi ja moraalisesti vapaaksi ihmiseksi ilman ympäristön haitallisia tai kehitystä muokkaavia vaikutuksia.

Vasta noin kahdentoista vuoden iässä lasta aletaan perehdyttää hyödyllisten tieteiden, kuten maantiede, tähtitiede ja geometria, alkeisiin. Tärkeää opetuksessa on tiedon kytkeminen käytäntöön. Kun lapsi autonomisesti on valmis moraaliseen maailmaan (noin viisitoistavuotiaana) aloitetaan moraalikasvatus, joka muodostuu mm. humanistisista aineista, kuten uskonnosta, politiikasta ja historiasta. (Compayré 1953, 40–41; Kontio 2012, 210.) Moraalikasvatus korostaa hyveen itseisarvoa, ja sen tarkoituksena on opettaa nuori rakastamaan itseään ja korkeaa moraalialia sekä hallitsemaan turhamaisuutta ja itsekkyyttä. Nuorta opetetaan vastustamaan yhteiskunnan yksilöä turmelevaa vaikutusta. (Kakkori & Huttunen 2010, 5–6; Kontio 2012, 198.) Häntä valmistellaan hyödylliseen työhön ja ammattiin sekä sosiaaliseen elämään, sillä oikeanlaisen kasvatuksen synnyttämä vapaus kultivoituu yhteiskunnassa.

Oppimista ohjaavat ensisijaisesti lapsen tarpeet ja mielenkiinnon kohteet. Formaalin opetuksen ja kokeiden sijasta painotetaan tutkivaa oppimista ja toimintatapoja. Oppijalle tarjotaan oppimisen tueksi instrumentaalista ja käytännöllistä tietoa. (Bowen & Hobson 1987, 14, 122.) Tekojen vaikutukset toimivat luonnollisina palkintoina tai rankaisuuina. Rousseauin aikalaiskasvatusta kritisoivia, autonomiseen vapauskäsitteeseen perustuvia kasvatustajatuksia voi pitää pohjana unchooling-menetelmälle, jossa lapsi seuraa omia kiinnostuksen kohteitaan luontaisten herkkyyksiausiensa mukaisesti ja oppii onnistumisen ja erehdyksen kautta.

Rousseauin kasvatustajatuksen vahvuutena voi nähdä lapsen ikäkausien mukaisen kehityksen ymmärtämisen sekä lapsuuden kunnioittamisen (esim. Rousseau 1933, 162, 164). Lapsen ikä- ja kehityskausien mukainen, riittävän rauhallisessa tahdissa tapahtuva oppiminen ehkäisee liiallisen rasituksen ja painostuksen aiheuttamaa turhautumista. Kasvatustajatuksen selkeänä etuna on se, että kasvatettava ei määrittele itseään toisten

ihmisten odotusten kautta ja vertailemalla itseään muihin, vaan omien taitojensa ja rajojensa puitteissa. Näin muodostunut minäkuva ei ole riippuvainen muiden mielipiteistä tai niiden vaihteluista. (Kontio 2012, 248–249.) Lisäksi Rousseau ymmärsi itsenäisen, tutkivan oppimisen (*discovery learning*¹²) ja luovan ongelmanratkaisun merkityksen oppimiselle ja huomioi kasvatuksen kulttuurisen ja yhteiskunnallisen kontekstin korostamalla, että olosuhteet ohjaavat sekä oppisisältöjä että oppimisprosessia (Bowen & Hobson 1987, 14, 130).

Émile ei kasvanut yhteiskunnan ulkopuolella vaan erossa yhteiskunnan yksilöä rappeuttavasta ja turmelevasta vaikutuksesta (Kontio 2012, 232, 279). Menetelmän heikkoudet piilevät kuitenkin lapsen sosiaalisten kontaktien puutteessa ja tarjottujen virikkeiden yksipuolisuudessa. Kasvaakseen sosiaaliseksi ja empaattiseksi, ympäristönsä huomioonottavaksi, yhteiskunnassa toimeentulevaksi, kriittiseksi ja itsenäiseksi yksilöksi, lapsi tarvitsee ympärilleen erilaisia malleja ja ohjaajia. Lapsen tiedonlähteiden rajoittamisessa voimakkaasti piilee samankaltainen manipulaation ja indoktrinaation vaara kuin institutionaalisessa opetuksessa (Bowen & Hobson 1987, 129–130, 149). Rajoittamaton, useista eri lähteistä saatava monipuolinen, usein ristiriitainenkin tieto tarjoaa kasvavalle lapselle mahdollisuuden, vapauden ja kyvyn tarkastella tietoa kriittisesti useista eri näkökulmista.

Rousseauta kriittisesti tarkasteleva Gabriel Compayré päätyy teoksessaan samaan lopputulokseen. Hänen mukaansa liika kiire lapsen opetuksessa uuvuttaa lasta ja tekee hänestä tarmottoman, mutta kirjojen tarjoama tieto ja opettajan selkeä, helposti ymmärrettävä esitys eivät silti ole hyödyttömiä kehittyvälle älylle. Rousseauin kasvatustieteistä Compayré nostaa esiin kaksi hyvään oppimiseen liittyvää periaatetta: oman mielenkiinnon ja vaivannäön merkityksen laadukkaalle oppimiselle sekä tiedonhalun ja tiedonhakutaitojen tärkeyden. (Compayré 1953, 31–33, 61.)

Compayré viittaa John Morleyn (1873) Rousseauta kritisoivaan tutkimukseen, jonka mukaan vanhemmat ovat luonnollinen osa lapsen ympäristöä ja kasvutekijöitä, joiden avulla lapsi oppii empatiaa (Compayré 1953, 30–31). Morley kuitenkin jätti huomiotta sen seikan, että Rousseau puolsi vahvasti kotikasvatusta ja vastusti jyrkästi ajatusta siitä, että vanhemmat jättäisivät lapsensa vieraiden opettajien kasvatettaviksi (Bowen & Hobson 1987, 123–124; Compayré 1953, 35–38; Kontio 2012, 212, 215). Kasvatus,

¹² Joskus myös ”oivaltava oppiminen”.

hyvyys ja onnellisuus olivat Rousseaulle tärkeämpiä kuin opetus ja oppineisuus (Compayré 1953, 66).

Orvon Émile-pojan kasvatuskertomus oli Rousseauun utopiaa – mielikuvituksen tuottama äärimmäisyytenä ja liioitteluna pidettävä kasvatuksellinen kokeilu, jonka keskipisteessä oli fiktiivinen Émile-hahmo (Bowen & Hobson 1987, 123). Teosta koskevaan kritiikkiin Rousseau vastasi pyrkineensä ensisijaisesti osoittamaan epäkohtia ja modernin yhteiskunnan hylkäämisen ja paluun primitiiviseen elämäntapaan olevan moraaliltaan kannalta hyödyttömiä (Kontio 2012, 40–41). Teoksen merkittävänä ydinajatuksena voi kuitenkin pitää sitä, että lapsen on annettava kehittyä rauhassa ja olla lapsi riittävän pitkään. Lasta ei tule kohdella aikuisena vaan hänen on saatava kasvaa omassa tahdissaan ilman turhaa kiirehtimistä, painostusta ja indoktrinaatiota. Tämä ajatus on myös nykyajan unschooling-menetelmän ytimessä.

4.2 Vygotskyn kulttuurihistoriallinen teoria ja lähikehityksen vyöhyke

Kulttuurihistoriallisen näkökulman painopiste on yksilön ja ympäristön sijaan sosiaalisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Sosiokulttuuriset teoriat perustuvat ajatukselle, että tiedon muodostaminen ja oppiminen ovat sosiaalisia ilmiöitä, joita on tutkittava sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissaan (Tynjälä 1999, 44). Suuntauksen isänä pidetty venäläinen psykologi ja kielitieteilijä Lev Vygotsky tarkasteli oppimista historiallisessa viitekehyksessään, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuuristen käytäntöjen sekä kielen ja ajattelun suhteen näkökulmasta (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 74). Hän pyrki selvittämään, miten psykologiset toiminnot ja lapsi yksilönä kehittyvät tavoitteellisessa toiminnassa kulttuuriympäristön mukaisiksi.

Kieli on kommunikoinnin ja sosiaalisen kanssakäymisen välinejärjestelmä, joka yhdistää ajattelun viestintään (Vygotsky 1982, 18–19). Ilman yleistystä ja sanallisen merkityksen kehitystä ei ymmärtäminen ja kommunikaatio ole mahdollista, sillä sanan merkitys toimii linkkinä kielen ja ajattelun välillä. Äänneasu on suhteessa merkitykseen. Ilman merkitystä kieli on vain irrallinen äänne, joka ei kytkeydy ajatteluun. (Vygotsky 1982, 21, 208–209.) Kieli ja ajattelu eivät kehity yhtäaikaaisesti ja tasaisesti, vaan niiden välinen suhde on kehityksen kuluessa määrällisesti ja laadullisesti muuttuva (Vygotsky 1982, 79, 207, 214–215).

Vygotsky painotti kielen, ajattelun ja oppimisen välistä yhteyttä sekä kulttuuristen prosessien ja sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeistä merkitystä oppimiselle (Aubrey & Riley 2016, 49, 57; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 74–75). Sanan ja ajatuksen välinen sisäinen suhde on ihmiseksi kehittymisen tulos, ei edellytys (Vygotsky 1982, 207). Oppiminen merkitsee ennen kaikkea kulttuuristen tietojen, taitojen ja ajattelutapojen omaksumista. Oppiminen ja omaksuminen mahdollistuvat lapsen ja kulttuuriympäristön kiinteän vuorovaikutuksen sekä kulttuurikohtaisiin ja perinteisiin liittyviin toimintoihin osallistumisen avulla. Keskeistä on oppilaan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus, jonka avulla oppilas sosiaalistuu kulttuuriin (Aubrey & Riley 2016, 57). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kulttuurisessa ympäristössään lapsi omaksuu aiempien sukupolvien tiedot ja kokemukset.

Vygotsky jakoi oppimisen tasot kolmeen vyöhykkeeseen (Kuva 4). Ensimmäiseen vyöhykkeeseen sisältyvät ne asiat, jotka ihminen jo osaa ja jotka hän kykenee oppimaan itsenäisesti. Tällä omalla mukavuusalueellaan hän ei kasva eikä kehity. Lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development*) viittaa kehitysvyöhykkeeseen, johon kuuluvia ongelmia oppija ei kykene ratkaisemaan yksin ilman häntä edistyneemmän ohjaajan apua (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 75; Tynjälä 1999, 48). Lähikehityksen ulkopuolella olevat tiedot ja taidot ovat sellaisia, joita hän ei ole valmis oppimaan ennen kuin hän on omaksunut lähikehityksen vyöhykkeeseen kuuluvat tiedot ja taidot.



Kuva 4: Vygotskyn teorian mukaiset kehityksen vyöhykkeet.

Vygotskyn mukaan opetus tukee oppimista ja kehitystä parhaiten ja on tärkeintä erityisesti kehityksen alkuvaiheessa (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 76). Silloin opetus toimii alkusysäyksenä uusien taitojen saavuttamiselle. Taidoiltaan kehittyneempi ohjaaja auttaa oppijaa selkeyttämällä opittavaa asiaa (Aubrey & Riley 2016, 52). Uusien tietojen ja taitojen on kuitenkin kuuluttava oppijan lähikehityksen vyöhykkeeseen, sillä jos opittava asia on liian haastava, ei opetuksesta ole juurikaan apua. Ajatuksena on edetä vähitellen haastavampiin tehtäviin. Kyetäkseen etenemään, oppijan on ensin saavutettava tietty opetuksen edellytyksenä oleva vähimmäiskehitystaso, mikä mahdollistaa uuden oppimisen (Vygotsky 1982, 171).

Vaikka useat tutkimukset ovat osoittaneet Vygotskyn teorian lähikehityksen vyöhykkeestä edistävän oppimista ja toimivan käytännössä, ajatusta on myös kritisoitu (Tynjälä 1999, 48). Kritiikin mukaan lapsen kehitys perustuu herkkyyskausiin, joiden aikana tulisi keskittyä erityisesti kyseiseen kehityskauteen liittyvien tehtävien opetteluun. Liiallinen kiirehtiminen ennen kuin lapsi on saavuttanut optimaalisen kypsyysskauden, johtaa pinnalliseen ulkoa oppimiseen, itsenäisen työn vähenemiseen ja riippuvuuteen ohjaajan avusta.

Vygotskyn (1982, 186–187) mukaan lähikehityksen vyöhyke määrittelee herkkyyskauden, eli sen, milloin opetus on hedelmällisintä. Herkkyyskauden edellytyksenä on kehityksen tiettyjen prosessien keskeneräisyys. Lapsen herkkyyskaudet perustuvat sosiaalisesti korkeimpien psyykkisten prosessien kehittymiseen. Prosessit syntyvät opetuksen ja yhteistyön avulla lapsen kulttuurisessa kehityksessä. Vuorovaikutus lähikehityksen vyöhykkeellä edistää kehitystä, kun se tukee meneillään olevaa kypsymisprosessia (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 244). Koulujen luokkatilanteessa tämä on kuitenkin haastavaa, sillä jokaiselle lapselle on mahdotonta järjestää sopivasti osallistavaa ja haastavaa yksilöllistä ohjausta.

Jerome S. Bruner (1985) liitti lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaan ohjaukseen termin *scaffolding* (rakennustelineet), joka viittaa sekä ohjausprosessiin että ohjaajan oppimista tukevaan toimintaan. Tarkoituksena on tarjota oppijalle sopivan haastavia, hänen kykyjensä rajoilla olevia askelia tehtävän suorittamisen tueksi. (Bruner 1985, 24–25; Wood, Bruner & Ross, 1976, 90, 96–99.) Näin muotoutuvien ”rakennustelineiden” avulla oppija kykenee vähitellen etenemään, suoriutumaan tehtävästä ja saavuttamaan taitoja, johon hän ei ilman tukea olisi kyennyt.

Ohjaajana voi toimia kuka tahansa, oppijaa kehittyneempi aikuinen tai lapsi, sillä opetuksen on johdatettava kehitystä. Ohjauksessa ohjaajan psykologiset ominaisuudet, kuten sosiaaliset toiminnot sekä kulttuuri ja kulttuuriset merkitykset, jotka esiintyvät ohjaajan ja oppijan välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa psykologisina prosesseina, siirtyvät oppimisen myötä vähitellen oppijan omiksi sisäisiksi ominaisuuksiksi (Aubrey & Riley 2016, 51–52; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 306; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 78; Tynjälä 1999, 47; Vygotsky 1982, 186). Ohjauksen tarkoituksena on – paitsi auttaa ja luovia oppijaa eteenpäin kehitystä estävissä tai hidastavissa karikoissa – houkutella esiin ja vahvistaa kehitysprosesseja, jotka ovat oppijan saavutettavissa vain kehittyneemmän ohjaajan tuen avulla (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 77).

Kehitystä tapahtuu Vygotskyn mukaan myös ilman ohjaajaa riittävän virikkeellisessä ympäristössä, jossa lapsi voi turvautua erilaisten ulkoisten välineiden, esineiden tai leikkien, apuun (Aubrey & Riley 2016, 50–51; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 77). Piaget'n mukaan esineet eivät muokkaa lapsen älyä, mutta Vygotskyn tutkimusten mukaan esineet ovat osa todellisuutta, johon lapsi törmää käytännön toiminnoissaan. Kun lapsen egosentrinen puhe kytkeytyy hänen ajatteluunsa ja käytännön toimintaansa, esineet kykenevät muokkaamaan lapsen älyä. (Vygotsky 1982, 53–54, 65–66.) Luonnollista, ohjaamatonta kehitystä tapahtuu mm. lasten leikeissä, kun he kasvaessaan siirtyvät vähitellen leikkimään vanhempien lasten leikkejä ja vanhemmille lapsille tarkoitetuilla leluilla. Lähikehityksen vyöhykkeellä oppimista tukevat esineet voivat olla lelujen lisäksi esimerkiksi kirjoja, videoita tai sovelluksia (Tynjälä 1999, 49).

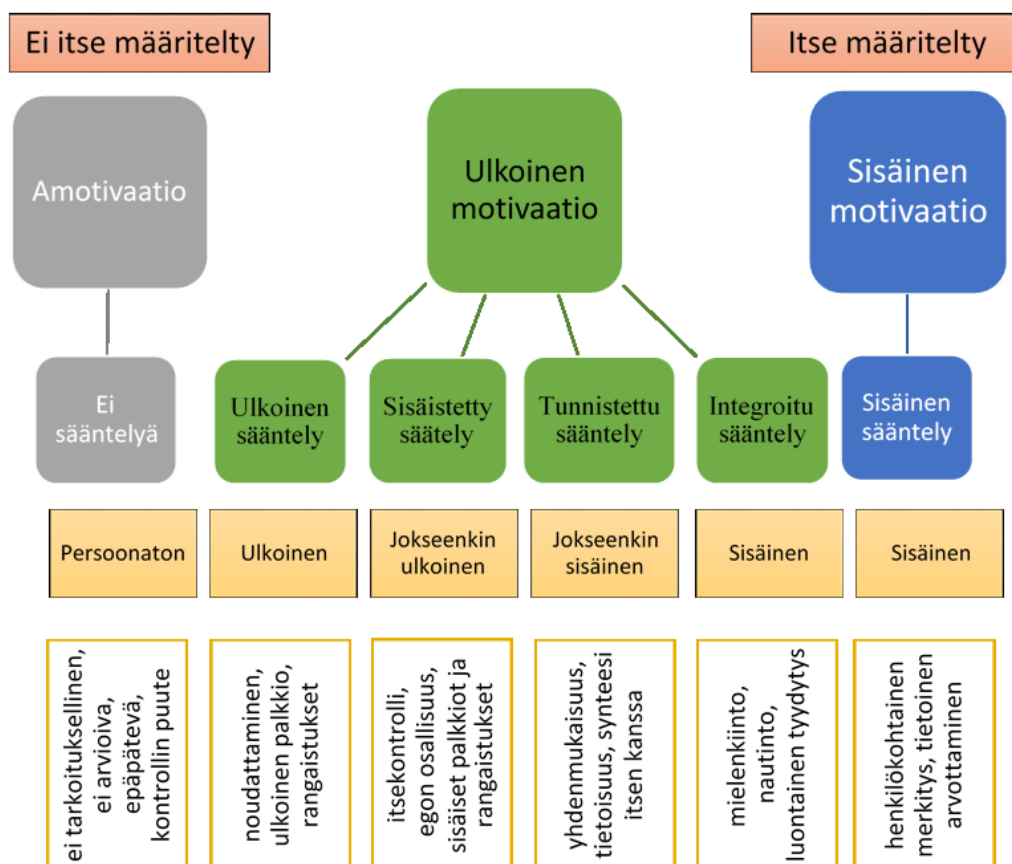
Alkuvaiheen jälkeen ohjaajan merkitys vähenee, kun oppija kykenee kehittymään ja edistymään opinnoissaan itsenäisemmin (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 76). Edistymisen myötä siitä kehitysvyöhykkeestä, joka aiemmin oli hänen ulottumattomissaan, muotoutuu uusi lähikehityksen vyöhyke.

Edeltäjistään ja aikalaisestaan Jean Piagetista poiketen Vygotsky kiinnitti sanojen, tavujen ja äänteiden lisäksi huomionsa kielelliseen ajatteluun ja sanan merkitykseen: ajatuksen ja kielen suhteeseen (Aubrey & Riley 2016, 52; Vygotsky 1982, 12, 17). Vygotskyn ajatukset poikkeavat Piaget'n ajatuksista mm. siinä, että Piaget ei huomioinut sosiaalisten olosuhteiden – perhe-elämän ja kasvatuksen – merkitystä lapsen kehityksessä, vaan uskoi lapsen egosentrisyyden ja sosiaalisuuden olevan riippuvainen lapsen iästä (Vygotsky 1982, 68, 222–230).

Rousseau'n kasvatusajattelusta Vygotskyn ajatukset poikkeavat erityisesti siinä, että Rousseau jättää lapsen kasvamaan ilman ohjausta, mutta Vygotsky korostaa oppilasta kehittyneemmän ohjaajan merkitystä oppimisen edistymiselle. Yhteistä heillä oli kuitenkin ajatus siitä, että uuden opettaminen voidaan aloittaa vasta, kun lapsi on kehityksensä huomioon ottaen valmis vastaanottamaan uusia tietoja, taitoja ja opetusta.

4.3 Ryanin ja Decin itsemääräämisteoria

Ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa ohjaavat ja säätelevät motivaation puute (amotivaatio), ulkoinen motivaatio tai sisäinen motivaatio (kuva 5) (Deci 1980, 42; Deci & Ryan 2000, 237). Motivaation puuttuessa toimintaa ei tapahdu. Ulkoisessa motivaatiossa toimintaan vaikuttaa ja sitä ylläpitää toimijan ulkopuolinen kontrolli, kuten rangaistus tai palkinto. Sisäisen motivaation käynnistävät ja sitä ylläpitävät toimijan luontaiset ja autonomiset, sisäiset tarpeet ja niiden tyydytys sekä toiminnan palkitsevuus.



Kuva 5 Itsemääräämisteoria kaaviona, johon on jaoteltu motivaatiotyypit, niiden sääntelytyypit, syytetydet ja niitä vastaavat prosessit (Deci & Ryan 2000, 237).

Robert Whiten (1959, 318) mukaan sisäiseen motivaatioon liittyy toiminnan vaikuttavuus, joka tuo toimijalle tehokkuuden tunteen. Vaikuttamalla muihin ihmisiin, itseensä, esineisiin ja ympäristöönsä toimija voi haastaa itseään, toteuttaa luontaista aktiivisuuden tarvettaan ja saada mielihyvää tuottavia onnistumisen kokemuksia.

Richard M. Ryanin ja Edward L. Decin itsemääräämisteorian (*self-determination theory*) mukaan ihmisellä on luontainen psykologinen tarve tuntea olevansa pätevä ja kyvykäs, tarve sosiaaliseen kiinnittymiseen sekä tarve tuntea olevansa itsenäinen ja voivansa vaikuttaa asioihin (Deci 1975, 61–63, 65; Deci & Ryan 2000, 227, 232, 263; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 149; Ryan & Deci 2000, 68, 74–76). Yksilö pyrkii vähentämään ristiriitoja ja voittamaan haasteita tai hakee sopivaa haastetta, joka antaa hänelle mahdollisuuden saavuttaa pätevyyden ja autonomian tunteen. Nämä kolme persoonallisuuden kehitykseen liittyvää tarvetta – pätevyys, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus¹³ – selittävät sisäisen motivaation ylläpitämisen ja vahvistumisen ehtoja.

Kognitiivinen arviointiteoria on itsemääräämisteorian alateoria, joka selventää sisäisen motivaation vaihteluun liittyviä tekijöitä (Ryan & Deci 2000, 70). Sen mukaan ulkoisen palkkion tarjoaminen ja palautteen antaminen henkilölle, joka toimii sisäisen motivaation innostamana, heikentää hänen sisäistä motivaatiotaan. Palaute vahvistaa sisäistä motivaatiota ainoastaan, mikäli se lisää vastaanottajan kokemusta omasta pätevyydestään ja ympäristö tukee hänen kokemustaan autonomiasta ja siitä, että hän on itse vastuussa tekemisistään ja voi vaikuttaa niihin. (Deci 1975, 134, 139–140, 146–148, 158.) Negatiivinen palaute vähentää sisäistä motivaatiota ja heikentää suoritusta. Ulkoinen palkkio ja palaute vähentävät autonomian kokemusta siirtämällä painopistettä toiminnasta ihmisen ulkopuolelle vaikuttaen kielteisesti sisäiseen motivaatioon ja suoritukseen (Deci 1975, 139, 141–143, 158; Deci 1980, 36–40; Deci & Ryan 2000, 234–235). Ulkoisen tekijän vaikutukset sisäiseen motivaatioon ovat myös pitkäkestoisia: palkkion poistaminen ei palauta toimijan sisäistä motivaatiota (Deci 1975, 138). Ulkoisella rangaistuksella on samankaltainen sisäistä motivaatiota vähentävä vaikutus (Deci 1975, 139–140).

Lapsella on luontainen halu oppia, vaikuttaa ja ymmärtää itseään ja ympäröivää maailmaa (Deci 1975, 210, 212). Koululuokassa opiskelun kiinnostavuutta ja oppiainekohtaista

¹³ Competence, autonomy, and relatedness. (Ryan & Deci 2000)

arvostusta lisäävät oppimisen, ymmärtämisen, oppilaiden itsenäisyyden ja pätevyyden korostaminen sekä opettajan opiskeluun kannustavat ohjauskäytännöt (Deci 1980, 43; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 256). Arvosanojen korostamisen sekä palkkioiden ja rangaistusten on havaittu vähentävän lapsen sisäistä motivaatiota oppimiseen ja kiinnostusta opiskeluun (Deci 1975, 210, 212, 219). Lapsen sisäisen motivaation vahvuuteen ja ylläpitämiseen vaikuttaa myös sosiaalinen kiinnittyminen. Läheisen aikuisen kiinnostus häneen ja suoritettavaan tehtävään lisää lapsen sisäistä motivaatiota suorittaa tehtävä; välinpitämättömän vieraan aikuisen läsnäolo heikentää lapsen sisäistä motivaatiota ja mielenkiintoa tehtävään (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 150).

Toimintaa, joka on alkanut ulkoisen motivaation käynnistämänä voi myöhemmin ylläpitää toimijan oma sisäinen motivaatio. Tähän vaikuttavat yksilön kyky antaa toiminnalle sisäinen arvo ja taito säädellä toimintaa siten, että se muuntuu vähitellen hänestä itsestään lähteväksi. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 151.) Ulkoisen motivaation sisäistämistä ja integraatiota selittämään Deci ja Ryan kehittivät organistisen integraatioteorian, jonka mukaan tekemistä sääntelevät neljä ulkoisen motivaation muotoa: ulkoinen, sisäistetty, tunnistettu ja integroitu sääntely (kuva 5) (Ryan & Deci 2000, 71–73).

Ulkoisesti säädellyssä toiminnassa motivaatiota ohjaavat ulkoisesti saatavat palkkiot, jolloin syy toimintaan löytyy toimijan ulkopuolelta. Motivaation ylläpito vaatii sen jatkuvaa vahvistamista. Sisäistetyssä säädellyssä toiminnassa motivaatio tekemiseen on lähtöisin henkilöstä itsestään, mutta toimintaa säätelee ulkopuolinen syy esimerkiksi epäonnistumisen, häpeän tai ahdistuneisuuden välttäminen. Tunnistetusti säädellyssä toiminnassa henkilö on motivoitunut toimimaan, koska hän arvostaa toimintaa ja pitää sitä tärkeänä. Syy toimintaan löytyy kuitenkin yhä ulkoisista tekijöistä. Integroidusti säännelty toiminta on lähellä sisäisesti säänneltyä toimintaa ja integroitunut osaksi henkilön omia arvoja ja käyttäytymistä. Syy toimintaan löytyy kuitenkin lopputuloksesta eikä tekemisen kiinnostavuudesta, kuten sisäisesti säännellyssä toiminnassa. Sisäistämistä ja integraatiota edistävät positiivinen palaute omasta pätevydestä, tunne vaikuttamisen mahdollisuudesta sekä sosiaalinen tuki ja tunne yhteisöön kuulumisesta.

4.4 Tutkiva oppiminen

Tutkiminen ja tiedon rakentaminen ei ole ainoastaan tieteentekijöiden ominaisuus. Pieni lapsi on yllätyksellinen, mielikuvituksellinen, avoin ja utelias – luontainen filosofi ja tutkija, joka oppii matkimalla, ihmettelemällä, kokeilemalla, kyselemällä, kyseenalaistamalla, pohtimalla ja ratkomalla ongelmia (Bruner 1972, 85–86; Lonka 2014, 122). Filosofinen ajattelu saa alkunsa lapsen varhaisimmista metafysisistä elämyksistä ja olemassaolon kokemuksista (Freese 1992, 24, 28, 41). Pohdinnan aiheena voi olla mikä tahansa elämään ja olemiseen liittyvä kysymys, kuten elämä, kuolema, minuus, moraali, onnellisuus tai kieli ja todellisuus. Lapsen kokeilun, kyselyn ja filosofisen pohdinnan tarkoituksena on ymmärryksen kehittäminen (Freese 1992, 15).

Jean Piaget'n mukaan lapsen ajattelua hallitsee minäkeskeisyys. Hän rakentaa käsitteistöään ja maailmankuvaansa olemalla aktiivisesti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Freese 1992, 43–44.) Vanhempien ja lasten välille muodostuneet, arkiaiheet ylittävät keskustelut, jotka eivät tarjoa suoria ja yksiselitteisiä ratkaisuja, ovat tärkeitä lasten älyllisen, kielellisen ja emotionaalisen kehityksen kannalta. Keskustelujen tulee olla kiireettömiä ja pohdiskelevia sekä lapsen omia ajatuksia ja oivalluksia arvostavia. Niiden avulla lapsi selkeyttää ajatteluaan ja kykenee vähentämään omien ajatustensa uhkaavuutta. (Freese 1992, 60–63, 65–66; Lonka 2014, 122.)

J. S. Bruner selvitti, miten lasta opetetaan tavalla, joka antaa hänelle valmiudet hyödyntää oppimaansa erilaisissa käytännön tilanteissa. Hän kuvaa kuusi tärkeää seikkaa, jotka on huomioitava opetuksessa (Bruner 1972, 86–97). Lapselle ei tule tarjota valmiita vastauksia, vaan häntä on rohkaistava ajattelemaan ongelmaa itsenäisesti. Tieto on kytkettävä johonkin lapselle tuttuun asiaan, joka tekee tiedosta helposti ymmärrettävän ja merkityksellisen. Lisääntyneiden taitojen ja pätevyiden – ei ulkoisten palkkioiden – on itsessään oltava lapselle palkitsevaa. Lasta on rohkaistava asettamaan hypoteeseja ongelman ratkaisemiseksi. Lapsen tulee havaita, että sama asia voidaan esittää usealla eri tavalla. Kontrastien havaitseminen auttaa lasta myöhemmin tilanteissa, joissa hän tarvitsee oppimiensa tietoja ja taitoja.

Voidaan perustellusti väittää, että lapsella on ikään kuin luonnostaan halu pohtia ongelmia ja moraalikysymyksiä, mikä mahdollistaa tiedon rakentamisen dialogisen menetelmän, tutkivan oppimisen ja ongelmanratkaisun avulla (Bruner, 1972, 86; Freese 1992, 11–12; Lonka 2014, 122). Suorien vastausten sijasta lasta tulisi rohkaista

itsenäiseen pohdiskeluun ohjaavien kysymysten ja filosofisten keskustelujen avulla (Bruner 1972, 86, 90; Freese 1992, 12, 38–39; Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2004, 103). Ongelmien pohtiminen yhdessä vie ajatuksia eteenpäin, avaa monipuolisempia näkökulmia, tuo uusien kysymysten äärelle ja edesauttaa tiedon rakentumista. Yhteisten pohdintojen tarkoituksena ei ole ainoastaan opettaa lasta vaan molemmat osapuolet hyötyvät tilanteesta.

Oppimiselle tärkeää on lapsen aito kiinnostus opittavaan asiaan. Myöhemmin tutkijan ja filosofin piirteet katoavat ja innostus oppimiseen vähenee (Freese 1992, 11, 40). Viimeistään pinnallista ”puolisivistystä” tarjoavassa koululaitoksessa lapsen luova ajattelu vähenee, sillä kouluopetus tukahduttaa lapsen mielikuvituksen ja luontaisen uteliaisuuden ja luo lapselle kielteisen minäkuvan hänen omista kyvyistään (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2004, 102–103, 267). Hans-Ludwig Freesen (1992) mukaan tähän on syynä aikuisten välinpitämättömyys, turhautuneisuus, kärsimättömyys, kiire ja ymmärtämättömyys (Freese 1992, 12, 19). Lapsi jätetään yksin pohtimaan kysymyksiä tai hänelle tarjotaan liian valmiita vastauksia, jotka eivät auta häntä kehittämään ajatteluaan ja ottamaan vastuuta tiedonmuodostuksesta.

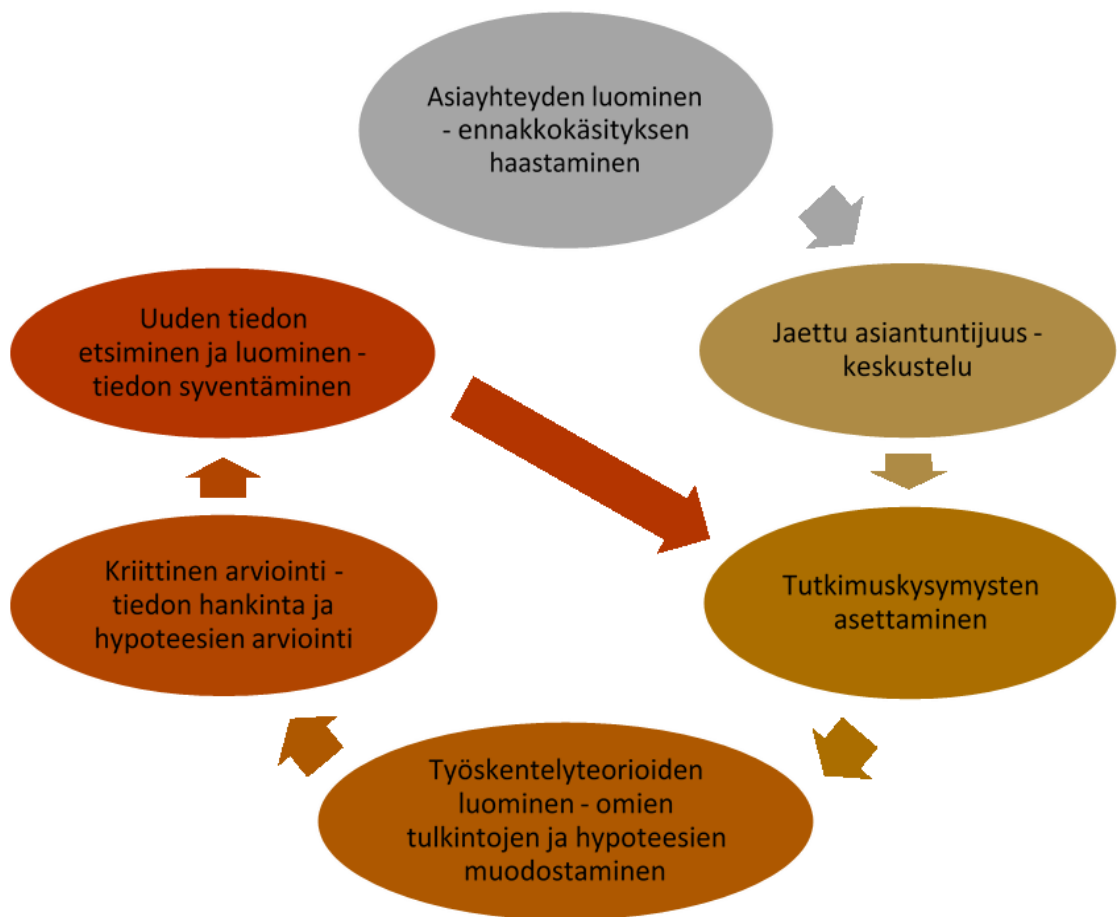
Oivaltava oppiminen on älyn, tunteen ja luovuuden yhdistävä oppimismenetelmä, jossa voidaan hyödyntää erilaisia pedagogisia lähestymistapoja, kuten ilmiöpohjaista oppimista, projektioppimista, ongelmaperustaista oppimista ja tutkivaa oppimista (Lonka 2014, 234–235). Ilmiöpohjainen oppiminen haastaa ja ylittää perinteiset oppiainerajat muodostamalla opetussuunnitelman sisällöistä laajoja teemoja tai kattavia kokonaisuuksia, joista käsin maailmaa tarkastellaan. Tarkoituksena on kehittää kokonaisvaltaista ajattelua ja elämyksellisyyttä. Projektioppimisen lähtökohtana on usein käytännönläheinen ongelma, johon kehitellään ratkaisuja työskentelemällä ryhmissä. Projektissa työskentely on toiminnallinen oppimisprosessi, joka edellyttää osallistujilta aktiivisuutta ja yhteistyötaitoja. Ongelmaperustaisessa oppimisessä itsenäinen ja ryhmätyöskentely vuorottelevat. Lähtökohtana ovat usein tosielämän ongelmat ja tilanteet. Oppiminen perustuu kysymiseen, tiedonhankintaan ja vuorovaikutukseen.

Tutkiva oppiminen on Carl Bereiterin ja Marlene Scardamalian tiedonrakentamisen teoriaan perustuva, yhteistyötä ja aktiivisuutta korostava sekä asiantuntijuutta tukeva oppimisen pedagoginen malli (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2004, 28; Lonka 2014, 97–98). Bereiterin ja Scardamalian (2003, 1371) mukaan oppiminen on oppijan sisäinen prosessi, jonka tavoitteena on kollektiiviseen toimintaan

perustuvan tiedonrakentamisen avulla tapahtuva kulttuurisen pääoman kasvu. Oppimisen kannalta oleellista on älyllinen ponnistelu, omien ennakkokäsitysten haastaminen, kyseleminen, tavoitteiden asettaminen, asioiden selittäminen ja oppimisen itsearviointi (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 304, 309–311; Lonka 2014, 100–103). Tietoa rakennetaan oletuksia kyseenalaistamalla, kysymällä kysymyksiä, selvittämällä epäselvyyksiä, luomalla tulkintoja ja edeten syventävän tiedon kautta yhä haastavampiin ongelmiin. Oppimistapahtuma on kysymyksiin, vastauksiin ja jatkokysymyksiin perustuva tutkimusprosessi, jonka tarkoituksena on luoda uutta ymmärrystä. Prosessin edetessä ymmärrys syvenee asteittain.

Tutkivassa oppimisessa oppimisprosessin lähtökohtana on asiayhteys, joka liittää tutkimusongelman käytäntöön. Jaettu asiantuntijuus ja ongelmasta keskusteleminen laajentaa näkökulmaa, selkeyttää ongelmaa ja auttaa tutkimuskysymysten asettamisessa. Kysymykset, jotka ovat oppijan itsensä asettamia, nousevat ymmärryksen ja selityksen tarpeesta. Työskentelyteoriat muodostuvat oppijan pyrkiessä selittämään ongelmaa itselleen ja muille. Oppijan omien tulkintojen ja hypoteesien pohjalta ongelmaa lähdetään ratkomaan erilaisten asiantuntijalähteiden avulla. Kirjallisuuslähteiden lisäksi tietoa voi saada esimerkiksi havainnoimalla, haastatteleamalla asiantuntijoita tai opintoretkillä. Tietoa arvioidaan kriittisesti vertailemalla sekä tunnistamalla eri lähteiden ja tietosisältöjen heikkouksia ja vahvuuksia. Uutta tietoa lähdetään syventämään asettamalla uusia kysymyksiä ja luomalla jälleen uusia työskentelyteorioita. (Kuva 6) (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2004, 37–38, 41–43, 46, 51, 53, 55–56.)

Tiedon asteittainen syventäminen tutkivan oppimisen käytännöissä noudattaa Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen periaatetta. Kun oppija on pohtinut ongelmaa ja muodostanut oman työskentelyteoriansa, hän on edennyt oman osaamisensa rajalle. Oman lähikehityksensä vyöhykkeellä hän tarvitsee itseään edistyneemmän ohjaajan apua päästäkseen alkuun ja edetäkseen ongelman ratkaisuun. Edistyneemmän ohjaajan voi korvata jokin muu luotettava tiedonlähde, joka lisää oppijan ymmärrystä ongelmasta. Uusien tietojen ja taitojen myötä oppija kykenee jälleen etenemään kohti omaa uutta lähikehityksensä vyöhykettä. Siten uusi opittu tieto rakentuu aina aiemmin opitun tiedon varaan muodostaen lopulta laajempia ja yksityiskohtaisempia kokonaisuuksia.



Kuva 6: Tutkivan oppimisen spiraalimaisesti etenevät vaiheet (Lonka 2014, 101-102; Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2004, 38).

Oppimisprosessissa oppija kokoaa ja yhdistää tietoa muodostaen niistä omia tulkintojaan. Metakognitio merkitsee tietoisuutta omasta ajattelusta, oppimisesta ja muistamisesta. Metakognitiotaidot ovat näiden tietojen tietoista hyödyntämistä ja soveltamista käytännön tilanteissa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 233–234; Tynjälä 2002, 36–37.) Metakognitiotaitojen kehittyminen – oppimistilanteeseen sidoksissa olevan oppimisen ja oman toiminnan säätelyn ja ohjaamisen tiedostaminen sekä oman ymmärryksen syvyyden arvioiminen – tukee oppimista uusissa ongelmanratkaisutilanteissa muodostaen toiminnasta vähitellen itseohjautuvan prosessin (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 234–236).

4.5 Unschooling ja oppiminen

Gina Riley (2016, 2018) on tutkinut sisäisen motivaation merkitystä kotiopetuksessa. Hänen mukaansa unschooling-menelmä on suora sovellus Decin ja Ryanin

itseääräämisteoriat ja kognitiivisesta arviointiteoriasta. Unschooling-menetelmä on suora ja selkeä käytännön esimerkki siitä, miten sisäinen motivaatio ohjaa oppimista ja ylläpitää innostusta uuden oppimiseen. Unschooling-perheet tyypillisesti pyrkivät tarjoamaan lapselle virikkeellisen oppimisympäristön, joka tarjoaa mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja itseohjautuvaan oppimiseen. Tällaisessa oppimisympäristössä lapsi tuntee luonnostaan pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunteita, jotka edesauttavat sisäisen motivaation muodostumista ja ylläpitävät sitä. Sen ansiosta unschooling-lapsella on luonnostaan vahva sisäinen motivaatio. Hän oppii, koska haluaa oppia, ei siksi, että hänen on pakko oppia. (Riley 2018, 54–57.)

Amy Shuffeltonin (2017) mukaan Rousseauin ajatukset lapsen kasvatuksesta tarjoavat perustan nykyajan koulukasvatuksen ja -opetuksen kritiikille. Kun Rousseau (1762) väitti, että koulutuksessa tärkeintä on ajan hukkaaminen, ei sen lisääminen – ”*Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l’éducation? Ce n’est pas de gagner du temps, c’est d’en perdre.*” (Rousseau 1762, 155; Rousseau 1933, 165) – hän puhui Shuffeltonin mukaan lapsen oman ajan arvostamisesta, kellotetun ja aikataulutetun ajan hukkaamisesta. Nykyinen koulutusjärjestelmä ei perustu lasten todellisille tarpeille tai kiinnostuksen kohteille vaan oppilaiden aika kuluu kotitehtäviä ja standardoituja kokeita tehdessä, kokeisiin valmistautuessa sekä kilpailuhenkisten opetussuunnitelman ulkopuolisten aktiviteettien parissa. Näiden avulla lapsi opetetaan vain vertailemaan ja arvottamaan itseään suhteessa muihin. Oppimisen sisältö ja määrä on määritelty opetussuunnitelmassa ja ajankohta kellotettu lukujärjestyksessä. Lapsen ajankäyttöä suunnataan aikuisuuden ja yhteiskunnan tarpeisiin. Oppimista pyritään tehostamaan uudistetuin menetelmin, aikatauluin ja lukujärjestyksin, eikä koulun väsyttämälle lapselle jää enää riittävästi omaa, vapaata, ”hukattua” aikaa ja energiaa siihen, että hän kykenisi paneutumaan niihin asioihin, joita häntä itseään kiinnostaa. Jatkuva kellottaminen, vertailu ja itsensä arvottaminen muihin nähden, johtaa vääristyneeseen minäkuvaan ja onnettomaan aikuisuuteen. (Shuffelton 2017, 837–847.)

Pieni lapsi on luonnostaan utelias ja kokeilunhaluinen. Hän saattaa käyttää huomattavasti aikaa uppoutuessaan jonkin ongelman, kuten palapelin tai Rubikin kuution, ratkaisemiseen. Onnistuessaan lapsi saavuttaa pätevyyden tunteen, joka ruokkii sisäistä motivaatiota (Riley 2018, 56). Kotioppijoilla, erityisesti unschooling-oppijoilla, on huomattavasti enemmän vapaata aikataulutamatonta aikaa kokeilla, tutkia ja uppoutua heitä itseään kiinnostavien asioiden ja ongelmien ratkaisemiseen kuin koululaisilla (Gray & Riley 2013, 22). Siksi unschooling-oppijat kykenevät saavuttamaan vahvemman

osaamisen ja pätevyuden näillä alueilla. Ilman vertailua ja kilpailua paremmuudesta, lapsuudessa muodostunut minäkuva ei perustu muiden määrittelemille osaamisille ja saavutuksille, vaan yksilön omille näkemyksille hänen omista todellisista taidoistaan ja ansioistaan. Tällainen minäkuva ei muutu muiden ihmisten mielipiteiden muuttuessa vaan säilyy realistisena koko aikuisiän. (Aikio 2019.) Samalla tavoin Rousseau'n kuvaama Émile, joka kasvoi ympäristön haitallisten vaikutusten ulottumattomissa, oppi määrittelemään itseään omien taitojensa ja rajojensa puitteissa, ei vertailemalla itseään ja saavutuksiaan muihin ihmisiin ja heidän odotuksiinsa:

Émile ei ole villi primitiivisessä merkityksessä, vaan siinä merkityksessä, että hän ei määrittele itseään tai kohtaloaan toisten ihmisten odotusten kautta vaan luontonsa asettamien rajojen ja järkensä valaisemana . . . Toisten ihmisten mielipiteiden varaan rakennettu onni katoaa luonnollisesti sillä hetkellä, kun mielipide muuttuu. (Kontio 2012, 233, 248.)

Vuonna 2015 tehdyssä tutkimuksessa (Gray & Riley 2015) aikuisilta, entisiltä unschooling-oppijoilta, kysyttiin heidän kokemuksiaan unschooling-menetelmästä. Vastanneista 95 % mainitsi parhaaksi puoleksi vapauden ja itsenäisyyden sekä mahdollisuuden käyttää riittävästi aikaa omiin kiinnostuksen kohteisiin (Gray & Riley 2015, 21; Riley 2018, 57). Riippumattomuus ennalta määritellyistä opetussuunnitelmista antaa unschooling-oppijoille tunteen autonomiasta. He voivat itsenäisesti vaikuttaa siihen mitä he oppivat, millä tavalla ja milloin, sillä heidän kiinnostuksen kohteensa ja aikansa ei ole sidottu jonkun muun laatimaan lukujärjestykseen tai opetussuunnitelmaan.

Pätevyiden ja autonomian lisäksi sisäiseen motivaatioon vaikuttaa yhteenkuuluvuuden tunne. Tutkimusten mukaan (esim. Kirschner 2008 ja English 2015) vanhempien ja lasten välisellä läheisellä suhteella on vaikutusta päätökseen soveltaa unschooling-menetelmää kotiopetuksessa. Lapsi kiinnittyy sosiaalisesti vanhempiinsa varhaislapsuudessa. Gray ja Rileyn (2013, 2015) tekemien tutkimusten mukaan unschooling-lasten kohdalla läheinen suhde vanhempiin ja sen mukanaan tuoma turvallisuuden tunne säilyy läpi lapsuus- ja nuoruusiän. (Riley 2018, 58.)

5.1 Yleistä arvioinnista

Arviointi ymmärretään usein tietojen ja taitojen arvottamiseksi. Perusopetuksessa arviointi tapahtuu suhteessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Lähtökohtana ovat arvioinnin tavoitteet, jotka voivat arviointimenetelmästä riippuen olla oppimisen ohjaaminen ja tukeminen palautteen avulla, opetuksen kehittäminen tai oppilaiden edistymisen yhdenmukaistaminen ja kontrollointi. Tavoitteiden mukaan arviointi voidaan jakaa diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin.

Toteavan eli diagnostisen arvioinnin tarkoituksena on arvioida oppilaan lähtötasoa sopivaa ja tarkoituksenmukaista opetusta varten. Diagnostista arviointia voidaan tehdä mm. testien ja kokeiden, aiempien todistusten, opettajien ja vanhempien havainnoinnin sekä oppilaan itsearviointin avulla. Arviointitiedon avulla opettaja voi huomioida oppilaidensa lähtötason opetuksen suunnittelussa. Oman tason ja opiskeluvalmiuksien arviointi sekä tavoitteiden asettaminen syventävät oppilaan ymmärrystä omasta oppimisestaan ja siten edesauttaa oppimista ja tiedonrakentamista (Lappalainen 1997, 15). Diagnostinen arviointi antaa kodeille tärkeää tietoa oppilaan lähtötasosta ja mahdollisesta tuen tarpeesta (Vänttinen 2011, 316).

Opetuksen aikaisen formatiivisen arvioinnin ytimessä on oppilaan tavoitteiden ja kykyjen välinen kuilu, joka on kurottava kiinni (Black & Wiliam 1998a, 20). Jotta arviointi olisi hyödyllistä, on sen tuloksia käytettävä oppimisen edistämiseen ja opetuksen muokkaamiseen paremmin oppilaan tarpeisiin sopivaksi. Tarkoituksena on oppimisen edistäminen ja opetuksen kehittäminen. Arvioinnin avulla voidaan tasoittaa eri oppilaiden suoritusten välisiä eroja, sillä formatiivisesta arvioinnista hyötyvät eniten oppilaat – varsinkin ne, joilla on heikoimmat suoritukset (Black & Wiliam 1998b, 3). Oppilaan aktiivisella itsearviointilla on oppimiselle ja edistymiselle erityisen suuri merkitys, mikäli oppilas kykenee säätämään omaa oppimistaan ja on tietoinen kyseisen tehtävän tai kokonaisuuden arviointikriteereistä (Black & Wiliam 1998a, 15).

Luokittelevan eli summatiivisen arvioinnin tavoitteena on oppimistulosten arviointi, arvostelu ja kontrollointi. Arvioinnin välineinä käytetään opetussisältöihin perustuvia kokeita ja näyttöjä. Varsinaisen opiskelun jälkeen tapahtuva arviointi perustuu oppilaiden vertailuun. Numeeristen tulosten pääasiallinen hyöty jakautuu ulkopuolisille päättäjien,

jatkokoulutuspaikkojen ja koulujen kesken. Ilman tarkempaa sanallista kehittävää palautetta, oppilas ei juurikaan hyödy summatiivisesta arvioinnista. Kokeita ja vertailua korostavan summatiivisen arvioinnin voidaan sen sijaan ajatella vähentävän oppimisen mielekkyyttä, laskevan oppilaiden sisäistä motivaatiota opiskeluun ja heikentävän oppimistuloksia¹⁴.

Arviointikäytäntöjen heikkouksia voidaan pitää arvioinnin haasteina (Vänttinen 2011, 240). Perusopetuslain (628/1998) 22 § mukaan oppilasta on arvioitava monipuolisesti. Arvioinnin tehtävänä opiskelun ohjaaminen, siihen kannustaminen sekä oppilaan itsearviointin kehittäminen. Vaikka kouluopetuksessa summatiivinen arviointi on yhä dominoivassa asemassa, nykyinen opetussuunnitelma kannustaa siirtymään yhä enemmän kohti opetuksenaikaista formatiivista arviointia (Opetushallitus 2014, 50).

5.2 Arvioinnin ulottuvuudet

Arviointi voidaan luokitella kolmeen eri ulottuvuuteen riippuen siitä, mikä ajatellaan arvioinnin tehtäväksi. Tarkoituksena voi olla oppimisen arviointi tai oppimisen tukeminen. Arviointi voidaan käsittää osaksi oppimistapahtumaa. (Earl & Katz 2006, iv.) Arvioinnin ulottuvuudet ajoittuvat eri tavoin suhteessa oppimistapahtumaan, ja niiden tuottama tieto hyödyttää eri tahoja. Siten niillä on jokaisella oma paikkansa ja merkityksensä kouluopetuksessa.

Oppimisen arviointi on arvottavaa, vertailevaa ja luokittelevaa summatiivista arviointia (Earl & Katz 2006, 14). Arvioinnin kohteena ovat oppilaiden suoritukset. Oppilaille on tarjottava mahdollisuus osoittaa osaamistaan riittävän monipuolisesti, sillä arviointitietojen pääasiallinen käyttäjä on oppilaan tai opettajan sijasta jokin kolmas osapuoli, kuten koulut tai työnantajat, jonka on kyettävä tekemään oikeudenmukaisia päätöksiä arvioinnin pohjalta. (Earl & Katz 2006, 55–56.) Oppimisen arviointi tyypistyy kuitenkin usein yksipuolisesti koeosaamisesta kertovaan numeeriseen arvosanaan, joka käy ilmi oppimisen lopuksi todistuksesta. Tällöin arvosanaan vaikuttaa vahvasti todellisen osaamisen lisäksi opettajan mielipide, koetilanteessa koettu stressi, kysymyksenasettelu ja rajoitettu mahdollisuus vastata koekysymyksiin tavalla, jolla osaamista voisi tuoda esiin monipuolisesti. Useissa oppiaineissa näyttökoe tarjoaa oppilaille kirjallista koetta paremmat mahdollisuudet tuoda esiin omaa osaamistaan.

¹⁴ Kts. Luku 4.3 Ryanin ja Decin itsemääräämisteoria.

Kun arviointia tehdään oppimisen tueksi, tarkoituksena on tuottaa tietoa, joka auttaa opettajaa muokkaamaan opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaiseksi (Earl & Katz 2006, 13). Se on epämuodollista formatiivista arviointia, joka perustuu jatkuvan, kuvailevan palautteen antamiseen. Arviointi mahdollistaa opetuksen ohjauksenaikaisen, joustavan muokkaamisen ja säätelyn oppilaiden tarpeiden mukaiseksi. (Earl & Katz 2006, 29–30.) Antamalla vertailua välttävää palautetta ja tuomalla esiin oppilaan omia tietoja ja vahvuuksia sekä käyttämällä näitä auttaakseen oppilaita etenemään, opettaja voi inspiroida ja kannustaa oppilasta omatoimiseen, oppimista syventävään pohdintaan, parantaa oppilaan itsetuntoa ja lisätä motivaatiota opiskeluun (Black & William 1998b, 3–4, 6; Hargreaves 2005, 216). Oppimisen tueksi tehtävä arviointi auttaa opettajaa opetustehtävässä ja edistää oppilaan osaamista lisäämällä tietoa opetuksen tarkoituksenmukaisuudesta.

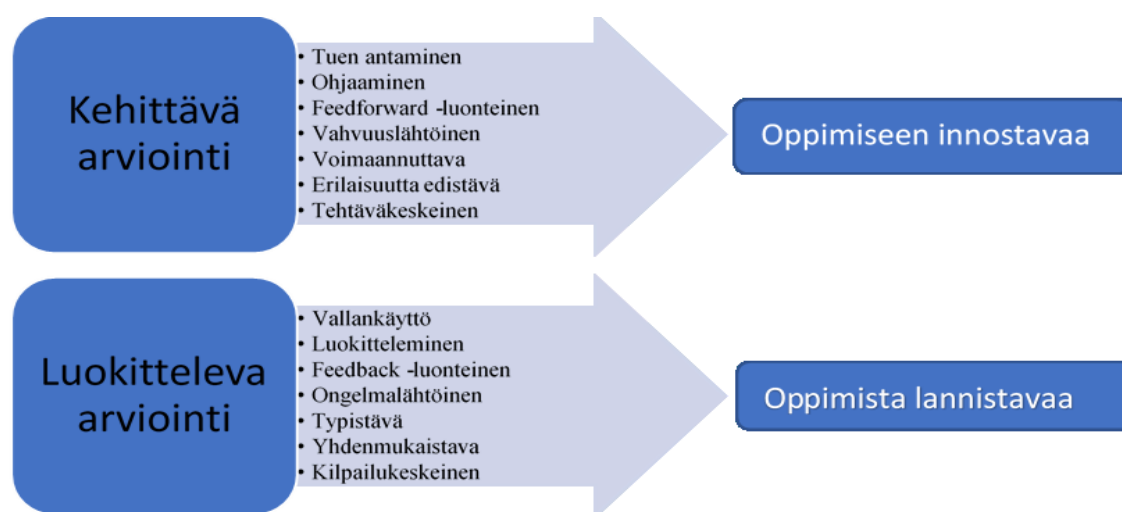
Kun arviointi käsitetään oppimistapahtumaksi, oppilaan aktiivisella itsearviointilla on merkittävä rooli arvioinnin ja oppimisen yhdistäjänä. Arviointitietoja käytetään oppimisen säätelyyn ja mukauttamiseen sekä ajattelun muokkaamiseen. Arviointi tukee oppilaan metakognitiotaitoja ja niiden kehittymistä oppimista edistäväksi prosessiksi. Hyvien metakognitiotaitojen avulla oppilas kykenee asettamaan itselleen tavoitteita, säätelämään oppimistaan havainnoimalla ja testaamalla edistymistään ja arvioimaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan. Hän saa käsityksen erilaisista oppimisstrategiasta ja niiden käyttömahdollisuudesta eri tilanteissa, realistisen kuvan itsestään oppijana ja siitä, mitkä tekijät vaikuttavat hänen omaan oppimiseensa. (Earl & Katz 2006, 13, 41–42.) Arviointi oppimistapahtumana on ennen kaikkea oppilasta palvelevaa arviointia, jonka avulla hän kykenee itse vaikuttamaan omaan oppimiseensa ja oppimistavoitteiden saavuttamiseen.

5.3 Kehittävä arviointi oppimisen edistäjänä

Arviointi merkitsee arvon antamista. Arviointimenetelmät voidaan jakaa tuloksiin keskittyvään, jälkikäteen toteutettavaan, numeeriseen, summatiiviseen arviointiin ja opiskelunaikaiseen, prosesseihin keskittyvään, laadulliseen, formatiiviseen arviointiin (Atjonen 2016a).

Arvioinnin edellytyksenä on kootun tiedon käsittely ja arvottaminen. Arviointi saa usein negatiivisen sävyn. Se tuntuu kielteiseltä ja uhkaavalta, vaikka tarkoituksena on innostaa opiskeluun positiivisella tavalla. Arviointi ymmärretään usein tiedon määrän

selvittämiseksi kirjallisin, numeerisesti arvostelluin kokein, sekä siihen liittyväksi, puutteita esiin nostavaksi, eri oppijoiden tiedon määrän ja laadun vertailuksi. (Atjonen 2013a.) Luonteeltaan arviointi voi olla vallankäyttöä tai tuen antamista, luokittelevaa tai ohjaavaa, feedback- tai feedforward-luonteista, ongelma- tai vahvuuslähtöistä, tyypistävää tai voimaannuttavaa, yhdenmukaisuutta tai erilaisuutta edistävää, kilpailu- tai tehtäväkeskeistä (kuva 7). Se voi olla toteavaa, ennustavaa, ohjaavaa tai motivoivaa. (Atjonen 2005, 143; Atjonen 2015, 48; Atjonen 2016b; Ihme 2009, 89.)



Kuva 7: Kehittävän ja luokittelevan arvioinnin erot (Atjonen 2016a).

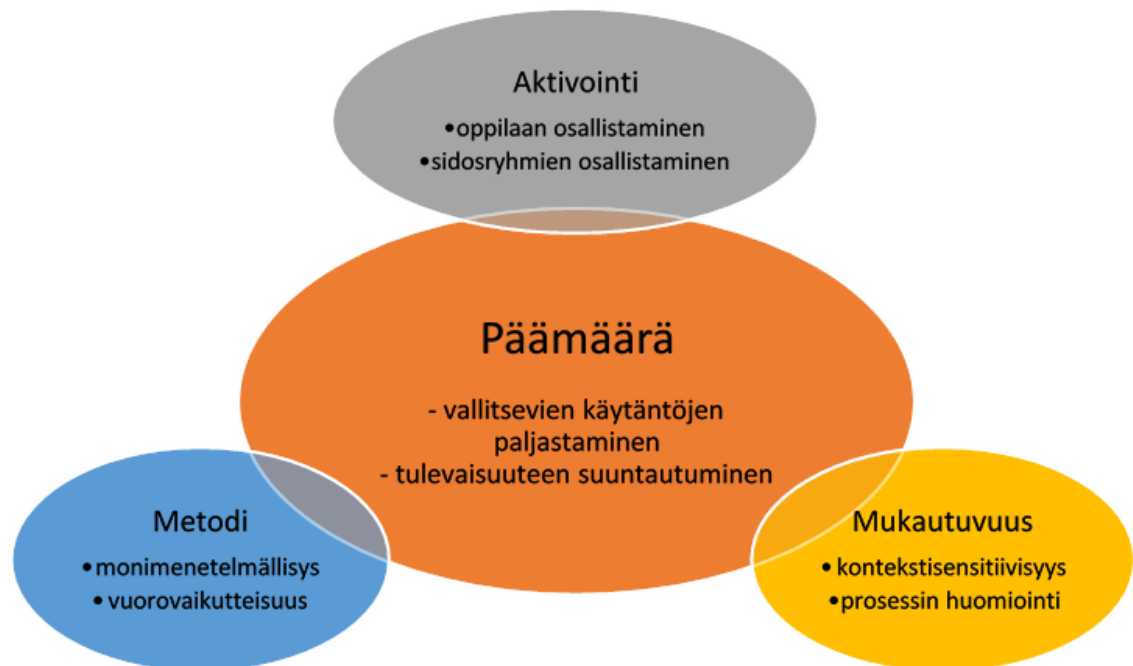
Vaikka oppilasta arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, arvioinnin tehtävä ei typisty palautteen antamiseen vaan sen on oltava jatko-opintoihin kannustavaa, kehittävää arviointia (Atjonen 2007, 76). Perusopetuslain (628/1998) 22 § mukaan oppilaan arvioinnin tarkoituksena on opiskelun ohjaaminen, opiskeluun kannustaminen sekä oppilaan itsearvioinnin kehittäminen. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 määrittelee arvioinnin ensisijaiseksi tehtäväksi oppilaiden opiskelun ohjauksen ja kannustamisen, jonka avulla oppilas voi muodostaa realistisen käsityksen itsestään oppijana (Opetushallitus 2014, 47). Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppijan itsearvioinnin ja itseohjautuvuuden merkitystä sekä roolia tiedonrakentajana. Opetussuunnitelmätieto auttaa myös oppimiskokonaisuuksien hahmottamisessa. Hyvin laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma auttaa oppijaa ja opettajaa arvioimaan edistymistä. (Atjonen 2005, 146, 148; Ihme 2009, 17, 91, 104.)

Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen professori Päivi Atjonen on tutkimuksissaan kartoittanut niitä arvioinnin tehtäviä, välineitä ja ilmenemismuotoja, jotka ovat tärkeitä tuloksiltaan laadukkaiden oppimis-opetus -prosessien ja niiden ohjaamisen kannalta. Hän on tutkinut motivoivan, ohjaavan ja kehittävän arvioinnin merkitystä oppimiselle. Toteavassa arviointitavassa kartoitetaan oppimisen ja opetuksen tavoitteita ja sitä, onko tavoitteet saavutettu. Ennustavan arvioinnin tehtävä on samankaltainen, mutta vaikka opetuksen tehtävä ulottuu kauemmas kuin itse arviointitilaisuuteen, on oppimisen ennakointi vaikeaa. Motivoivalla ja ohjaavalla arviointitavalla on tärkeä merkitys laadukkaan opetuksen ja oppimisen kannalta. Rakentavan palautteen saaminen kannustaa oppilasta aktiivisuuteen. Oman edistymisen havaitseminen on motivoivaa. (Atjonen 2005, 143-145; Ihme 2009, 17, 100.) Kotiopetuksessa motivoiva ja ohjaava arviointi antaa lasta opettavalle vanhemmalle tärkeää tietoa opetuksen tueksi.

Tutkimuksen tuloksia tulkitaan ulkopuolisen viitekehyksen valossa. Viitekehystä voidaan pitää tutkimusta taustoittavana tietoperustana, jota käytetään sekä työkaluna että ajattelun ja käsitteellistämisen apuvälineenä. Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä käytetään myös kehittävän arvioinnin teoriaa. Englanninkielinen termi ”*feedback*” viittaa taakse katsomiseen arvioinnissa. ”*Feedforward*” on tulevaan suuntaavaa, kehittävä arviointia. Kehittävän arvioinnin taustalla on humanistinen ihmiskäsitys ja kognitiivinen tietokäsitys. Se perustuu kaikkia osapuolia hyödyttävään ja opettavaan keskusteluun arvioitavasta aiheesta. Kehittävä arviointi on lasten kannalta tärkeää oppimista varten ja oppimista edistävää ja oppimiseen innostavaa, kannustavaa arviointia. Se ei ole vain oppimisen arviointia, joka helposti tyipistyy numeroon ja kokeisiin. (Atjonen 2013a; Atjonen 2015, 296; Atjonen 2016b; Ihme 2009, 99; Vilka 2014, 16, 169.)

Atjonen tiivistää kehittävän arvioinnin kahdeksan periaatetta neljään vuorovaikutteiseen kokonaisuuteen (kuva 8). Aktivointi merkitsee niiden osapuolten osallistamista arviointitapahtumaan, joita arviointi koskee tai joihin se vaikuttaa. Tämä merkitsee oppilaan kuulemista, arviointitavoista keskustelemista ja niistä yhdessä sopimista sekä yhteistyötä ja keskustelua oppilaan eri opettajien ja huoltajien kanssa. Metodisiin periaatteisiin kuuluu useiden erilaisten arviointimenetelmien hyödyntäminen, mikä mahdollistaa erilaisten oppimistapojen havaitsemisen ja esiin nostamisen. Tämä merkitsee perinteisten koetilanteiden sijasta vaihtoehtoisten, vuorovaikutteisten menetelmien lisääntyvää hyödyntämistä arvioinnissa. Vaihtoehtoisiin menetelmiin kuuluvat mm. portfolioit, havainnointi, arviointikeskustelut, oppilaan itsearviointi ja esitykset. Mukautuvuuden periaatteet huomioivat oppimisprosessin ja kontekstin

muokkaamalla arviointimenetelmää ja arvioinnin ajoitusta oppimistarpeen ja tilanteen mukaan. Kehittävä arviointi tähtää tulevaisuuteen (feedforward) voimaannuttavan palautteen avulla. Päämääränä on uuden tiedon tuottaminen mm. kognitiivisen oppimisen ja työskentely- ja itsearviointitaitojen huomioiminen, oppilaan vahvuuksien tunnistaminen ja virheistä oppiminen. Tarkoituksena on ennakoida tulevaa ja auttaa oppilasta kohtaamaan eteen tulevia oppimisen haasteita. (Atjonen 2015, 100.)



Kuva 8: Kehittävän arvioinnin periaatteet (Atjonen 2015, 100).

Merkittävimpänä opetuksen laadun kriteerinä pidetään oppilaan monipuolista inhimillistä kasvua. Kehittävän arvioinnin keinoin voidaan kehittää oppijan itsearviointitaitoja. Taitava oppija on tietoinen omasta oppimisestaan ja sen edistämisen mahdollisuuksista. Yhtenä arvioinnin tavoitteena voidaan pitää hyvien oppimistaitojen saavuttamista. Jotta arviointi olisi tarkoituksenmukaista, on arvioinnin sitouduttava tavoitteisiin ja päämäärään. Oppijan tulisi havainnoida oppimistaan suhteessa tavoitteisiin, jotka ohjaavat oppijan tiedon hankintaa ja sisällön valintaa. Hänen olisi kyettävä muokkaamaan opiskelumenetelmiään saavutettujen sekä saavuttamattomien tavoitteiden mukaan ja asettamaan itselleen uusia tavoitteita. Omien taitojen tiedostaminen palautteen kautta on merkityksellistä myös oppimistulosten kannalta. (Atjonen 2005, 143-144, 146-148; Ihme 2009, 17-18, 28, 90, 96-98.)

Oppilas tarvitsee palautetta oppimisesta ja oppimiselleen ominaisten vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisesta erityisesti tulevaa oppimista palvelevassa muodossa. Arvioinnin tulee mahdollistaa oppilaan valmiuksiin ja opittavaan asiaan nähden sovitettu tapa osoittaa oppimista. Arvioinnissa voidaan käyttää mm. kirjallisia kokeita, sanallista arviointia, portfolioa eli kasvun kansiota sekä toiminnallista arviointia. (Atjonen 2007, 62-65.)

Vuonna 2017 tehdyssä kyselytutkimuksessa sekä tutkivat opettajat että kotioppijoiden vanhemmat kuvasivat kehityskeskustelua hyödyllisimmäksi kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan menetelmäksi. Portfolioa pidettiin tärkeänä ja tarpeellisena, kehityskeskustelua täydentävänä, edistymisen valvontaa helpottavana välineenä, joka parhaiten havainnollistaa kotioppijan edistymistä opinnoissa. (Hartman 2017, 27.) Vuonna 2013, käytetyimmät arviointimenetelmät peruskoulussa olivat havainnointi, kirjallinen koe, itsearviointi sekä numeerinen ja sanallinen arviointi. Vähiten tai ei koskaan käytettyjä olivat arviointikeskustelu huoltajan kanssa, portfolio, suullinen koe sekä kotiesseet ja kirjoitelmat. Kuitenkin hyödyllisimmiksi koettiin arviointikeskustelut oppilaan kanssa – menetelmä, joka ei juurikaan ollut käytössä. Siitä saatiin myös myönteisimmät kokemukset. (Atjonen 2013b.)

6.1 Tutkijan positio

Kotiopetukseen tutustuin ensimmäisen kerran vuonna 2001 etsiessäni tietoa lasten eri kouluvaihtoehtoista ulkomaille muuton yhteydessä. Vuodesta 2002 lähtien kaikki viisi lastani ovat suorittaneet oppivelvollisuutensa kotiopetuksessa joko osittain tai kokonaan. Olen seurannut aktiivisesti kotipetukseen liittyvää keskustelua ja osallistunut siihen erityisesti Facebookin suljetuilla kotikouluaiheisilla sivustoilla. Lisäksi toimin aktiivina keväällä 2018 perustetussa Suomen Kotikouluyhdistyksessä hallituksen varapuheenjohtajana ja yhdistyksen perustajajäsenenä.

Aloitin opinnäytetyöni sikäli tyhjältä pöydältä, että oppivelvollisuuden edistymisen valvontaa ei aiemmin ole tutkittu Suomessa. Kandidaatintutkielmassani tarkastelin Espoossa käytössä olevia kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontamenetelmiä (Hartman 2017). Haluan kuitenkin tietää enemmän siitä, miksi monissa muissa kunnissa kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonta aiheuttaa yhä epäselvyyksiä ja ristiriitoja kotiopetusperheiden ja opetusviranomaisten välillä ja voiko ongelmaa ratkaista molempia osapuolia tyydyttävällä, tarkoituksenmukaisella tavalla.

Oma läheinen suhteeni tutkittavaan ilmiöön asettaa tutkimukselle haasteita, mutta on myös etu. Positiivista on se, että tutkimukseen osallistuvat kotiopetusperheet suhtautuivat minuun vieraan tutkijan sijasta osallistujana, joka ymmärtää heidän näkökulmansa aiheeseen ulkopuolisia paremmin. Tutkimukseen osallistuvien opetusviranomaisten näkökulmasta toimin rettelöitsijän sijasta tietoa tuottavana linkkinä heidän ja kotiopetusperheiden välillä, sillä asemani tutkijana edellyttää minulta ehdottoman neutraalia ja puolueetonta suhtautumista vaikeaan ja palonarkaan aiheeseen. Tällainen asema tuo tutkijalle tunteen työn merkityksellisyydestä, mikä toimii innoittajana ja työtä edistävänä voimavarana.

Tutkijan läheinen suhde tutkittavaan ilmiöön voi aiheuttaa sen, että tutkija ei hahmota yleiskuvaa tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta vaan pyrkii takertumaan sellaisiin yksityiskohtiin, jotka eivät ole tutkimuksen kannalta merkittäviä. Liian läheinen suhde tutkittavaan ilmiöön voi nakertaa tutkijan uskottavuutta, mikäli tutkija samaistuu liikaa

tutkimuksensa kohteeseen. Ongelmaa on nostettu esiin erityisesti kulttuurintutkimuksessa ja antropologiassa, jossa tutkija osallistuu tutkittavien elämään ja omaksuu heidän tapansa ja kokemusmaailmansa. Osallistuvan havainnoinnin ongelmana nähdään usein hankaluus tulla hyväksytyksi yhteisöön ja tutkimuksen objektiivisuuden vaatimus. Etuna näen tilanteessa kuitenkin sen, että ilmiötä sisältä käsin tarkasteleva ja ymmärtävä tutkija voi toimia sekä informanttina että analyysoijana.

Erityisen tärkeää on kuitenkin koko tutkimusprosessin läpinäkyvyys sekä oman tutkijanposition tuominen esille raportointivaiheessa. Riittävän itsereflektion harjoittaminen merkitsee itsensä etäännyttämistä tutkimuksensa aiheesta. Positiivisena voidaan nähdä tilanne, jossa tutkija pystyy omien kokemustensa ja ennakkotietojensa avulla, itseään korostamatta, pääsemään analyysissään tarkempaan ja syvempään tulkintaan ja ymmärrykseen.

6.2 Tutkimusetiikka

Tämä tutkimus on toteutettu seuraten Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Ohjeiden mukaan vain hyvän tieteellisen käytännön mukaisia menetelmiä noudattava tutkimus on uskottava, luotettava ja eettisesti hyväksyttävä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Tutkimusetiikka liittyy läheisesti tavallisiin käytös-, kohteliaisuus- ja toisen huomioonottamisen tapoihin: luvan kysymiseen, rehellisyyteen, huolellisuuteen, vastuullisuuteen, avoimuuteen, huomaavaisuuteen, empatiaan ja myötätuntoon, sekä siihen, mikä on moraalisesti oikein ja millä perustein. Tieteellisessä tutkimustyössä vastuu on vain huomattavasti suurempi, sillä asia koskettaa paitsi itseä ja läheisiä myös tutkittavia, suurempaa yleisöä ja koko tiedeyhteisöä.

Eettisten kysymysten huomioiminen on tärkeää koko tutkimusprosessin ajan. Ne sisältyvät kaikkiin tutkimuksen eettisiin ulottuvuuksiin tutkimuskohteen valinnasta alkaen aina tutkimuksen yhteiskunnallisiin vaikutuksiin saakka (Cohen, Manion & Morrison 2007, 57). Tärkeitä huomioon otettavia tutkimuseettisiä tarkastelun kohteita ovat tutkijan vastuut tutkimusyhteisölle ja tutkimuksen kohteelle sekä vallankäyttö ja lain noudattaminen (Vakimo 2010, 83). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä

tutkimuksen ja niiden tulosten arvioinnissa. Tiedonhankinnan sekä tutkimus- ja arviointimenetelmien on oltava tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Tietoon perustuvan suostumuksen mukaan tutkittavia on aina informoitava avoimesti tutkimuksesta ja osallistumiseen liittyvistä mahdollisista seurauksista. Suostumuksen on oltava vapaaehtoista ja sen on perustuttava ymmärrykseen. Suostumuksen antajan on oltava pätevä päättämään osallistumisestaan. Tutkittaville on kerrottava, kuka on vastuullinen tutkija, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja miten tutkittavat liittyvät tutkimukseen, miten aineistoa tuotetaan, missä ja miten tuotettua aineistoa säilytetään, mihin sitä käytetään ja miten tutkittavien yksityisyys taataan. (Huttunen 2018.) Kaikille tutkimukseen osallistuville lähetettiin etukäteen tietoa tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta, ja heillä oli mahdollisuus kysyä lisätietoa ennen päätöstään osallistua tutkimukseen. Havainnoinnin kohteena olevat kotiopetusperheet saivat tutustua kenttäpäiväkirjan pohjalta laadittuun tiivistelmään ja tarkentaa ja korjata sen sisältämiä tulkintoja.

Tutkijan on turvattava tutkittavien oikeus yksityisyyteen, intymiteettiin, anonymiteettiin ja sosiaaliseen koskemattomuuteen. Tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti oli minulle ensiarvoisen tärkeää koko tutkimusprosessin ajan. Tutkittavien anonymiteettisuoja oli huomioitava erityisen tarkasti, sillä kotiopetus on marginaalinen ja mielipiteitä voimakkaasti jakava ilmiö ja sikäli tutkimusaiheena arka. Kotikouluyhteisö on Suomessa pieni ja unschooling-perheitä on niin vähän, että tutkimukseen osallistuneiden perheiden tunnistamisen vaara on suuri. Jätin tietoisesti kertomatta yksityiskohtia perheistä tai muutin niitä tavalla, joka ei vaikuttanut tutkimustuloksiin, mutta teki perheistä tunnistamattomia.

Oma asemani osana laajempaa kotikouluyhteisöä asetti kohdalleni vaatimuksen olla informanttieni luottamuksen arvoinen kuitenkin samanaikaisesti huomioiden tieteellisen tutkimuksen objektiivisuuden vaatimuksen. Tutkija tulkitsee aineistoa aina omasta asemastaan käsin ja tulkinnoillaan hän saattaa vaikuttaa siihen millaisen kuvan yhteiskunta tutkittavista saa (Vakimo 2010, 93, 100). Tämä aiheutti tasapainoilua eri osapuolten – kotiopetusperheiden ja opetusviranomaisten – välillä sekä tarkempaa itsereflektiota ja jatkuvaa, koko tutkimuksen läpäisevää omien tarkoitusperien syvällisempää tutkiskelua ja kritiikkiä.

6.3 Tutkimusaineisto

Triangulaatio merkitsee erilaisten tutkimus- tai analyysimenetelmien, aineistojen tai teorioiden käyttämistä yhdessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2005, 68). Tämä tutkimus sisältää sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimus toteutettiin osissa käyttämällä pääasiassa laadullisia tiedon tuottamisen menetelmiä: teemahaastattelua, havainnointia, kirjoitelmia sekä valmista kirjallista materiaalia. Aineistoa täydennettiin pienellä määrällisellä, kyselylomakkeella kerätyllä aineistolla.

6.3.1 Haastattelu ja havainnointi

Haastattelun tarkoituksena on selvittää haastateltavan kokemuksia ja tulkintoja maailmasta, ilmiöistä ja tapahtumista sekä merkityksiä, joita he antavat asioille (Brinkmann 2018, 580). Tässä tutkimuksessa selvitin teemahaastattelun avulla haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä unschooling-menetelmästä ja sen toteuttamistavoista. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, jossa haastattelu etenee ennalta laadittujen, tutkimuksen viitekehukseen ja tutkimuskysymyksiin perustuvien teemojen sekä tarkentavien kysymysten avulla (Eskola & Suoranta 2005, 86; Hirsjärvi & Hurme 2001, 48; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastattelutilanne muistuttaa keskustelua, jossa haastateltava saa kertoa aiheesta omin sanoin ja tuoda esiin omat mielipiteensä ja kokemuksensa (Eskola & Vastamäki 2001, 24–26). Haastattelija huolehtii siitä, että haastattelun aikana käydään läpi kaikki teemat. Teemojen järjestys vaihtelee haastattelukohtaisesti eikä valmiita kysymyksiä laadita etukäteen.

Havainnointi on haastattelun ohella yleinen laadullinen tietoa tuottava kenttätutkimusmenetelmä, jota käytetään usein silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä tiedetään hyvin vähän (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Havainnointia voidaan käyttää vahvistamaan haastattelun tuloksia, sillä havainnointi paljastaa usein sanojen ja tekojen välisen ristiriidan. Havainnointi voi tapahtua salassa tutkittavilta, se voi olla havainnointia ilman osallistumista, osallistuvaa tai osallistavaa havainnointia (Eskola & Suoranta 2005, 100; Tuomi & Sarajärvi 2009, 81–82). Havainnointi sopi tähän tutkimukseen menetelmäksi erityisen hyvin siksi, että tarkoituksenani oli ymmärtää unschooling-oppijoiden ja -perheiden näkökulma oppimiseen ja nähdä, miten unschooling-menetelmää toteutetaan käytännössä. Vain havainnoinnin avulla pystyin selvittämään, miten eri lasten kohdalla itseohjautuvuus käytännön tasolla tapahtuu, millaisista tekemisistä lapsi innostuu ja kuinka syvällisesti ja miksi hän niistä kiinnostuu ilman aikuiselta tulevaa ohjausta.

Pelkän havainnoinnin ja toiminnan kirjaamiseen ja kuvaamisen sijasta pyrin ns. tiheään kuvaukseen. Clifford Geertzin (1973, 9–10) mukaan tiheä kuvaus on etnografiaa. Tiheä kuvaus on ns. ohuen kuvauksen vastakohta – menetelmä, jossa tutkija tarkkailun lisäksi pyrkii pintaa syvemmälle tarkempaan ymmärrykseen tutkittavan näkökulmasta löytämällä erilaisia merkitysrakenteita ja tulkitsemalla toiminnan syvempiä merkityksiä tutkittaville. Tutkimuksen kohde on ohuen ja tiheän kuvauksen välissä (Geertz 1973, 7). Kyselemällä ja keskustelemalla tutkittavien kanssa havainnointitilanteessa sain lisää tietoa ja selvyyttä meneillään olevasta tilanteesta. Havaintojen ja keskustelujen lisäksi tallensin havainnoitavien tunteet, merkitykset ja tulkinnat mahdollisimman tarkasti kenttäpäiväkirjaan. Tarkasta kirjaamisesta huolimatta kenttäpäiväkirjamerkinnot edustavat omaa tulkintaani heidän tulkinnoistaan ja kuvauksistaan, minkä vuoksi lähetin havainnointijakson loputtua puhtaaksi kirjoitetun tiivistelmän kenttäpäiväkirjamerkinnoistani tutkimukseen osallistuvalla perheelle kommentoitavaksi ja tarkastettavaksi.

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa hain vastausta kysymykseen millaisia oppimis- ja ohjausmenetelmiä unschooling-perheissä käytetään. Ensimmäisen osan toteutin haastatteleamalla ja havainnoimalla unschooling-oppijoita. Lisäksi haastattelin yhtä entistä, aikuista unschooling-oppijaa. Yksi perheistä halusi osallistua tutkimukseen kirjoitelmalla.

Tutkittavat perheet valikoituivat harkinnanvaraisen otannan kautta, sillä tutkimukseen osallistuvien perheiden oli noudatettava unschooling-menetelmää. Unschoooling-menetelmää soveltavat perheet valikoituivat tutkimuksen ensisijaiseksi kohteeksi, sillä oppivelvollisuuden edistymisen valvonta on erityisen haastavaa näiden lasten kohdalla. Unschoooling-lapsille on mahdotonta laatia tarkkaa henkilökohtaista opetussuunnitelmaa etukäteen. Oppimisen raameina toimii kuitenkin perusopetuslain (628/1998) mukaisesti valtakunnallinen opetussuunnitelma, jonka tavoitteet on saavutettava oppivelvollisuusaikana.

Tutkimukseen haettiin unschooling-perheitä Facebookin kotikouluaiheisilta palstoilta, Unschoooling in Finland ja Kotikoulu / Homeschool, ensimmäisen kerran 5. joulukuuta 2018. On korostettava sitä, että unschoooling on Suomessa harvoin käytetty menetelmä ja perheiden löytäminen oli haasteellista. Hakuilmoitus uusittiin 10.1.2019, sillä vain kaksi tutkimukseen ilmoittautuneista perheistä (Perhe A ja Perhe B) osoittautui unschoooling-perheeksi. Muiden ilmoittautuneiden kohdalla unschoooling-käsite oli ymmärretty väärin

tai sitä ei oltu huomioitu osallistumisen edellytykseksi. Uuden ilmoituksen myötä tutkimukseen ilmoittautui vielä kaksi kotiopetusperhettä (Perhe C ja Perhe D), joista toinen asui liian kaukana havainnointiin. Lisäksi tutkimukseen ilmoittautui Perhe C:n entinen, jo aikuisikäinen unschooling-oppija. Hänen kohdallaan menetelmäksi valikoitui haastattelu. Kauempana asuvan perheen (Perhe D) kohdalla tutkimuksessa käytettiin aineistona sähköpostitse toimitettua kirjoitelmaa, jonka toinen perheen vanhemmista (Vanhempi 1) laati ennalta toimitettujen väljien, ohjeellisten kysymysten pohjalta. (Taulukko 1)

Havainnointi	Nauhoitettu ja litteroitu haastattelu	Kirjoitelma
Perhe A		
Perhe B		
Perhe C	Perhe C: Oppija 1, Oppija 2	
	Perhe C: Oppija 3 (entinen kotioppija)	
		Perhe D: Vanhempi 1

Taulukko 1 Tutkimukseen osallistuneet ja käytetty tutkimusmenetelmä.

Tutkimukseen osallistuvien unschooling-perheiden haastattelut ja havainnoinnit suoritettiin perheiden kotona tammi–helmikuun 2019 aikana perheen itse valitsemana ajankohtana. Kahta perheistä (Perhe A ja Perhe B) havainnoitiin yhden päivän aikana. Molemmissa perheissä oli yksi oppivelvollisuusikäinen unschooling-oppija. Kolmatta perhettä (Perhe C) havainnoitiin kahden viikon aikana yhteensä seitsemänä päivänä. Perheessä oli kaksi oppivelvollisuusikäistä unschooling-oppijaa. Ennen tapaamista perheille toimitettiin luettavaksi saate, jossa heille selitettiin tarkemmin tutkimuksen tarkoitus. Tulostetun saatekirjeen he allekirjoittivat tapaamisen aluksi osoituksena siitä, että he ymmärsivät tutkimuksen tarkoituksen ja osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Havainnointi toteutettiin mahdollisimman tavanomaisessa oppimistilanteessa. Havainnoinnin aikana tutkimukseen osallistuvien kanssa keskusteltiin ja heille tehtiin toimintaa tarkentavia kysymyksiä. Havainnot ja keskustelut tallennettiin kenttäpäiväkirjaan.

Havainnoinnin ja sen lomassa tapahtuvan keskustelun rungoksi laadittujen kysymysten mukaisesti havainnoinnin tarkoituksena oli selvittää

1. miten unschooling-oppija opiskelee ja oppii,
2. miten unschooling-perheessä huomioidaan valtakunnallisen opetussuunnitelman

sisällöt ja tavoitteet,

3. miten oppimista dokumentoidaan tutkivaa opettajaa varten ja

4. miten oppivelvollisuuden edistymisen valvonta tapahtuu.

Havainnoinnissa kiinnitettiin erityistä huomiota lapsen omatoimisuuteen ja itseohjautuvuuteen, käytettyihin materiaaleihin, oppimistapahtumaan sekä töihin ja projekteihin. Yhteenvedo kenttäpäiväkirjaan tehdyistä muistiinpanoista toimitettiin perheen tarkastettavaksi ja hyväksyttäväksi havainnointitilaisuuden jälkeen. Tässä yhteydessä perheillä oli vielä mahdollisuus tarkentaa tai korjata yhteenvedossa esitettyjä havaintoja.

Havainnoinnin lisäksi perheen C kahta kotioppijaa haastateltiin (Oppija 1 ja Oppija 2) huoltajan läsnä ollessa. Teemahaastattelut suoritettiin haastateltavan ikä huomioiden kolmessa (Oppija 1) ja kahdessa (Oppija 2) osassa. Haastatteluissa lapset saivat kertoa vapaasti omista, itse valitsemistaan oppimiseen liittyvistä projekteista, projektien toteutuksesta ja siitä miksi kyseinen aihe kiinnostaa heitä. Oppija 1 kohdalla nauhoitettua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 20:38 minuuttia. Oppija 2 kohdalla nauhoitettua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 24:51 minuuttia. Entisen unschooling-oppijan (Oppija 3) teemahaastattelu suoritettiin puhelimitse. Haastattelun teemoina käytettiin samoja kysymyksiä, jotka toimivat runkona perheiden havainnoinnissa. Haastattelu nauhoitettiin vastaajan suostumuksella. Haastattelun pituudeksi tuli 58:08 minuuttia.

6.3.2 Kirjallinen aineisto

Valmis kirjallinen aineisto voidaan jakaa yksityisiin ja julkisiin dokumentteihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Teemakirjoitelma tai selonteko on yksityinen kirjallinen aineisto, jonka tutkimukseen osallistuva kirjoittaa tutkijan pyynnöstä ja hänen antamansa aiheen tai kirjoittamista ohjaavien väljien esimerkkikysymysten pohjalta. Tutkija ei kuitenkaan ohjaa kirjoittamista, vaan tutkimukseen osallistuva saa kirjoittaa aiheesta vapaasti (Eskola & Suoranta 2005, 132). Tässä tutkimuksessa yksi unschooling-vanhempi halusi osallistua tutkimukseen kirjoittamalla selonteon omista kotiopetuskokemuksistaan ja käsityksistään sekä siitä, miten he toteuttavat unschooling-menetelmää osana arkea.

Perhe D:n toimittama kirjoitelma oli kolme sivua pitkä ja sen laati toinen vanhemmista (Vanhempi 1). Sähköpostitse Vanhempi 1:lle lähetetyt kirjoitelmaa ohjaavat kysymykset olivat:

1. Taustatiedot
 - Minkä ikäisiä unschooling-lapsia perheessänne on?
 - Ovatko lapset koskaan käyneet tavallista koulua?
 - Miksi päädyitte unschooling-menetelmään?
2. Oppimisen käytännöt
 - Millainen on unschooling-lastenne tyypillinen päivä?
 - Millaiset asiat innostavat ja inspiroivat lasta? Miten lapsi oppii?
 - Asetetaanko lapselle tavoitteita (Vanhemmat? Tutkiva opettaja? Kuka?) vai asettaako hän niitä itselleen?
3. Seurannan käytännöt
 - Miten dokumentoitte oppimista tutkivaa opettajaa varten?
 - Millä tavoin huomioit valtakunnallisen opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet?
 - Miten oppivelvollisuuden edistymisen valvonta tapahtuu?
4. Lisäksi
 - Mitä muuta haluaisit kertoa aiheesta?

Kysymykset laadittiin noudattaman samaa kaavaa havainnoissa ja haastattelussa käytetyn rungon kanssa, sillä siten aineisto muodosti yhtenäisemmän, helpommin analysoitavan kokonaisuuden.

Julkinen dokumentti voi olla joukkotiedotuksen tuote tai virallinen asiakirja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistona valtakunnallisia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014, Perusopetuslakia 628/1998 ja Perusopetusasetusta 852/1998 sekä Valtioneuvoston asetusta 1435/2001, joiden avulla selvitettiin kotiopetukseen sekä oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan liittyviä virallisia määräyksiä ja ohjeistuksia.

Valmista kirjallista aineistoa voivat olla myös Internetin julkisilla tai kirjautumista vaativilta palstoilta löytyvät keskustelut. Tätä tutkimusta taustoitettiin selvittämällä lyhyesti yleistä mielipidettä kotiopetuksesta. Aineistona käytetty Vauva -lehden (2019) verkkosivuston Aihe vapaa -keskustelupalstalta löytynyt julkinen kotiopetuskeskustelu valikoitui tutkimuksen kohteeksi sekä mielipiteistä jakavan aiheensa että keskustelupalstan suuren suosion vuoksi. Vauva on Sanoma Media Finlandin kustantama odottajille ja lapsiperheille suunnattu, pieniin lapsiin, odotusaikaan ja perhe-elämään erikoistunut aikakauslehti, jota on julkaistu jo vuodesta 1992. Tammikuussa 2019 lehden verkkosivusto vauva.fi oli Suomen aikakauslehtien suosituin verkkosivusto, joka tavoitti

kuukaudessa 1 747 403 kävijää (Finnish Internet Audience Measurement (FIAM) 2019). Palvelussa voi kommentoida ja osallistua keskusteluihin blogissa, artikkeleiden yhteydessä, aiheajatuilla keskustelupalstoilla, ryhmissä tai jo legendaarisen maineen saaneella Aihe vapaa -keskustelupalstalla.

Sunnuntaina 17. maaliskuuta klo 14:29 ”vierailija” kirjoitti suosituille Vauva -lehden Aihe vapaa -keskustelupalstalle seuraavan kysymyksen:

Mitä olette mieltä kotikoulusta, eli siitä, että lapsi suorittaa oppivelvollisuuden kotiopetuksessa eikä ole kirjoilla koulussa? Miksi? (Vierailija 17.3.2019 14:29)

Maaliskuun 17. päivänä 2019 klo 14:32 – 17:58 välisenä aikana avaukseen vastattiin 39 kertaa. Näitä vastauksia käytetään tämän tutkimuksen aineistona. Kaikki vastaukset ovat anonyymejä ja järjestelmä julkaisee ne automaattisesti nimimerkillä ”vierailija”. Siksi vastausten perusteella on mahdotonta tietää, kuinka monta eri vastaajaa keskustelussa on ollut ja onko sama henkilö vastannut aloitukseen useaan kertaan.

6.3.3 Kysely

Kysely on yleinen määrällisen aineiston tuottamismenetelmä. Otannan on vastattava mahdollisimman hyvin perusjoukkoa ja kysymykset on mietittävä ja laadittava huolella, sillä niiden epäselvä tai epätarkka muoto saattaa aiheuttaa virheitä tutkimuksen tuloksiin (Valli 2001, 100). Väärinymmärryksen vaara on suuri, vastausten todenperäisyydestä ei voi olla varma ja vastausprosentti on usein pieni. Kyselyn etuja on se, että vastaaja voi itse valita milloin vastaa kyselyyn ja tutkija ei läsnäolollaan tai olemuksellaan vaikuta vastauksiin. Vastausten luotettavuutta parantaa se, että lomakkeessa voi kysyä samoja kysymyksiä eri tavoin, jokaiselle vastaajalle kysymykset esitetään samassa muodossa ja kyselyn avulla voi kerätä aineistoa suurelta vastaajajoukolta.

Tutkimuksen toisessa osassa etsin vastausta kysymykseen ”Miten oppivelvollisuuden edistymistä valvotaan?”. Aineistona käytin Espoon valvontamenetelmiä kartoittaneen proseminaaritutkimuksen (Hartman 2017) sekä Suomen Kotikouluyhdistys ry:n kyselyllä tuotettua aineistoa.

Proseminaaritutkimuksen aineisto oli kerätty tammi–helmikuussa 2017 kahdella eri kyselylomakkeella, joista yksi suunnattiin espoolaisille kotiopetusperheille (Liite 1) ja toinen tutkiville opettajille (Liite 2). Valvonnasta vastaavan koulun rehtori toimitti lomakkeet perheille ja tutkiville opettajille, sillä yhteystietojen luovuttaminen olisi

vaatinut erillisen luvan. Usein kyselyjen vastausprosentti on matala, korkeintaan 30–40 % (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 182–184). Vaikka vastaajien määrä oli lukumäärällisesti pieni (kotiopetusperheet n = 8, tutkivat opettajat n = 9), molemmissa vastausprosentti oli keskimääräistä suurempi, sillä kokonaan kotiopetuksessa olevia oppilaita oli Espoossa 20–25 ja vastauslomakkeiden mukaan useissa perheissä kotioppijoita on useampi kuin yksi. Valvontaa suorittavista luokanopettajista kyselyyn vastasi 2/5 ja päättöarvioinnin tenttejä vastaanottavista aineenopettajista 6/19. Lisäksi yksi ilmoitti olevansa molempia.

Molemmissa kyselylomakkeissa kysyttiin taustatietojen lisäksi kotioppijan oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan menetelmistä ja käytännöistä, valvontaan liittyvistä kokemuksista sekä suhtautumisesta valvontaan sekä mielipiteitä käytettyjen menetelmien tarkoituksenmukaisuudesta.

Google Formsilla loka–marraskuussa 2018 toteutettu Suomen Kotikoulu yhdistys ry:n kysely oli suunnattu kotioppijoiden huoltajille. Aineisto oli vapaasti käytettävissäni, sillä sain 18. helmikuuta 2019 Suomen Kotikoulu yhdistys ry:ltä toimeksiannon analysoida tarkemmin heidän toteuttamansa kyselyn tuottamaa aineistoa (Liite 3). Kysely toteutettiin 21.10.2018 – 15.11.2018 välisenä aikana, ja siitä tiedotettiin Suomen Kotikoulu yhdistys ry:n sosiaalisen median kanavissa, muilla Facebookin kotikouluaiheisilla sivustoilla sekä henkilökohtaisissa viesteissä ja verkostoissa. Lomakkeessa kysyttiin taustatietojen lisäksi valvonnan järjestämisestä, yhteistyön toimivuudesta, edistymisen arvioinnista sekä kotioppijaperheen näkökulmaa valvonnan tarkoituksenmukaisuudesta sekä lapsen edun ja tasa-arvon toteutumisesta. (Liite 4) Kyselyyn vastasi 27 kotiopetusperhettä (n = 27), joissa oli yhteensä 33 nykyistä ja 11 entistä kotioppijaa. Määrä (33 kotioppijaa) vastaa 8 prosenttia kaikista vuoden 2018 kotioppijoista (414 kotioppijaa).

Lomakekyselyn lisäksi opetushallitukseen kotiopetuksesta vastaavalle opetusneuvokselle lähetettiin sähköpostitse kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan liittyviä avoimia kysymyksiä:

- Mikä on näkemyksenne laadukkaasta kotiopetuksesta ja tarkoituksenmukaisesta kotioppijoiden oppimisen edistymisen seurannasta?
- Mitkä ovat kotioppijoiden oppimisen edistymisen seurannan ensi- ja toissijaiset painopisteet ja tavoitteet?
- Onko seurantaa varten laadittu virallisia tai epävirallisia ohjeita tutkivaa opettajaa varten? Jos on, niin onko ohjeita mahdollista saada nähtäväksi tätä tutkimusta varten?

- Onko kuntien opetusviranomaisille annettu tarkempia ohjeita tai määräyksiä kotioppijoiden oppimisen edistymisen seuranta varten?
- Valvooko Opetushallitus sitä, että kunnat hoitavat velvollisuutensa seurata kotioppijoiden oppimisen edistymistä? Jos, niin millä tavoin?
- Kenen ensisijaisena tehtävänä on tarvittaessa ohjeistaa ja neuvoa tutkivaa opettajaa?
- Millä tavoin seurannan aikana tulisi varmistaa lapsen yleinen (psyykkinen ja fyysinen) hyvinvointi?
- Mitä muuta haluatte aiheesta kertoa tai toivotte, että tutkimuksessa huomioidaan?

Opetusneuvokselta saatujen vastausten sekä kotiopetukseen liittyvän lainsäädännön ja voimassaolevan valtakunnallisen opetussuunnitelman avulla selvitin ”Miten kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymistä tulisi lain mukaan valvoa?” (tutkimuskysymys 3). Näiden tulosten avulla pyrin selvittämään perustellusti sitä, millaiset menetelmät soveltuvat parhaiten kaikkien kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan oppimis-, opetus- ja ohjausmenetelmistä riippumatta, edistävät kotioppijoiden opiskelumotivaatiota sekä auttavat huoltajaa ohjaustehtävässä ja tutkivaa opettajaa valvontatehtävässä.

6.4 Tutkimusmenetelmä

6.4.1 Laadullisen aineiston analyysi: Lähiluku

Aineistoa on tarkasteltava oikealla tavalla ja sille on esitettävä sellaisia kysymyksiä, joihin se kykenee vastaamaan. Valitsin laadullisen aineiston analyysiksi lähilukumenetelmän, sillä havaitsin sen soveltuvan hyvin eri tyyppisten aineistojen – teemahaastattelu- ja havainnointiaineiston sekä teemakirjoitusten – tutkimuskysymysten mukaiseen, samanaikaiseen analyysiin.

Lähiluku on kulttuurintutkimuksessa yleisesti käytetty analyysimenetelmä, jossa aineistoon tutustutaan lukemalla sitä useita kertoja mahdollisimman yksityiskohtaisesti, tarkastelemalla ja tulkitsemalla sitä tietystä näkökulmasta. Tekstiä analysoidaan tarkastelemalla yksittäisiä sanoja ja ilmaisuja, kokonaisia lauseita ja lopulta kokonaisuutta. (Pöysä 2010, 342–344.) Lähiluvussa tekstin syvällisen tarkastelun päämääränä on löytää vastauksia tekstille esitettyihin, tutkimuksen kannalta oleellisiin kysymyksiin.

Ensin valmistelin haastatteluaineiston analyysia varten litteroimalla sen sanataarkasti huomioimalla haastateltavan äänenpainot ja tunnelman, esimerkiksi innostuksen tai epäroinnin. Litteroitua haastatteluaineistoa (oppija 1, oppija 2 ja oppija 3), kenttäpäiväkirjaan tallennettua aineistoa (perhe A, perhe B ja perhe C) ja vanhempi 1:n kirjoitelmaa (perhe D) analysoin yhdessä.

Ensimmäisellä kerralla luin tekstit läpi muodostaakseni niistä kokonaiskuvan. Toisistaan poikkeavat kerronnan tavat ja asioiden erilaiset painotukset vaikeuttivat ensin yhtenäisen kokonaisuuden hahmottamista. Seuraavilla lukukerroilla keskityin löytämään vastauksia tekstille esittämiini kysymyksiin. Yhden kysymyksen kohdalla luin tekstit useampaan kertaan pyrkien aina yhtä syvällisempää tulkintaan etsien vastauksia ja sanojen takana olevia merkityksiä vältellen kuitenkin tietoisesti ylitulkintaa. Ilman tietoista tarkkailua ja itsetutkiskelua, omat ennakkotietoni ja kokemukseni olisivat voineet ohjata tekstin tulkintaa. Toisaalta niiden avulla kykenin löytämään tekstistä piilossa olevia symbolisia merkityksiä, jotka olisivat saattaneet aiheeseen perehtymättömältä jäädä huomaamatta.

6.4.2 Laadullisen aineiston analyysi: Fenomenografia

Fenomenografia on luokitteluun perustuvaa, kieleen keskittyvää ilmiön kuvaamista. Se on yleisesti kasvatustieteissä käytetty laadullisen tutkimuksen tutkimusote ja aineiston analyysimenetelmä, jossa kuvataan, analysoidaan ja tulkitaan ihmisten arkiajattelua, kuvauksia, käsityksiä ja kokemuksia sekä ymmärtämisen tapoja ja prosesseja (Haapaniemi 2013, 32; Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; Häkkinen 1996, 5, 21; Kakkori & Huttunen 2014, 2, 8; Marton 1981, 177, 180). Analyysin tarkoituksena on kuvata systemaattisesti jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä käsitysten eroja tietyssä ryhmässä (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Fenomenografisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan etsitä totuutta vaan ilmiötä on tarkoitus kuvata sellaisena kuin se näyttäytyy tutkittavien näkökulmasta ja heidän yksilöllisinä tulkinoinaan. Tarkastelun kohteena eivät ole ainoastaan ihmisten omat kannat vaan vastaajasta riippumatta kaikki ilmi tulevat kannat, jotka liittyvät tutkimusongelmaan.

Fenomenografian isänä tunnettu Ference Marton erotteli toisistaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat (*first-order and second-order perspectives*), joista ensimmäinen kertoo mikä ilmiö itsessään on ja toinen sen, millaisia näkemyksiä tutkittavilla on ilmiöstä (Marton 1981, 178). Fenomenografiassa toisen asteen näkökulma ensisijaisena tarkkailun kohteena, sillä tarkoituksena on tuoda esiin erilaisia käsityksiä, joiden avulla voidaan

selittää ilmiötä ja vastata tutkimusongelmaan. Analyysin kohteena on käsitysten variaatio, ei ihmisten mielipiteet asiasta, kuten sisällönanalyysissä ja teemoittelussa (Huttunen 2019a). Käsitykset muodostuvat yksilön ja ympäristön suhteesta. Ne eivät edusta objektiivista totuutta, vaan kuvaavat tapaa, millä yksilö ymmärtää ilmiön. (Haapaniemi 2013, 29–30; Huusko & Paloniemi 2006, 164; Häkkinen 1996, 23.)

Menetelmää ei ole rajoitettu mihinkään tiettyyn aineiston tuottamisen menetelmään, vaan aineistona voidaan käyttää lähes mitä tahansa laadullista, kirjalliseen muotoon muokattua aineistoa, joka sisältää kielellisesti muunnettavissa olevia väitteitä. Perusmenetelmänä pidetään kuitenkin teemahaastattelua. (Huttunen 2019a; Huusko & Paloniemi 2006, 163.)

Fenomenografisessa analyysissä aineistosta etsitään käsitysten ja tutkittavan ilmiön suhdetta selittäviä rakenteellisia eroja. Näitä kielelliseen muotoon laitettuja toiminnan tai ymmärtämisen tapoja jaetaan loogisesti kategorioihin ja mahdollisiin alakategorioihin. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Huttunen 2019a.) Tämä tapahtuu perehtymällä aineistoon useita kertoja, kunnes siitä alkaa hahmottua kategorioita ja alakategorioita.

Niistä merkityksellisistä propositioista, jotka sisältävät saman väitteen, muodostetaan kategoria. Ilmaisujen lukumäärää tärkeämpää on se, että kategorioissa tuodaan esille kaikki erilaiset, aineistosta löytyvät käsitykset (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Marton & Booth 1997, 125, 136). Kategorioista, niiden alakategorioista ja näihin liittyvistä merkitysyksiköistä muodostetaan graafinen tulosavaruus, josta ilmenee, millaisia ymmärtämisen tapoja aineistosta voidaan muodostaa.

Merkitysyksiköt ovat pienimmät merkitykselliset yksiköt, joita aineistosta voidaan löytää. Usein merkitysyksikkö on yksi lause tai lauseryhmä. Yksi lause voi sisältää useita merkitysyksiköitä tai yksi merkitysyksikkö voi vaatia useita lauseita ollakseen ymmärrettävä (Huttunen 2019a). Tarkastelun kohteena eivät siis ole ainoastaan ihmisten omat kannat vaan vastaajasta riippumatta kaikki ilmi tulevat kannat, jotka liittyvät tutkimusongelmaan. Siksi yhdestä lauseesta voi löytyä useita erilaisia merkitysyksiköistä, jotka kuvaavat paitsi vastaajan omaa kantaa asiaan, myös kaikkia muita kantoja, joita hän lauseessaan tuo ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Aineistoesimerkit sisältävät vain tutkimusongelman kannalta oleelliset lauseet, eivät koko aineistoa.

6.4.3 Määrällisen aineiston analyysi

Määrällistä aineistoa analysoin käyttämällä pääasiassa SPSS-ohjelmistoa ja kuvailevia menetelmiä, sillä tilastolliset menetelmät on kehitetty isojen, populaatiota edustavien

otosten tarkasteluun eikä pienellä aineistolla ryhmien välinen vertailu ole mielekästä. Tulokset ovat suuntaa antavia, eikä tulosten perusteella voi tehdä yleistyksiä (J. Tikkanen, henkilökohtainen tiedonanto 4.4.2019). Kyselytutkimusten (Hartman 2017; Suomen Kotikouluyhdistys ry 2018) tuloksena saatuja aineistoja analysoitiin erikseen, sillä analyysivaiheessa oli huomioitava se mahdollisuus, että joku vastaajista oli vastannut molempiin kyselyihin. Näin ollen aineistojen analysointi yhdessä olisi johtanut virheellisiin tuloksiin.

7.1 Fenomenografinen analyysi: Mitä mieltä kotikoulusta?

Tässä esitetään tulokset esitutkimuksesta, jonka tarkoituksena oli selvittää, millaisia mielikuvia ja käsityksiä ihmisillä on kotiopetuksesta. Tulosavaruus on tiivistelmä aineistosta. Siitä käyvät ilmi pääkategoriat, mahdolliset alakategoriat, toisinaan alakategorioista muodostetut alakategoriat sekä niihin liittyvät aineistoesimerkit, toisinaan kategorioiden kuvaukset sekä numeerisesti ilmaistuna se, kuinka monta saman tyyppistä käsitystä aineistosta voi havaita.

Lähdin analysoimaan aineistoa lukemalla ensin koko keskusteluketjun saadakseni käydystä keskustelusta yleiskuvan. Tämän jälkeen erottelin aineistosta väreihin koodaamalla kotiopetusta puoltavat kommentit, kotiopetusta kritisoivat kommentit sekä kommentit, jotka eivät suoraan puoltaneet eivätkä kritisoineet kotiopetusta. Näistä kolmesta luokasta muodostuivat tulosavaruudessa käytettävät yläkategoriat ”Kotiopetusta puoltava kommentointi”, ”Ei selkeää kantaa kotiopetukseen” ja ”Kotiopetusta kritisoiva kommentointi” (Taulukko 2).

Kolmeen luokkaan tai kategoriaan jaoteltuja kommentteja analysoitiin edelleen luokittelemalla ne alakategorioihin. Alakategoriat jakautuivat pääasiassa kouluun ja kotiopetukseen liittyvään kommentointiin. ”Kotiopetusta puoltava kommentointi” ja ”Ei selkeää kantaa kotiopetukseen” -yläkategorioihin muodostui molempiin ”Kouluopetusta kritisoiva” -alakategoria. Merkittävänä erona näillä kahdella ”Kouluopetusta kritisoiva” -alakategoriolla on asiayhteys, mihin kommentti liittyy. Irrallaan tarkasteltuna kommenttien sisältö on samankaltainen, mutta asiayhteys on tutkimuskysymys huomioon ottaen erilainen. Osassa kommentteja kirjoittaja pyrki selvästi puolustamaan kotiopetusta perustellen kantaansa kritisoimalla koulua, koulun käytäntöjä opettajia tai kouluopetusta. Toisissa kommentteissa kirjoittaja ei ottanut kritiikillään kantaa kotiopetukseen, eikä näitä kommentteja voi näin ollen pitää kotiopetusta puoltavina kommentteina.

Alakategorioita tarkastelemalla pystyi vielä havaitsemaan selkeästi erillisiä kategorioita seuraavissa alakategorioissa: ”Kouluopetusta kritisoiva, asiayhteydessä kotiopetusta puoltava kommentointi”, ”Kouluopetusta kritisoiva, asiayhteydessä ei kotiopetukseen kantaottava kommentointi” sekä ”Sosiaaliin taitoihin viittaava kommentointi” ja

”Koulua ja opettajien ammattitaitoa korostava sekä vanhempien opetustaitoja epäilevä kommentointi”.

"Mitä mieltä kotikoulusta?" Kuvauksen pää- ja alakategoriat		
Kotiopetusta puoltava kommentointi <ul style="list-style-type: none"> • Kouluopetusta kritisoiva, asiayhteydessä kotiopetusta puoltava kommentointi <ul style="list-style-type: none"> • Koulu • Opetus • Opettajat ja oppilaat • Koulukiusaaminen • Vanhempien kasvatustehtävään liittyvä kommentointi • Kotiopiskeluympäristöön liittyvä kommentointi • Resursseihin liittyvä kommentointi • Sosiaaliin taitoihin liittyvä kommentointi 	Ei selkeää kantaa kotiopetukseen <ul style="list-style-type: none"> • Kotiopetuksen ehdollistava kommentointi • Kouluopetusta kritisoiva, asiayhteydessä ei kantaaottava kommentointi <ul style="list-style-type: none"> • Koululaitos • Opettajat 	Kotiopetusta kritisoiva kommentointi <ul style="list-style-type: none"> • Mielenterveysongelmiin viittaava kommentointi • Sosiaaliin taitoihin viittaava kommentointi <ul style="list-style-type: none"> • Uskonnollisuus • Sosiaalisuus • Elämäntaidot • Koulua ja opettajien ammattitaitoa korostava sekä vanhempien opetustaitoja epäilevä kommentointi <ul style="list-style-type: none"> • Vanhempien opetustaidot • Opettajien ammattitaito • Koulun joustavuus

Taulukko 2: Kuvauksen pää- ja alakategoriat

Viemällä eri kategoriat taulukkoon saa selkeän kuvan siitä, miten eri pää- ja alakategoriat jakautuvat ja millaisia käsityksiä ja perusteluja käsityksille kommentaiteista pystyi havaitsemaan. Havaitut kategoriat vein edelleen tulosavaruuteen (Liite 5), johon kirjasin kyseisiin kategorioihin liittyvät merkitysyksiköt. Tämän tutkimusraportin liitteenä esitetty tulosavaruus on tiivistelmä – suppeampi versio täydellisestä tulosavaruudesta. Kaikkien kommenttien sijasta merkitysyksiköiden kohdalla on kirjattu jokaiseen kohtaan vain yksi tyypillinen aineistoesimerkki. Ylä- että alakategorioiden kohdalle on kirjattu numeroin se, kuinka monta alakategoriaan liittyvää kommenttia aineistosta löytyi.

Vauva-lehden keskustelupalstan kommentteihin kohdistuvan tutkimuksen tulokset näkyvät graafisesta tulosavaruudesta (Liite 5). Tuloksia tulkitsin vertailemalla eri

kategorioita ja niihin liittyvien käsitysten määriä. Tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia käsityksiä kotiopetuksesta esitetään Vauva-lehden Aihe vapaa -keskustelupalstalla käydyssä keskustelussa ”Mitä mieltä kotikoulusta?”. Graafisesta tulosavaruudesta voi nähdä, että kotiopetukseen liitetään paljon erilaisia näkemyksiä ja stereotyyppisiä käsityksiä.

Käsitykset voi jakaa kolmeen yläluokkaan: ”Kotiopetusta puoltava kommentointi”, ”Ei selkeää kantaa kotiopetukseen” sekä ”Kotiopetusta kritisoiva kommentointi”. Suurin osa (37 merkitysyksikköä) liputtaa kotiopetuksen puolesta. Kotiopetusta puoltavan kommentoinnin voi jakaa edelleen viiteen alakategoriaan, joita tarkastelemalla selviää, että kotiopetusta kannatettiin eniten kritisoimalla kouluopetusta, erityisesti opetuksen tasoa (6), opettajien ja oppilaiden asennetta (5) sekä koulukiusaamista (5).

Kotiopetusta puolustettiin vetoamalla kotioppijoiden hyviin sosiaalisiin taitoihin (8). Vähemmän tuotiin esille kotien parempaa oppimisympäristöä (5) ja kotiopetuksessa tarvittavia resursseja (6). Vain yksi merkitysyksiköistä viittasi siihen, että lasten kasvatus kuuluu ensisijaisesti vanhemmille.

Kotiopetus jakaa voimakkaasti mielipiteitä puolesta ja vastaan. Aineistosta löytyi 21 merkitysyksikköä, jotka olivat voimakkaasti kotiopetusta vastaan. Eniten (10) löytyi kommentteja, jotka liittyivät lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen, syrjäytymiseen ja eristämiseen. Seuraavaksi eniten vedottiin opettajien ammattitaitoon (7). Näissä kommentteissa pääasiassa kritisoitiin vanhempien opetustaitoja ja tuotiin esiin opettajankoulutuksen merkitystä. Kotiopetusta kritisoitiin liittämällä ilmiö mielenterveysongelmiin (4).

Vähiten (7) oli niitä käsityksiä, jotka eivät ottaneet suoraan kantaa kotiopetuksen puolesta tai sitä vastaan. Nämä käsitykset jakautuivat edelleen kotiopetuksen ehdollistavaan (3) tai koululaitosta kritisoivaan kantaan (4), jonka kohdalla kritiikin kohteeksi joutuvat sekä koulu että opettajat. Kotiopetuksen ehdollistava kommentointi piti kotiopetusta hyvänä tietyin ehdoin.

Tutkimuksen tuloksista käy selkeästi ilmi se, miten voimakkaasti kotiopetus jakaa mielipiteitä ja millaisin käsityksin ja menetelmin omaa mielipidettä oikeutetaan. Perusteltujen ja asiallisten kannanottojen lisäksi kommentteista osa oli selkeästi provosoivia. Käsitykset jakautuvat selvästi puolusteleviin ja syytteleviin kantoihin.

Koulukritiikki sisälsi mainintoja huonosta opetuksesta ja lasten heikosta menestyksestä, oppimateriaalien puutteesta, opettajien asenteesta, oppilaiden käytöksestä ja

kyvyttömyydestä puuttua koulukiusaamiseen. Toisaalta opettajakoulutuksen merkitystä ja opettajien hyvää ammattitaitoa korostettiin.

Eniten mielipiteitä jakoivat sosiaaliset taidot. Kotioppijoiden sosiaalisia taitoja sekä keuhuttiin että epäitiin. Se, että tämä yksittäinen aihe nousi niinkin voimakkaasti esiin aineistosta, saattaa johtua siitä, että media on toistuvasti nostanut esiin USA:ssa ja Englannissa ilmi tulleita tapauksia, joissa kotiopetuksessa olleet lapset ovat joutuneet elämään täysin eristettyinä yhteiskunnasta. Näiden tapausten yhteydessä on suomalaisten kotioppijoiden sosiaalisten taitojen tasapainoista kehitystä kotiopetuksessa alettu epäilemään. Sosiaaliset taidot ovat myös taitoja, joita kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan yhteydessä on vaikea mitata ja arvioida.

Kotiopetusperheet ovat ottaneet jyrkän puolustuskannan aiheeseen, mikä näkyy myös tämän tutkimuksen aineistossa. Sosiaalista elämää on muuallakin kuin koulussa ja sosiaalisia taitoja oppii paremmin, kun lasta ei päivisin eristetä kouluun useiden saman ikäisten lasten kanssa. Koulukiusaaminen nostetaan usein esiin sosiaalisista taidoista puhuttaessa, sillä koulukiusaaminen harvoin johtaa hyviin sosiaalisiin taitoihin tai tasapainoiseen elämään. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että kotiopetusta kritisoiva, sosiaalisiin taitoihin vetoava kannanotto ei ole yhtä perusteltua.

7.2 Oppimis- ja opetusmenetelmät unschooling-perheissä

Unschooling on menetelmä, jossa oppimistapahtumaa ohjaavat oppijan omat mielenkiinnon ja innostuksen kohteet, ei ulkopuolinen taho, kuten opetussuunnitelma, oppikirjat, vanhemmat tai opettajat. Tämän huomioon ottaen päädyin tarkastelemaan aineistoa avarammalla katseella perinteisten oppimis- ja opetusmenetelmien ohi. Havaitsin näiden sijasta oppimistapahtumaa ohjaavia laajempia kokonaisuuksia, jotka nousivat esiin aineistosta ja esiintyivät yleisesti tutkimukseen osallistuvia unschooling-perheitä yhdistävinä tekijöinä.

Jaoin aineistosta esiin nousseet tekijät sen mukaan vaikuttavatko tekijöihin ensisijaisesti vanhemmat vai kotioppijat itse. Vanhempien vaikutus näkyi perheen arvoissa, oppimisympäristössä ja sen muokkaamisessa innostavaksi ja oppimista edistäväksi sekä oppimisen tukena käytettävien materiaalien saatavuudessa. Unschooling-oppijan oma vaikutus näkyi asetetuissa tavoitteissa, oppisisällöissä, materiaalivalinnoissa sekä tiedonhankintatavoissa.

Näiden tekijöiden lisäksi erottelin aineistosta kotioppijan sosiaaliset taidot, joita käsittelen erikseen. Kuten Vauva-lehden keskustelupalstan aineistosta kävi ilmi, kotioppijoiden sosiaaliset taidot ovat seikka, joka jakaa eniten mielipiteitä kotikoulukeskustelussa. Myös Facebookin suljettujen kotikouluaiheisten palstojen keskusteluissa on useaan otteeseen tullut ilmi, että opetusviranomaiset ovat monien kotioppijoiden kohdalla ilmaisseet huolensa lasten sosiaalisten taitojen kehittymisestä kotiopetuksessa.

7.2.1 Arvot

Aineiston perusteella unschooling-perheissä perheen arvot ovat tärkeä, ehkä jopa tärkein, oppimistapahtumaa ohjaava tekijä. Tutkimukseen osallistuneita perheitä yhdistää vapauden ja positiivisen ilmapiirin korostus, lapsen kanssa yhdessä tekeminen ja sen myötä vanhempien ja lapsen läheiseksi muodostunut suhde, lapsen kunnioittaminen ja arvostaminen, yhdessä sopiminen, lapsen mielipiteiden ja lapsen oman yksilöllisen oppimistavan huomioiminen sekä arvostelusta pidättäytyminen.

Kaikissa perheissä ensisijaisen tärkeiksi oppimista edistäviksi tekijöiksi nousivat kuunteleminen ja keskusteleminen. Lapsen ehdotuksia, ajatuksia ja mielipiteitä kunnioitettiin kuuntelemalla häntä, hänen kysymyksiinsä pyrittiin vastaamaan tavalla, joka edisti lapsen innostusta oppimiseen – ei yksiselitteisesti ja tyhjentävästi – ja hänen kanssaan keskusteltiin merkityksellisesti.

Vanhemmat keskustelevat lapsen kanssa, he auttavat ja toteuttavat yhdessä hänen kanssaan erilaisia projekteja sekä ohjaavat häntä osallistumaan kysymällä hänen mielipiteitään ja huomioimalla hänen ajatuksiaan. (Perhe A: ote kenttäpäiväkirjasta)

Perheen tärkeisiin kasvatuseriaatteisiin kuuluu lapsen ja hänen rajojensa kunnioittaminen, keskustelu, kuunteleminen ja asioista sopiminen. Oppimisen lähtökohtana he pitävät lapsen luontaista halua oppia. Aikuisen tehtävänä on tarkkailla lasta, ymmärtää hänen mielenkiintonsa kohteita ja auttaa lasta syventämään ymmärrystään asioista. Motivaatiota ohjataan ja syvällisempää oppimista toteutetaan siten, että vanhemmat pyrkivät löytämään erilaisia arjen tilanteita, jotka tekevät asiasta ja oppimisesta lapselle merkityksellistä. (Perhe B: ote kenttäpäiväkirjasta)

Unschooling tapaa en valinnut tietoisesti, vaan huomasin sen vain toimivan parhaiten ja vaivattomammin tukien lapsen omaa kehitystä upealla tavalla. Uskon että lapsen on luontaista tutkia ympäröivää maailmaa ja itseään ja herkkyyksikaudet ovat olemassa syystä. Kun toimin kasvattajana ja opettajana tukien luontaista lapsissa heräävää järjestystä, pystyn antamaan paljon enemmän ja ruokkimaan silloin suunnatonta tiedon nälkää ilman tunnetta erityisestä opettamisesta. (Perhe D: vanhempi 1)

7.2.2 Oppimisympäristö

Aineistosta nousivat erittäin vahvasti esiin unschooling-oppijoiden monipuoliset oppimisympäristöt sekä useat eri tavat oppia ja saada tietoa. Oppimisympäristö käsitti kodin ja oman pihapiirin lisäksi laajalta alueelta ympäröivän luonnon, toiset kaupungit, jopa koko maailman. Matka- tai retkikohteet tai kohteissa valitut aktiviteetit valittiin sen mukaan, että retket ja matkat voitiin hyödyntää oppimistapahtumana.

Perhe asuu haja-asutusalueella, ja aika kuluu pitkälti tilan rakennusten kunnostamiseen sekä eläintenhoitoon. Perhe pyrkii elämään sopuinnassa luonnon kanssa. (Perhe B: ote kenttäpäiväkirjasta)

Vietämme paljon aikaa ulkona hiihdellen, lasketellen, retkeillen, vaeltaen, jne. luonnossa liikkuen ja samalla kuin ohimennen tartun aina lapsia kiinnostaviin aiheisiin. He havainnoivat kaiken aikaa ympäristöään ja näihin keskusteluihin saa upotettua tiedon avaimia valtavan määrän. (Perhe D: vanhempi 1)

Perhe on matkustellut paljon. Kohdemaissa lapsi on tutustunut paikallisiin ja osallistunut aktiivisesti heidän päivittäiseen elämäänsä. Näihin monipuolisiin kokemuksiin kuuluvat mm. eläinklinikalla eläinten leikkauksissa ja hoidossa avustaminen sekä sadonkorjuu riisipellolla. (Perhe A: ote kenttäpäiväkirjasta)

Perhe on matkustellut paljon. Matkakohteissa lapset ovat oppineet käytännön tilanteissa mm. historiaa, uskontoa, luonnontietoa, maantietoa, matematiikkaa ja kieliä. (Perhe C: ote kenttäpäiväkirjasta)

... no esimerkiksi just siitä, ku on käynny siellä Kreikassa niis antiikin aikasis... ja me asuttiin siel Ranskassa siel vanhassa kaupungissa ja tietää miltä oikeesti näyttää vanhat kaupungit... (Oppija 3)

Vaikuttaa siltä, että vanhemmat tuntevat valtakunnallisen opetussuunnitelman sisältöä. He pyrkivät lapsen kiinnostukset, herkkyyksikaudet ja kyvyt huomioon ottaen aktiivisesti luomaan heille sellaisen kannustavan oppimisympäristön, joka luontaisesti ohjaa lapsen kiinnostuksen opetussuunnitelman mukaisiin aiheisiin mahdollistaen siten opetussuunnitelmassa asetettujen tietojen ja taitojen saavuttamisen.

7.2.3 Oppimateriaalit

Oppimisympäristöllä on suuri vaikutus siihen, millaisia materiaaleja unschooling-oppijat käyttävät edistääkseen oppimista. Unschooling-oppijat eivät yleensä käytä perinteisiä oppikirjoja ja tehtäväkirjoja ohjaamaan opiskelua. Tutkimukseen osallistuneilla unschooling-oppijoilla oli mahdollisuus käyttää kaikkia kodissa, kodin ympäristössä,

kirjastossa tai muuten saatavilla olevia tarvikkeita, kuten soittimia, askartelu- ja piirustustarvikkeita, kirjoja, lehtiä ja tietokonetta. Myös kirjastoa käytettiin ahkerasti.

Unschooling ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsi ei käytä lainkaan oppikirjoja tai muita erityisesti oppimiseen tarkoitettuja materiaaleja oppimisensa tukena tai runkona, mikäli niitä on saatavilla. Merkittävänä perusideana unschooling-menetelmässä on itseohjautuvuus, eli lapsi saa itse valita ne oppisisällöt ja -materiaalit, jotka häntä kiinnostavat. Siten unschooling-oppija voi halutessaan käyttää tavallisia oppikirjoja ja tehtäväkirjoja tai esimerkiksi kirjastoista lainattavia opaskirjoja tai kielikurssikirjoja levykkeineen.

Noo... mul on yks kirja, joka on ohjelmointikirja. Siin kerrotaan myös vähän Scratchistä... yks ohjelmointiohjelma – – ...on olemassa semmoinen nettiscratch ja tietokoneelle... [opaskirjat] oon lainannu kirjastosta. (Oppija 1)

... siis mä en kauheesti opiskele sitä [vierasta kieltä] netistä koska netis oli siin quizletis ... nii siel on sanoit kato ... mul oli sellanen [kirjastosta lainattu oppi-] kirja mis on sanoja... – – ... mä en oikeestaan opiskele netistä, mä opiskelen vaan kirjoista. Sit siin [oppi-] kirjas on sellanen dvd mist mä voin kuunnella sanoja. (Oppija 2)

Perhe käy usein kirjastossa, sillä lapset lukevat ja heille luetaan paljon. Kirjastosta lainataan romaanien lisäksi kielikursseja, oppikirjoja, tietokirjoja, -lehtiä, opetusohjelmia, elokuvia ja ps4 -pelejä. Lisäksi lapsilla on kotona käytössään paljon erilaisia kirjoja ja lehtiä, vanhoja oppikirjoja kaikilta luokka-asteilta, tietokirjoja sekä erilaisia pelejä ja askartelutarvikkeita. (Perhe C: ote kenttäpäiväkirjasta)

Kirjoja käytämme vain matematiikassa ja englannissa uuden asian kirjalliseen muotoon muuntamisessa ja ylläpitämisessä. (Perhe D: vanhempi 1)

Vaikka oppijan saatavilla on paljon erilaisia oppimateriaaleja, on tässä yhteydessä painotettava sitä, että unschooling-menetelmässä oppiminen on aina lähtöisin lapsesta itsestään, ei oppimateriaaleista. Toisin sanoen, vaikka oppimateriaaleja olisi tarjolla, mutta lapsi ei ole itse kiinnostunut aiheesta, oppimista ei tapahdu. Toisaalta, jos lasta kiinnostaa jokin aihe, hän etsii kaikin keinoin tietoa oppiakseen, kun käytettävissä olevaa tietoa ei ole rajoitettu oppikirjojen kansion sisään.

Vanhemmat voivat kuitenkin tietoisesti yrittää ohjata lapsen kiinnostusta tiettyyn suuntaan, esimerkiksi valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteita kohden, muokkaamalla oppimisympäristöä ja tarjoamalla käyttöön monipuolisia ja innostavia

oppimateriaaleja, joiden käyttö tukee näitä tavoitteita. Näin lapsi voi havaita uusia kiinnostuksen kohteita juuri niistä aihealueista, mitä on lueteltu valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa.

7.2.4 Tavoitteet

Tutkimukseen osallistuneet unschooling-oppijat eivät suoraan seuraa mitään selkeää opetussuunnitelmaa vaan heidän oppimistaan ohjaavat ensisijaisesti arjen tilanteet ja heidän omat mielenkiinnon kohteensa. Vaikka unschooling-oppijat eivät seuraa ennalta laadittua opetussuunnitelmaa, heidän opiskelunsa on tavoitteellista. Useimmiten lapsi asettaa itse itselleen tavoitteita. Toisinaan, erityisesti nuoremmille oppijoille, tavoitteita voivat ehdottaa myös vanhemmat tai tutkiva opettaja.

Tutkiva opettaja asettaa tavallaan omat tavoitteensa suhteessa luokkajakoon antamalla vuoden oppiainiot. (Perhe D: Vanhempi 1)

Tavoitteita asetan itse siten että minun on oltava hereillä lasteni kiinnostuksen kohteista ja pyrin ennakoimaan avautuvia herkkyyksia ja tiedon ikkunoita, jotta voin kerätä itselleni valmiiksi tietopankkia, päivittää omia tietojani, suunnitella aihepiiriin liittyviä käyntikohteita ja tekemistä. (Perhe D: Vanhempi 1)

Lasten kanssa sovitaan kuitenkin puolivuositain tavoitteita, jotka toimivat oppimisen väljänä runkona. Lisäksi heille on laadittu erikseen ohjeelliset viikkotavoitteet, joita noudattamalla he voivat saavuttaa pidemmän aikavälin tavoitteita. (Perhe C: ote kenttäpäiväkirjasta)

Mä oon asettanu niit tavotteit. Ratsastuksessaki mä oon nyt harjotellu sitä ratsastusta muutama kuukaus mut mä en o opetellu laukkaa niin mun tavote on opetella laukkaa. (Oppija 2)

Lasten itse asettamia tavoitteita tulee luonnollisesti matkan varrella, lähinnä konkreettiseen tuottamiseen liittyen. Esim. lapsi haluaa rakentaa puukäsitöissä ison lelulaatikon ulos, säveltää oman laulun, jne. (Perhe D: Vanhempi 1)

Unschooling-oppijat arvioivat itse omaa oppimistaan ja seuraavat omien tavoitteidensa saavuttamista.

Kotioppija asettaa puolivuositain itselleen tavoitteita, joihin kuului syksyllä 2018 mm. kaunokirjoituksen oppiminen sekä vaativia ratsastusharrastukseen liittyviä tavoitteita. Lapsi itse kertoi saavuttaneensa joulukuuhun mennessä kaikki itselleen asettamansa tavoitteet. Hän toivoi kehittyvänsä vielä lisää kaunokirjoituksessa. (Perhe A: ote kenttäpäiväkirjasta)

7.2.5 Oppisisällöt

Unschooling-oppijat etenevät opinnoissaan ns. luokka-asteista riippumattomasti. Toisin sanoen heidän opiskelunsa ei etene koulujen luokka-asteita tai ikäluokkia vastaavassa järjestyksessä. Tiedon soveltaminen käytäntöön tapahtuu luonnollisesti tekemisen kautta, sillä teoria on kiinteästi linkitetty käytännön toimintaan.

Arkeen integroidusta oppimisesta voi erottaa mm. matemaattisia taitoja ja loogista ajattelua kehittävää toimintaa, kodinhoitoa sekä vieraan kielen ja kulttuurin, historian, maantieteen ja luonnontieteen oppimista käytännön tilanteissa. Taideaineet (musiikki, kuvaamataito, käsityö, tekninen työ) ja liikunta liittyvät usein läheisesti lapsen harrastuksiin.

Tyypillisenä päivänä lapsi valmistaa itselleen aamiaisen, minkä jälkeen hän mm. kirjoittaa ja kuvittaa omaa kirjaansa, lukee, suunnittelee ja toteuttaa erilaisia käsitöitä ja askartelutöitä, käy luistelemassa, pelaa tabletilla Minecraftia sekä käy ratsastamassa tai viettää aikaa ystäviensä kanssa. Viikoittain hän osallistuu erilaisiin kodin askareihin... (Perhe A: ote kenttäpäiväkirjasta)

Lapset käyvät harrastuksissa viidesti viikossa. He pelaavat mielellään myös shakkia, monopolia ja muita seurapelejä. (Perhe C: ote kenttäpäiväkirjasta)

... puhun lapsilleni suomen ja englannin kieltä vaihdellen. Käytän myös fraaseja saksaksi, ruotsiksi, espanjaksi, ranskaksi jotta kielikorva kehittyy entisestään. Aamutoimien aikana on ehditty käydä läpi jo monen monta asiaa puhumalla ja tekemällä. Vietämme paljon aikaa ulkona hiihdellen, lasketellen, retkeillen, vaeltaen, jne. luonnossa liikkuen ja samalla kuin ohimennen tartun aina lapsia kiinnostaviin aiheisiin. (Perhe D: vanhempi 1)

Oppisisältöjen valintaa ohjaa ensisijaisesti oppijan oma innostus aiheeseen. Oppisisällöt saattavat noudattaa osin tarkemmin kouluopetuksen oppisisältöjä, mutta vaikuttaa siltä, että oppiminen ja oppimisen ymmärtäminen on useissa aihealueissa syvällisempää, sillä tietoa hankitaan useista eri lähteistä eikä tiedonhankintaa rajoita mikään muu kuin oppijan oma innostus ja tiedon saatavuus. Näin ollen esimerkiksi alakouluikäinen unschooling-oppija voi perehtyä hyvinkin tarkkaan sellaisiin aihealueisiin, joita kouluopetuksessa käsitellään vasta yläluokilla tai toisen asteen opinnoissa.

Mä tykkään opiskella kemiaa, fysiikkaa ja biologiaa, koska ... mul on tavoite minkä mä ... saavutan, jos mä opiskelen niitä. – – Mä ajattelin ryhtyy eläinlääkäriks. – – Oikeestaan se [opiskelu] on aika helppoo [innoissaan]. Siis fysiikka kyl on pikkusen vaikeempi, ku se on vähä vaan hankalampi ymmärtää. (Oppija 2)

Mutta just et mä haluun osata fysiikkaa... mä haluun osata matematiikkaa. Ja mä tykkään osata niitä. Mä en ees tee sitä muiden ihmisten vuoks vaan mä tykkään itse tietää et mä oon hyvä näis kahdessa asiassa, jota kaikki ihmiset pitää vaikeena. -- ... et tosiaanki joo siis koulussahan tehdään niin et sulle annetaan kymmenen asiaa ja sit sä valitset siitä et mist sä tykkäät, kun taas mä oon vaan löytänny asioita mistä mä tykkään. (Oppija 3)

7.2.6 Tiedonhankinta

Entisen unschooling-oppijan mukaan unschooling-menetelmästä on ollut erityistä hyötyä siinä, että hän osaa etsiä kriittisesti ja monipuolisesti tietoa erilaisista lähteistä. Hän on huomannut, että koulussa opiskelevia ei kannusteta etsimään tietoa oppikirjojen ulkopuolelta.

Se [unschooling] on varmasti yks niist isoimmist syistä miks mä osaan tehdä niin [etsiä tietoa]. Mä vieläkin, kun mä esimerkiks autan Janinaa koululäksyissä, niin sehän sanoo mulle et aina opettajat sanoo et ottaa eka selvää kirjasta... et se pitäis löytyy [oppi] kirjasta... mut se on sit ongelma et Janina ei esimerkiks osaa ettii netistä tietoa. Se osaa vaan lukee [oppi] kirjaa ja se sanoo et ”ei tääl kirjas o tästä”. Mut ku kaikki maailman tieto ei o siin sun koulukirjassa. Ja se ei o ees parasta tietoa. Ainaku ihmiset sanoo et ei wikipedia o hyvä ... no on se parempi, ku se koulukirja sun nenän edessä. Et joo varmasti unschool on niinku ensimmäinen ... siis tää mitä on ollu niin on se syy miks mä osaan hakea oikeestaan mistä tahansa tietoa. (Oppija 3)

Tietoa kotioppijat hankkivat kodissa olevien kirjojen ja lehtien sekä Internetin lisäksi mm. hyödyntämällä televisiota, kirjastoa, erilaisia opetusohjelmia ja keskustelemalla vanhempiensa kanssa. Perheet hyödynsivät tiedonhankinnassa ahkerasti erilaisia työpajoja ja kursseja tai perheen ulkopuolisia asiantuntijoita.

Viikoittain hän [kotioppija] osallistuu erilaisiin kodin askareihin ja kuvataidekoulun työpajoihin sekä kieliopintoihin, jotka toteutetaan vapaamuotoisena keskusteluopetuksena yksityisen opettajan johdolla. Perhe tekee myös opintoretkeä monipuolisesti erilaisiin kohteisiin Suomessa ja ulkomailla. (Perhe A: ote kenttäpäiväkirjasta)

Samalla tavalla he käyvät luontaisesti läpi myös tuntemamme ihmiset, jotka saattaisivat tietää asiasta enemmän ja olemme päässeet näin tutustumaan myös suoraan hyvin konkreettisesti esim. ammatteihin, jotka taas lisäävät valtavasti uusia tiedon polkuja avattavaksi ja auttavat ymmärtämään tätä maailman yhteiskunnan rakenteita. (Perhe D: vanhempi 1)

...no ääntäminen niin silloin yksityisopetuksessa niin silloin mä opin aika paljon. Mä muistan vieläkin sen ”the” ja tällaset. -- ja siis tosiaan kaikki

muu kielitaito... mä oon oppinnu suurimmaks osaks televisiosarjoista, koska mul ei o ikinä ollu mitään suomalaisii tekstityksii niinku Suomessa on televisiossa. (Oppija 3)

Unschooling-perheissä oppimista ei irroteta käytännöstä vaan oppimista tapahtuu jatkuvasti. Oppiminen on usein projektimuotoista ilmiöoppimista. Oppiainerajoja rikkovan ja eri oppiaineita yhdistävän ilmiöoppimisen lähtökohtana ovat todellisen maailman kokonaisuuksina tarkasteltavat ilmiöt. Projektin kuluessa erilaisia tietoja ja taitoja yhdistetään käytäntöön. Lapsi oppii irrallisen teorian tiedon sijasta automaattisesti soveltamaan tietoa erilaisiin arjen tilanteisiin.

Lapsilla on käynnissä oma kodin tuotantoeläimiin liittyvä projekti, jonka aikana he oppivat mm. biologiaan, matematiikkaan, fysiikkaan liittyviä taitoja. (Perhe B: ote kenttäpäiväkirjasta)

Normikoulussa suuri osa ajasta menee kuitenkin kavereiden kaa. Kun taas tuolla niin se on oikeesti vaan opiskelua. Ja se ei oo siis niinku huonol taval opiskelua vaan se on niinku sä kokoajan opit. Ja mun mielest se on just niinku se, että se on oikeesti yksinkertaisesti oppimista käytännössä. Et sä kokoajan opit kaikesta ja siin ei o mitään häirikköjä vieressä. (Oppija 3)

7.2.7 Sosiaaliset taidot

Koska kotioppijoiden sosiaaliset taidot vaikuttavat olevan useiden julkisten kotikoulu keskustelujen keskipisteessä, halusin nostaa sen esille omaksi kokonaisuudekseen.

Larry Edward Shyersin (1992, ix–x, 175–176) väitöskirjan mukaan kotioppijoilla on hyvät sosiaalisen taidot. Kotioppijoiden kohdalla häiriökäyttäytymistä esiintyi huomattavasti vähemmän kuin koululaisilla. Thomas C. Smedleyn (1992) tutkimuksen mukaan kotioppijoilla on huomattavasti paremmat sosiaaliset taidot kuin koululaisilla, sillä kotioppijoiden vanhempien tavoitteena on kasvattaa lapsistaan tunne-elämältään tasapainoisia, huomaavaisia ja vastuuntuntoisia aikuisia, mutta koululaiset sosiaalistetaan väliaikaisesti ainoastaan vertaisryhmää varten. Myös omien havaintojeni perusteella unschooling-oppijoilla on erittäin hyvät sosiaaliset taidot. He kertoivat mielellään päivästänsä, harrastuksistaan ja siitä, mikä heitä kiinnosti ja miksi. Kerronta oli loogista ja taitavaa, hyvin oppimista ja oppimistapahtumaa kuvaavaa kerrontaa.

Tutkimukseen osallistuneet kotioppijat eivät vietä eristettyä elämää kotonaan. He viettävät aikaa ystäviensä kanssa, ja heillä on paitsi aikaa, myös energiaa harrastaa

monipuolisesti, sillä koulun alkamisajat eivät sekoita heidän luonnollista unirytmäänsä. Perheet viettävät aikaa ystävä- ja sukulaisperheiden kanssa. He tekevät usein retkiä ja matkustavat paljon. Oleellisena sosiaalisten taitojen kehittymiselle pidettiin sitä, että lapsi sai toimia monipuolisesti eri ikäisten ja erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa. Kun kotioppijaa kannustetaan osallistumaan, hänestä kasvaa sosiaalisesti taitava, aktiivinen toimija ja vastuullinen yhteisön jäsen.

Lapseni tulevat toimeen kaiken ikäisten kanssa, pääsemme osaksi aitoa yhteiskuntaa toimimalla ja vuorovaikuttamalla juuri siellä missä ihmiset päivisin ovat. Lapseni saavat suunnattoman paljon enemmän jo pelkästään tietoa kustakin oppiaineesta kuin mitä luokkaopetus ja pelkästään koulukirjoista saatavat tiedot tarjoavat. Puhumattakaan siitä, että lapseni valmistuvat elämään muuallakin ja muiden ikäisten kanssa koululuokissa. Maailmankuva on paljon hyväksyvämpi ja samalla kriittisempi koska opittu tieto ei ole vain yhden kirjan tai opettajan varassa, koko ympäröivä maailma on opettamassa minun lisäksi. (Perhe D: Vanhempi 1)

Vaikuttaa siltä, että kotioppijasta kasvaa itsenäinen yksilö, johon ikätoverien painostus ei vaikuta yhtä voimakkaasti kuin koulua käyviin lapsiin ja nuoriin.

... 13-14 vuotiaana mä en o alkannu käymään bileissä ja aika paljo on tosta teinikulttuurista jääny kokematta, mut kyl mä oon nyt huomannu et ainaki mulla ei se o ollu mikään ongelma päästä siihen mukaan ja nyt mul ei o oikeestaan ollenkaa sellanen olo et ... mut tuntuu et siit on kuitenkin ollu enemmän hyötyä ku haittaa et koska mul on nyt kuitenkin kavereit paljo ja ei o sillai sosiaalisist taidoist mitään ongelmaa. (Oppija 3)

... no se oli enemmänki sellai et must tuntu et siin on kans se et ei o just tullu tehty sellai tyhmii asioita nuoruudessa sellai samallail – – no esimerkiks painostusta ... ei o tottunu sellaseen ... mä esimerkiks muistin sen, ku oltiin kavereiden kanssa junasillalla joen päällä ja mä muistan, ku kaikki meni sinne päissään kävelemään sitä rataa pitkin sen joen yli. Ja mä en ees ymmärtänny et miks, ku puolet niist ei edes halunnu mennä sinne. Mä vaan istuin siel – – ei mua painostettu siihen mut joo mä ymmärrän et siin ois voinnu helposti tulla sellanen painostava et sunki pitää tehdä niin. Mulla ei ikinä ollu sellasta tarvetta näyttää... (Oppija 3)

7.3 Kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontamenetelmät

Lainsäädännössä ei ole tarkempia ohjeita tai määräyksiä siitä, miten kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonta tulisi järjestää. Valvontavelvollisuus on kotioppijan asuinkunnalla, ja valvonnan järjestelyistä päätetään kunnissa. Vaikka

kotiopetus on lisääntymässä, Opetushallitus ei ole ainakaan vielä katsonut tarpeelliseksi ohjeistaa kuntia tarkemmin valvontaan liittyvistä käytännöistä. Opetuksenjärjestäjä on kuitenkin voinut laatia tutkivaa opettajaa varten omia, valvontaan liittyviä ohjeitaan. Opetushallitus ei valvo tai seuraa sitä, että kunnat hoitavat velvollisuutensa seurata kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymistä (U. Laine, Opetushallitus, henkilökohtainen tiedonanto 30.4.2019).

Ainoat opetushallituksen laatimat ohjeistukset käyvät ilmi opetushallituksen kotisivuilta (Opetushallitus 2019a). Niiden mukaan kunta tavallisesti nimeää tehtävään tutkivan opettajan, joka sopii huoltajan kanssa valvonnan periaatteista ja käytännöistä sekä arvioi opintojen edistymistä kerran tai kahdesti vuodessa. Edistymistä valvotaan suhteessa perusopetuksen oppimäärään kuuluvien oppiaineiden tavoitteisiin. Valvonnan apuna voidaan käyttää muun muassa keskusteluja, tuotoksia kuvaavia portfolioita, kokeita sekä erityisesti taito- ja taideaineiden kohdalla näyttöjä, joita voidaan järjestää koulun tilojen lisäksi aidoissa ympäristöissä, kuten luonnossa tai laboratoriossa. Tärkeää on rakentava yhteistyö huoltajan sekä koulun ja tutkivan opettajan välillä, jotta oppivelvollisuuden valvonta kyetään suunnittelemaan huolellisesti (U. Laine, Opetushallitus, henkilökohtainen tiedonanto 30.4.2019).

7.3.1 Valvontamenetelmät Espoossa

Marraskuun 19. päivänä 2003 Espoon opetuslautakunta hyväksyi yksimielisesti espoolaisten kotiopetusperheiden laatiman valvontaa koskevan ehdotuksen. Sen mukaan Espoon kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonta hoidetaan kerran vuodessa keskitetysti yhdessä koulussa. Alakouluikäisten kohdalla valvonnan menetelmät ovat portfolio ja kehittävä keskustelu. Suullisia ja kirjallisia kokeita sekä näyttöjä järjestetään yläkouluikäisille erityisessä tutkinnossa päättöarvioinnin yhteydessä.

Espoon kotiopetusperheille ja tutkiville opettajille vuonna 2017 suoritetun kyselytutkimuksen mukaan valvontatilaisuudet olivat rentoja ja mukavia (94 % vastaajista). 6% piti tilaisuutta hieman ahdistavana ja jännitti sinne menemistä. Kaikki opettajat suhtautuivat tilaisuuteen rennosti. Vanhemmista kaikki uskoivat kotioppijoiden menevän mielellään valvontatilaisuuksiin, vaikka 37,5 % uskoi kotioppijan jännittävän sinne menemistä.

Valvontatilaisuudessa kommunikaatio opettajien ja vanhempien välillä toimi vastaajista 94 % mielestä. He kuuntelivat toisiaan ja ottivat huomioon toinen toistensa toiveet ja ajatukset. 25 % vanhemmista tosin ilmoitti, että tutkiva opettaja ei huomioi kotioppijan omia mielipiteitä ja ajatuksia valvonnasta.

Vanhemmista puolet toivoi, että valvontatilaisuudessa ehditsi keskustella enemmän ja vain 12,5 % piti valvontatilaisuutta liian pitkänä. Aineenopettajat eivät pitäneet ylimääräistä keskusteluaikaa tärkeänä, ja heistä 72 % piti valvontatilaisuutta sopivan pituisena tai liian pitkänä. Luokanopettajien kohdalla vastaavaa yhteyttä valvontatilaisuuden pituuden ja toivotun keskusteluajan välillä ei ollut nähtävillä.

Lukuun ottamatta yhtä aineenopettajaa, kaikki vastaajat ilmoittivat mielialan valvontatilaisuuden jälkeen olevan yleensä positiivinen. Vastaajista 18 % kertoi, ettei tilaisuus vastannut täysin heidän odotuksiaan. Jopa 62 % vanhemmista oli sitä mieltä, että joskus tilaisuuden jälkeen tunnelma oli ollut pettynyt.

Vanhemmista 75 % ilmoitti olevansa tyytyväisiä valvonnan menetelmiin. Luokanopettajista puolet ja aineenopettajista 71 % oli heidän kanssaan osin samaa mieltä. Aineenopettajista 14 % oli täysin tyytymätön menetelmiin. Lähes puolet vastaajista oli sitä mieltä, että käytössä olevien menetelmien avulla on helppo arvioida oppivelvollisuuden edistymistä. Noin kolmannes vastaajista oli eri mieltä.

Jopa 87,5 % vanhemmista piti valvontatilaisuutta hyvänä mahdollisuutena esitellä tutkivalle opettajalle oppijan osaamista. Aineenopettajista kaikki, luokanopettajista puolet olivat vanhempien kanssa samaa mieltä.

Vanhemmista 38 % ja aineenopettajista 28 % arvioi, että edistymistä arvioidaan suhteessa oppijan omiin tavoitteisiin. Vanhemmista 12 %, aineenopettajista 28 % ja puolet luokanopettajista oli eri mieltä. Lähes puolet kaikista vastaajista ei ollut asiasta samaa eikä eri mieltä. Vain 25 % vanhemmista piti edistymisen arviointia oppijan töiden ja taitojen arvosteluna. Kukaan opettajista ei kokenut arviointia arvosteluksi. Sekä vanhemmat että luokanopettajat tunsivat, että opettajat arvioivat oppilaan edistymistä. Aineenopettajien mielipiteet jakoutuivat tasaisesti.

Vanhemmista 12,5 % toivoi saavansa ennen valvontatilaisuutta tarkempaa tietoa siitä, mitä oppijalta tilaisuudessa vaaditaan, 75 % oli selvittänyt omatoimisesti, miten valvonta tulisi suorittaa ja piti tietojaan arvioinnin menetelmistä riittävinä. Vanhemmista 78 % oli

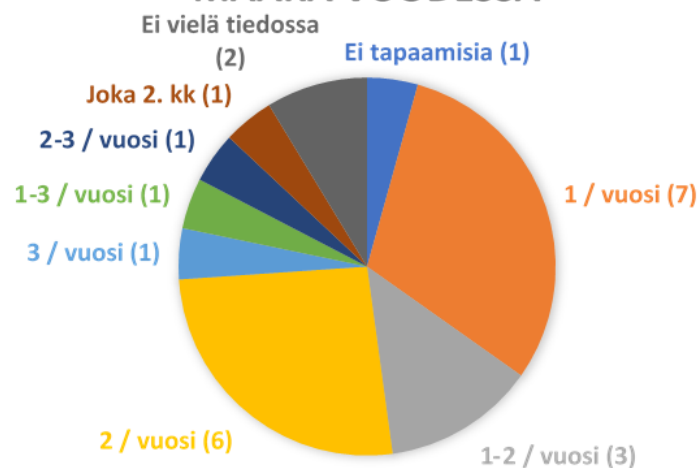
tietoisia siitä, mitä tutkiva opettaja kotioppijalta edellyttää, 27 % oli keskustellut aiheesta tutkivan opettajan kanssa. Vanhemmista vain 12,5 % toivoi selkeitä kirjallisia ohjeita valvontamenetelmistä ja -tavoitteista, 37,5 % oli sitä mieltä, ettei kirjallisia ohjeita tarvita lainkaan.

7.3.2 Valvontamenetelmät valtakunnallisesti

Suomen Kotikouluyhdistys ry:n kysely tavoitti 27 vastaajaa, joista alakouluikäisten kotioppijoiden vanhempia oli 23 ja yläkouluikäisten vanhempia oli 4. Alakouluikäisten vanhemmista 11 oli Etelä-Suomen alueelta, kuusi Länsi- tai Sisä-Suomesta, kolme Lounais-Suomesta, yksi Pohjois-Suomesta. Kaksi vastaajista ei maininnut asuinpaikkaansa. Yläkouluikäisten vanhemmista kolme oli Länsi- tai Sisä-Suomesta, yksi Etelä-Suomesta.

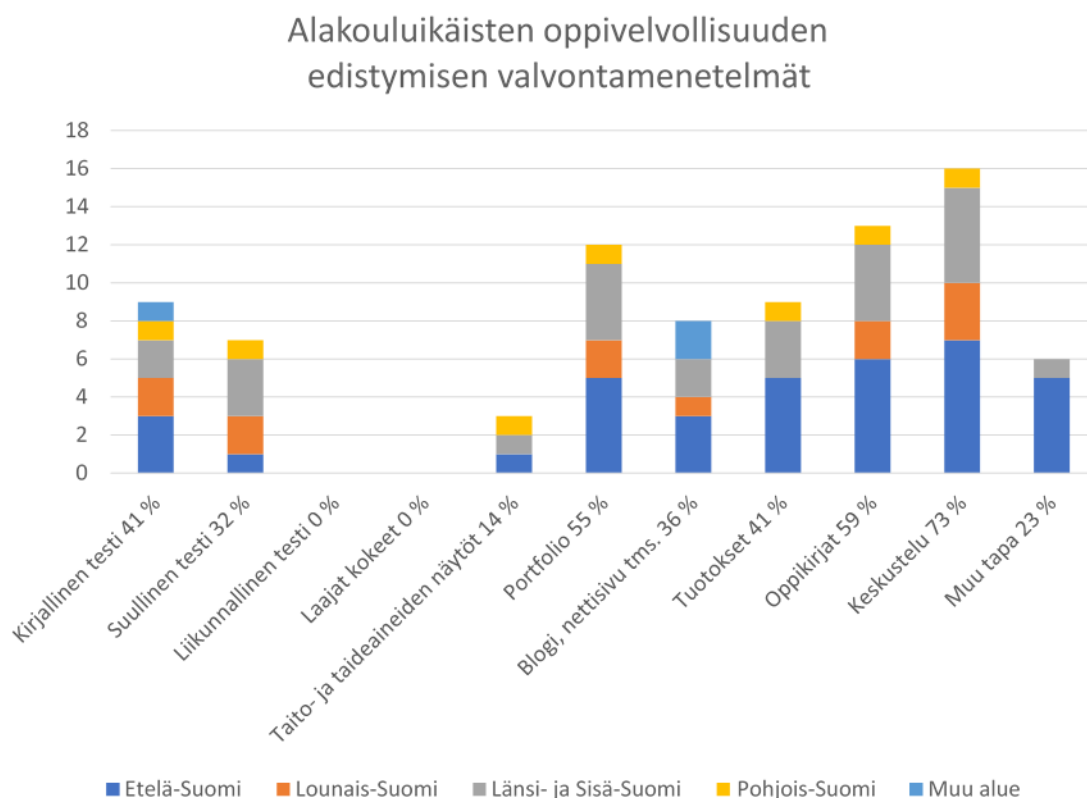
Alakouluikäisten kohdalla valvonta tapahtuu yleensä 1–2 kertaa vuodessa. Kaksi vastaajista ilmoitti, ettei valvontaa ole ollut vielä lainkaan. Yksi ilmoitti, että tapaamisia ei ole lainkaan, vaan valvonta tapahtuu yksinomaan blogin, nettisivun tai muun sähköisen palvelun avulla. Yhden vastaajan kohdalla valvontatilaisuuksia järjestettiin joka toinen kuukausi. (Kuva 9)

ALAKOULUIKÄISTEN SEURANTATILAISUUKSIEN MÄÄRÄ VUODESSA



Kuva 9: Alakouluikäisten valvontatilaisuuksien määrä vuodessa. Vastaajien lukumäärä sulhiissa.

Alakouluikäisten oppivelvollisuuden edistymistä seurattiin eniten keskustelun avulla: 16 vastaajaa (73 %, n = 22) ilmoitti valvontamenetelmäksi keskustelun tutkivan opettajan kanssa. Kolmetoista vastaajaa (59 %) ilmoitti esittelevänsä tutkivalle opettajalle oppi- ja tehtäväkirjoja tai niihin liittyviä oppimateriaaleja. Kaksitoista vastaajaa (55 %) esitteli valvontatilaisuudessa portfolion. Kotioppijoista yhdeksän (41 %) esitteli tilaisuudessa tuotoksiaan. Sama määrä joutui kirjalliseen testiin; suullisen testin teki seitsemän (32 %) alakouluikäisistä kotioppijaa. Kahdeksan (36 %) kotioppijan oppivelvollisuuden edistymistä valvottiin blogin, nettisivun tai muun sähköisen palvelun avulla. Taito- ja taideaineisiin liittyviä näyttöjä teki vain kolme (14 %) tutkimukseen osallistunutta alakouluikäistä kotioppijaa. Muita valvonnan tapoja oli käytössä kuudella kotioppijalla (23 %). Näitä tapoja olivat mm. oman opetussuunnitelman esittely, Feeniks-koulun tiedonrakentajat -järjestelmän valvonta sekä tutkivan opettajan kanssa yhdessä valvontatilaisuudessa tehdyt tehtävät. Tämän aineiston mukaan laajoja kokeita ja liikunnallisia testejä ei alakouluikäisille pidetty lainkaan. (Kuva 10)



Kuva 10: Alakouluikäisten oppivelvollisuuden edistymisen valvontamenetelmät

Yläkouluikäisiä kotioppijoita oli neljällä vastaajalla: kolme Länsi-Suomen alueelta, yksi Etelä-Suomen alueelta. Vain yksi vastaajista ilmoitti, että heillä käytetään monipuolisesti kaikkia lomakkeessa mainittuja valvonnan menetelmiä lukuun ottamatta laajoja kokeita. Kaikki yläkouluikäiset esittelivät valvontatilaisuudessa oppi- tai tehtäväkirjoista tekemiään tehtäviä. Muita käytössä olevia menetelmiä olivat keskustelu, tuotoksien ja portfolion esittely sekä taito- ja taideaineisiin liittyvät näytöt. Yhden yläkouluikäisen kohdalla valvonta tapahtui kerran vuodessa, muiden kohdalla valvontatilaisuuteen osallistuttiin 2–3 kertaa vuodessa.

7.3.3. Unschooling-oppijoiden edistymisen valvontamenetelmät

Tutkimukseen osallistuneiden unschooling-oppijoiden oppivelvollisuuden edistymistä seurattiin pääasiassa sähköisen tai perinteisen portfolion avulla. Sen avulla tutkiva opettaja kykeni seuraamaan kotioppijan edistymistä reaaliaikaisesti.

Perhe A:n kohdalla oppivelvollisuuden edistymisen valvonta toteutetaan yksinomaan sähköisen portfolion virkaa toimittavan blogin avulla. Tutkiva opettaja seuraa vanhemman viikoittain päivittämää blogia, johon liitetään valokuvina tai videoina edistymistä kuvaavia näytteitä viikon aikana tehdyistä töistä, suorituksista ja saavutuksista. Lapsi kirjoittaa myös itse opettajalle kirjeen, jossa hän kertoo viikostaan ja arvioi omaa edistymistään ja oppimistaan. Opettaja antaa viikoittain palautetta erikseen sekä oppijalle itselleen että vanhemmille. Palaute on aina kannustavaa ja positiivista, ja toisinaan se sisältää erilaisia ehdotuksia ja vinkkejä, jotka liittyvät viikon aikana tehtyihin asioihin. Perhe hyödyntää mielellään annettuja ehdotuksia mm. hankkimalla ehdotettuja kirjoja lapsen luettavaksi.

Perhe B on laatinut tutkivaa opettajaa varten tekstimuotoisen selvityksen, josta käy ilmi perheen kasvatukselliset perusperiaatteet ja miten opetusta käytännössä toteutetaan seuraavan lukuvuoden aikana. Selvityksessä on huomioitu vuodenkierto ja erilaiset juhlat, sosiaalinen näkökulma eli millä tavoin lapsi kasvaa osana perhettä ja yhteisöä, yhteiskunnallinen näkökulma eli miten lapsi kasvaa osaksi yhteiskuntaa sekä luonto ja ympäristö, eli miten lapsi kasvaa osaksi ympäröivää maailmaa. Portfoliona, oppimisen valvonnan välineenä, toimii vanhemman kirjoittama suljettu blogi, jonne vain tutkivalla opettajalla on pääsy. Blogin avulla lapsen toimia ja työskentelyä voi havainnoida tekstin lisäksi kuvien ja videoiden avulla.

Perhe C käy valvontatilaisuudessa kerran vuodessa. Heillä dokumentoidaan oppimista muutaman kerran kuukaudessa päivitettävän, sähköisenä portfoliona toimivan yksityisen

blogin avulla. Blogissa esitellään oppimisen apuna käytettyjä materiaaleja, kirjoitetaan päiväkirjaa ja sinne lisätään valokuvia ja videoita tapahtumista, opintoretkestä ja tuotoksista. Blogin avulla tutkivalle opettajalle voi esitellä esimerkiksi laulu-, soitto-, uinti- tai luistelutaitoa ja erilaisten projektina toteutettujen töiden tuotoksia.

Valvontatilaisuuksiin ei valmistauduta erikseen vaan siellä lapset esittelevät tutkivalle opettajalle osaamistaan ja tekemiään tehtäviä. He kertovat opettajalle mielellään omasta oppimisestaan ja siitä, mikä on ollut helppoa, vaikeaa tai mielenkiintoista. Tilaisuudet ovat perheen mielestä rentoja ja mukavia, ja tutkiva opettaja on kannustava ja lapsen yksilöllisyyden huomioiva. Hän antaa myös hyviä opiskeluun liittyviä vinkkejä, ideoita ja ehdotuksia.

Perhe D: Vanhempi 1 on keskustellut tutkivan opettajan kanssa valvonnan menetelmistä, sillä hän ei hyväksy kokeita ja testejä, joita opettaja aluksi teetti lapselle sen sijaan, että olisi huomionnut vanhemman dokumentoimia kotona tehtyjä suorituksia. Keskustelemalla he kykenivät rakentamaan välilleen luottamusta ja sopimaan lapselle parhaiten soveltuvista edistymisen valvonnan menetelmistä.

Nykyään oppimista seurataan pelien ja keskustelujen sekä opettajalle toimitettavan portfolion ja tehtyjen tehtävien avulla. Vanhempi 1 pitää päiväkirjaa ja dokumentoi oppimista videoimalla suorituksia. Dokumentointi on kuitenkin haastavaa, sillä oppimista tapahtuu jatkuvasti ja nopeassa tahdissa.

Toinen ongelma tai oikeastaan haastavinta minulle on juuri oppimisen dokumentointi sitä vauhtia mitä edetään unschoolin metodein. Se vaatii minulta paljon liipaisin herkkää videointi sormeaa, äänittämistä, tarkkaa päiväkirjan pitämistä. (Perhe D: Vanhempi 1)

Perhe D tapaa tutkivaa opettajaa noin kahden kuukauden välein. Tätä käytäntöä perhe pitää hyvänä ja näkee siinä useita positiivisia puolia:

Tapaamisia tutkivan opettajan kanssa on ollut noin joka toinen kuukausi. Aluksi ajattelin niitä olevan liian tiheään, mutta jatkoa ajatellen ja tähän astisista kokemuksista on siinä hyvätkin puolensa. Lapsi kokee tutkivan opettajan helpommaksi lähestyä ja saa näin aidommasti ja vähemmällä jännityksellä kerrottua oppimisestaan. Tapaamisten tarkoitus on nimenomaan se, että lapsi saa kertoa mitä on oppinut. Hän pitää tärkeänä nyt juuri sitä että lapsesta on mukava tulla kertomaan oppimisestaan huomattessaan että näin hän saa myös itse paljon enemmän tietoa. Aiomme lähteä yhteiselle retkelle keväällä jossa tutustumme myös uuteen, nyt

vaihtuvaan tutkivaan opettajaan ilman mitään kouluun liittyvää. – – Toinen asia joka tiheämmistä tapaamista tutkivan kanssa on poikanut on se, että tutkiva opettaja luottaa paremmin myös minun tuottamaani dokumentointiin ja kertomaani johon suurimmalta osalta tutkivan opettajan saama tieto perustuu. Unschoolin menetelmässä kun tosiaan kirjallista tuotosta on hyvin vähän. Samoin olemme voineet jakaa oppimiseen ja opettamiseen liittyviä havaintoja joista kummatkin olemme hyötäneet, jopa siten että opettaja on käyttänyt ideoitani myös oman luokkansa kanssa. (Perhe D: Vanhempi 1)

7.3.4 Kotiopetusperheiden ja tutkivien opettajien näkemykset valvonnasta

Vuonna 2017 suoritetussa kyselytutkimuksessa selvitin Espoon kotiopetusperheiden ja tutkivien opettajien näkemyksiä kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan tavoitteista (Hartman 2017). Kaikki tutkimukseen osallistuvat vanhemmat ilmoittivat ymmärtävänsä valvonnan merkityksen, mutta 12 % vanhemmista epäili sen tärkeyttä. Kaikki olivat kuitenkin kiinnostuneita valvonnan menetelmistä. He luottivat tutkivan opettajan ammattitaitoon ja suhtautuivat oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan positiivisesti myös opettajien mielestä. Vain yksi aineenopettajista piti vanhempien suhtautumista negatiivisena. Valvontatilaisuudet eivät vastanneet hänen odotuksiaan eikä hän kokenut tilaisuuksia positiivisina tapahtumina. Kaikki opettajat kuitenkin pitivät valvontaa tärkeänä.

Vanhemmista 62,5 % ilmoitti, että tutkiva opettaja oli kertonut riittävästi valvonnan tavoitteista. Vain 12,5 % toivoi saavansa lisää tietoa valvonnan tavoitteista. Vanhemmista puolet oli sitä mieltä, että edistymisen valvonnassa käytetyt menetelmät eivät lisää kotioppijan opiskelu- ja oppimismotivaatiota. Neljäsosa (25 %) uskoi opiskelu- ja oppimismotivaation saattavan lisääntyä käytössä olevien valvontamenetelmien ansiosta. Sen sijaan luokanopettajat ja 57 % aineenopettajista olivat vakuuttuneita siitä, että valvonnan menetelmät lisäävät oppijoiden motivaatiota. Vastaajista 41 % uskoi valvonnan menetelmien auttavan oppijaa ymmärtämään omia opiskelutapojaan paremmin, 24 % oli eri mieltä.

Kaikista vastaajista 83 % uskoi palautteen olevan tärkeää oppijan edistymisen kannalta. Vanhemmista kolmannes oli sitä mieltä, että oppija saa osaamisestaan riittävästi kannustavaa palautetta, kolmannes toivoi palautetta enemmän. Kukaan ei kuitenkaan pitänyt valvontatilaisuuden jälkeen saatavaa kirjallista sanallista selvitystä tai numeroarviointia tarpeellisena. Sekä luokan- että aineenopettajat uskoivat antavansa kannustavaa palautetta riittävästi. Kaikki luokanopettajat ja 72 % aineenopettajista antoi

kotioppijalle kirjallisen sanallisen palautteen valvontatilaisuuden jälkeen. Numeroarvioinnin antoi 86 % aineenopettajista, luokanopettajista ei kukaan.

Kaikista vastaajista 65 % piti valvontatilaisuutta oppimistilaisuutena. Kaikki luokanopettajat, 75 % vanhemmista ja yli puolet aineenopettajista piti valvontatilaisuutta myös hyvänä mahdollisuutena kehittyä itse oppijan ohjaajana tai opettajana.

Suomen Kotikouluyhdistys ry:n kyselyyn vastanneet olivat kokeita ja testejä lukuun ottamatta pääasiassa tyytyväisiä valvonnan menetelmiin. Erityisesti vastauksista nousivat esiin hyvä ja rakentava tutkivan opettajan ja kotioppijaperheen välinen vuorovaikutus ja luottamus sekä se, että valvonnassa hyväksi koetut menetelmät olivat oppijalähtöisiä. Tärkeäksi koettiin se, että lapsi kohdataan yksilönä, häntä ei vertailla koululaisiin ja tutkiva opettaja ei vaihdu. Opettajan kannustusta ja palautetta, aitoa kiinnostusta lapsen tekemiin töihin sekä opettajan antamia vinkkejä ja ehdotuksia pidettiin niin ikään tärkeänä osana hyvää ja laadukasta edistymisen valvontaa.

Innostava ja lapsen tekemisistä aidosti kiinnostunut valvontatilaisuus, jossa lapsi ja opettaja lähinnä keskustelevat ja lapsi saa itse esitellä kirjojaan ja projektejaan, on mielestämme toiminut hyvin. Meille määrätty tutkiva opettaja on selvästi niin kokenut ammattilainen, että varmasti saa tällä tavalla toimien selville kaiken tarpeellisen täyttääkseen valvontavelvollisuuden. Sekä opettaja että me, koemme blogin hyvänä tapana osaksi valvontaa.

Lapsen itse ehdottamat näytöt, portfolio, blogi, tuotokset, tehtävät ja keskustelut, joissa lapsi itse saa arvioida osaamistaan ja oppimistaan, kertoa opiskelustaan ja siitä mikä on mukavaa/helppoa ja mikä vaikeampaa/tylsää jne. Tärkeintä se, että lapsi saa itse vapaasti kertoa ja esitellä osaamistaan, ja tutkiva opettaja voi esittää tarkentavia kysymyksiä ja osoittaa aitoa kiinnostusta siihen, mitä lapsi kertoo. Se osoittaa lapselle, että opiskelu on ollut tärkeää ja tutkivan opettajan kiinnostus on lapselle kannustavaa. Tärkeää on myös se, ettei tutkiva opettaja ole vaihtunut vaan on tuttu, mukava aikuinen, jolle on kiva kertoa mitä uutta on oppinut.

Negatiivisena pidettiin tilanteita, joissa kotioppijaa ei huomioitu yksilönä eikä hän saanut mahdollisuutta osoittaa edistymistään ja taitojaan monipuolisesti. Pelkkien kokeiden ja testien teettämistä pidettiin huonona edistymisen valvonnan menetelmänä, mikäli tavoitteena ei ollut numeroarvosana tai todistus. Vastaajien mukaan koetilanne jännitti lasta, kokeet käsittelivät laajoja aihealueita, koaluetta ei kerrottu etukäteen eikä kokeen sisältö ei vastannut opittuja asioita. Näin ollen koe ei mitannut sitä, miten lapsi todellisuudessa oli edistynyt ja mitä hän oli oppinut.

Koulun pitämät kokeet eivät todellakaan toimineet, ne olivat eri aiheista kuin mitä me olimme menneet ja lapsi jännitti aivan hysteerisenä niihin. Suullinen kysely toimi joskus mutta sekin pääosin meni pieleen, koska lapsi ei joko ymmärtänyt mitä opettaja ajoi takaa tai jännitti tai sitten kysymykset olivat eri alueesta. Lapsemme on myös kotona oppinut koulukriittisemmäksi kuin koululaiset muuten, joten tietynlainen "asenne" näkyi vastauksissa ja se ei aina miellyttänyt opettajaa.

Tenttiminen yhtäkkiä vieraan ihmisen kanssa, vieraassa paikassa eikä tentattavia tehtäviä ole kerrottu etukäteen vaan voi olla mitä tahansa koko vuoden ajalta. Eihän tällaista tehdä koulussakaan?

Kokeiden tekeminen koululuokan kanssa samaan aikaan. Lapselle on iso kynnys mennä koululuokkaan tekemään kokeita, kun muut lapset ihmettelevät tilannetta. Siinä tilanteessa koe ei kerro todellisesta osaamisesta vaan lähinnä stressinsietokyvystä. Kokeen tekeminen luokan kanssa edellyttää, että lapsi seuraa koulun opetussuunnitelmaa samassa tahdissa kuin koululuokka.

Unschooling-perheet vaikuttivat olevan tyytyväisiä portfolioon valvonnan menetelmänä. He dokumentoivat tarkkaan oppimista ja edistymistä ja päivittivät sähköistä portfolioa ahkerasti. Kokeita ja testejä perheet eivät hyväksyneet, sillä he eivät pitäneet niitä tarkoituksenmukaisena oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan menetelmänä.

7.4 Perusopetuslaki, perusopetusasetus ja Opetushallitus

7.4.1 Perusopetuksen tehtävä ja tavoitteet

Jotta oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan tarkoitusta voi tarkastella tarkemmin, on ensin selvitettävä, mikä on perusopetuksen tarkoitus. Valtakunnallisen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, 18) mukaan perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppijalle laaja yleissivistys, mahdollisuudet jatko-opintoihin ja valmistaa oppijaa tulevaisuutta varten auttamalla häntä havaitsemaan omat vahvuutensa:

Perusopetus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden laajan yleissivistyksen perustan muodostamiseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen. Se antaa valmiudet ja kelpoisuuden toisen asteen opintoihin. Se ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin. (Opetushallitus 2014, 18.)

Perusopetuksen keskeiset tehtävät jaetaan valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa opetus- ja kasvatustehtävään, yhteiskunnalliseen tehtävään, kulttuuritehtävään ja tulevaisuustehtävään (Opetushallitus 2014, 18). Opetus- ja kasvatustehtävän mukaan perusopetusta antavan on tarjottava oppijalle mahdollisuus kehittää osaamistaan

monipuolisesti. Tarkoituksena on oppijan kokonaisvaltaisen myönteisen identiteetin kehittäminen, demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvaminen sekä ihmisoikeuksia kunnioittavan ja puolustavan, osallisuuden ja kestävän elämäntavan edistäminen. (Opetushallitus 2014, 18.)

Yhteiskunnallisen tehtävän mukaan perusopetuksen tulee ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä, kannustaa opintoihin, edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä kartuttamalla oppijan inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Oppijaa on autettava tunnistamaan vahvuutensa ja mahdollisuutensa, ja häntä on kannustettava seuraamaan omaa yksilöllistä oppimispolkuaan. (Opetushallitus 2014, 18.)

Kulttuuri- ja tulevaisuustehtävän mukaan perusopetuksen tulee lisätä oppijan ymmärrystä kulttuurista ja eri kulttuurien moninaisuudesta sekä tukea oppijan omaa kulttuuri-identiteettiä ja kulttuurisen pääoman rakentamista. Tavoitteena on kasvattaa toimijoita, jotka kykenevät hahmottamaan kulttuurin eri aikakausien jatkumoina. (Opetushallitus 2014, 18.)

Perusopetuksen tarkoituksena on edistää sivistystä, tasa-arvoa ja elinikäistä oppimista. Valtioneuvoston asetuksen (1435/2001) mukaan tavoitteena on tukea oppivelvollisen kasvua ihmisyyteen ja kasvattaa heistä eettisesti vastuullisia yhteiskunnan jäseniä (2 §), tarjota laajan yleissivistyksen myötä oppivelvolliselle elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja (3 §) sekä elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen yhdenvertaisuuden edistäminen Suomessa (4 §). Perusopetuslain (628/1998) 2 § määrittelee perusopetuksen tavoitteet seuraavasti:

...opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä.

Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.

Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (Perusopetuslaki 628/1998.)

Oppiaine- ja aihekohtaiset sisällöt ja tavoitteet sekä opetuksen toteuttamisen, opiskelun tuen ja arvioinnin periaatteet määrittellään valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuslaki 628/1998, 14 §).

7.4.2 Oppivelvollisuus ja sen sisältö

Perusopetuslain (628/1998) mukaan

Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. (Perusopetuslaki 628/1998, 25 §.)

Koska Suomessa on oppivelvollisuus, ei koulupakkoa, oppivelvollisuuden voi suorittaa hankkimalla perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot myös muulla tavoin kuin osallistumalla lain mukaisesti järjestettyyn perusopetukseen (Perusopetuslaki 628/1998, 26 §). Mikäli oppivelvollisuus suoritetaan muulla tavoin kuin osallistumalla asuinkunnan järjestämään opetukseen, on opetuksen järjestäjän ilmoitettava asiasta asuinkunnalle oppivelvollisuuden etenemisen valvontaa varten (Perusopetuslaki 628/1998, 41 §).

Oppivelvollisuuden suorittaminen edellyttää, että oppivelvollinen saavuttaa perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot, jotka löytyvät voimassaolevasta valtakunnallisesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta (Opetushallitus 2014). Näin ollen myös kotiopetuksen tavoitteet ovat sidottuja valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Perusopetuslain (628/1998) mukaan perusopetukseen kuuluu äidinkieltä ja kirjallisuutta, toista kotimaista kieltä, vieraita kieliä, ympäristöoppia, terveystietoa, uskontoa tai elämäntutkimustietoa, historiaa, yhteiskuntaoppia, matematiikkaa, fysiikkaa, kemiaa, biologiaa, maantietoa, liikuntaa, musiikkia, kuvataidetta, käsityötä ja kotitaloutta (Perusopetuslaki 628/1998, 11 §).

Oppivelvollinen voi edetä opinnoissaan valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan tai siihen perustuvan kunnan tai koulun opetussuunnitelman mukaisesti. Oppivelvollinen voi edetä opinnoissaan myös vuosiluokkiin sitoutumattomasti henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaisesti. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määrätään opintokokonaisuuksista, joiden suorittaminen hyväksytysti on edellytyksenä opinnoissa etenemiseen asianomaisessa aineessa. Kotioppijaa ei voi vapauttaa minkään perusopetuksen oppimäärään kuuluvan aineen opiskelusta eikä hänelle voida tehdä erityisopetuspäätöstä.

7.4.3 Kotioppijan oikeudet ja etuudet sekä huoltajan velvollisuudet

Kotiopetuspäätöksen tekee huoltaja. Pelkkä ilmoitus kunnan opetusviranomaiselle riittää, mutta käytännöt vaihtelevat kuntakohtaisesti. Ilmoitus kannattaa tehdä kirjallisesti ja siihen tulee merkitä oppivelvollisen tiedot sekä päivämäärä, josta lähtien oppivelvollinen siirtyy kotiopetukseen ja vastuu oppivelvollisuuden suorittamisesta siirtyy huoltajalle. Kotiopetuspäätökseen ei tarvita mitään erityistä syytä tai lupaa viranomaisilta eikä opetuksen järjestäjä voi kieltää oppivelvollisen siirtymistä kotiopetukseen (Opetushallitus 2019a). Ilmoituksen jälkeen huoltaja on vastuussa siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritettua (Opetushallitus 2019a). Mikäli huoltaja laiminlyö valvontavelvollisuutensa, hänet voidaan tuomita sakkoon oppivelvollisen valvonnan laiminlyönnistä (Perusopetuslaki 628/1998, 45 §).

Kotioppijaa ei rekisteröidä oppilaaksi mihinkään kunnan kouluun. Kun huoltaja ilmoittaa oppilaan eroavan koulusta ja jatkavan opintoja kotiopetuksessa, aiemmin koulussa opiskellut oppilas poistetaan koulun kirjoilta. Kotiopetuksessa olevat oppivelvolliset merkitään Koski-palveluun, joka on otettu käyttöön täydessä laajuudessaan vuonna 2019.

Kunta saa, mutta ei ole velvollinen järjestämään kotiopetuksessa olevalle oppivelvolliselle samoja palveluja ja etuuksia, joihin koululainen on oikeutettu. Näin ollen kotioppija ei ole oikeutettu esimerkiksi ilmaiseen kouluruokailuun, oppimateriaaleihin, työvälineisiin, tuki- tai erityisopetukseen tai muihin koululaisille kuuluviin oppilashuollon palveluihin. Mikään laki tai säännös ei silti estä kuntaa antamaan kotioppijalle näitä palveluja.

7.4.4 Kunnan ja tutkivan opettajan velvollisuudet

Perusopetuslain (628/1998) 26 § mukaan oppivelvollisen asuinkunnan on valvottava oppivelvollisen edistymistä, jos hän ei osallistu kunnan tai muiden perusopetuslaissa mainittujen tahojen (rekisteröity yhteisö, säätiö, valtio) järjestämään opetukseen. Edistymisen valvonnasta ei säädetä laissa vaan käytännöistä päätetään kunnissa. Opetushallituksen ohjeelliset ohjeet käyvät ilmi Opetushallituksen Internet-sivuilta. Opetushallitus ei seuraa sitä, valvovatko kunnat kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymistä (U. Laine, Opetushallitus, henkilökohtainen tiedonanto 30.4.2019).

Yleensä kunta nimeää tutkivan opettajan, joka informoi kotioppijan huoltajaa oppivelvollisuuden suorittamiseen liittyvistä valvonnan periaatteista ja järjestelyistä sekä siitä, mistä oikeuksista ja etuuksista kotiopetukseen jäävä oppivelvollinen luopuu.

Tutkivan opettajan tehtävänä on valvoa oppivelvollisuuden edistymistä suhteessa perusopetuksen oppimäärään kuuluvien oppiaineiden tavoitteisiin.

Opetushallituksesta saadun tiedon mukaan tutkivalle opettajalle kuuluu ainoastaan oppivelvollisuuden edistymisen valvonta. Lapsen yleinen psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin valvonta kuuluu ensisijaisesti kunnallisen terveydenhuollon piiriin. Kuitenkin, mikäli tutkiva opettaja havaitsee oppivelvollisuuden valvonnan yhteydessä jotain huolestuttavaa, hänellä on mahdollisuus tehdä asiasta lastensuojeluilmoitus.

Koululle [tutkivalle opettajalle] kuuluu vain oppivelvollisuuden valvonta. Lapsi tai nuori on kuitenkin kunnallisen terveydenhuollon piirissä, jolloin puuttuminen on mahdollista. Tietysti, jos oppivelvollisuuden valvonnan yhteydessä huomataan jotain huolestuttavaa, tehdään esimerkiksi lastensuojeluilmoitus. (U. Laine, Opetushallitus, henkilökohtainen tiedonanto 30.4.2019.)

Opetushallituksen (2018) mukaan valvontatilaisuuksia järjestetään tavallisesti 1–2 kertaa vuodessa. Oppivelvollisuuden edistymistä tutkitaan esimerkiksi keskustelujen, kirjallisten ja suullisten kokeiden tai suorituksia kuvaavien näyttöjen avulla. Näyttö voi olla myös opiskelua, taitoja ja tuotoksia kuvaava portfolio. Näyttötilanteita voidaan järjestää aidoissa ympäristöissä, kuten liikuntapaikoissa tai luonnossa.

7.4.5 Arviointi

Perusopetuslain (628/1998) 22 § mukaan oppivelvollisen arvioinnin tarkoituksena on ohjata ja kannustaa häntä opiskeluun sekä kehittää hänen itsearviointitaitojaan. Oppivelvollisen oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä on arvioitava monipuolisesti. Arviointi perustuu valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Sen tarkoituksena on ohjata ja kannustaa opiskeluun sekä kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. (Perusopetuslaki 628/1998.)

Opintosuoritusten arvioinnista ja opinnoissa etenemisestä säädetään perusopetusasetuksessa. Perusopetusasetuksen (852/1998) mukaan arviointi on opettajan tai opettajien yhteinen tehtävä.

Oppilaan arvioinnista päättää kunkin oppiaineen tai opintokokonaisuuden osalta oppilaan opettaja, tai jos opettajia on useita, opettajat yhdessä. Käyttäytymisen arvioi oppilaan opettaja, tai jos opettajia on useita, opettajat yhdessä. (Perusopetusasetus 852/1998, 13 §.)

Kunnan nimittämälle tutkivalle opettajalle kuuluu ainoastaan oppivelvollisuuden edistymisen valvonta. Tutkivan opettajan tehtäviin ei kuulu kotiopetuksessa olevan oppivelvollisen opettaminen. Kotioppijan opettajana toimii useimmiten lapsen huoltaja, huoltajat yhdessä ja/tai tehtävään palkattu henkilö. Siten arviointitehtävä lankeaa kotioppijaa opettavalle huoltajalle ja mahdollisesti tehtävään palkatulle henkilölle.

7.4.6 Seloste opinnoissa etenemisestä ja todistukset

Perusopetusasetuksen (852/1998, 11 §) mukaan oppivelvollinen voi edetä opinnoissaan oman opinto-ohjelmansa mukaisesti ja vuosiluokkiin sitoutumattomasti. Valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta ilmenevät suoritettavat opintokokonaisuudet ja niitä vastaavat oppiaineet. Tutkiva opettaja laatii kunnalle kirjallisen selosteen oppivelvollisen edistymisestä. Seloste ei ole todistus, mutta se on hyvä toimittaa myös kotioppijan huoltajalle.

Perusopetuksen oppimäärän tai osan siitä voi suorittaa perusopetuslain (628/1998) 38 § mukaan myös erityisessä tutkinnossa. Perusopetusasetuksen (852/1998) 23 § mukaan tutkinnon voi järjestää sellainen taho, jolla on perusopetuksen järjestämislupa. Erityisessä tutkinnossa kotioppijan osaamista arvioidaan suhteessa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin, joten saadakseen todistuksen, tutkintoon osallistuvan tietojen ja taitojen on vastattava perusopetuksen oppimäärää (Perusopetusasetus 852/1998, 23 §).

Erityisen tutkinnon voi suorittaa koko perusopetuksen oppimäärästä tai osittain, esimerkiksi yhdestä oppiaineesta, opintokokonaisuudesta tai vuosiluokasta. Yksittäisen aineen oppimäärän suorittaneelle oppilaalle on annettava todistus kyseisen aineen oppimäärän suorittamisesta. (Perusopetusasetus 852/1998 12 §.) Oppilaalle, joka on suorittanut koko perusopetuksen oppimäärän hyväksytysti, on annettava päättötodistus. Todistuksiin merkittävistä tiedoista päättää Opetushallitus. (Perusopetuslaki 628/1998, 22 §.)

Opetushallituksesta saadun tiedon mukaan kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan tavoitteena on se, että oppivelvollisuus hoidetaan huolella, jotta kotiopetuksessa olevat suorittavat koko perusopetuksen oppimäärän ja erityisen tutkinnon saadakseen päättötodistuksen ja jatko-opiskelupaikan (U. Laine, Opetushallitus, henkilökohtainen tiedonanto 30.4.2019). Päättötodistus ei kuitenkaan ole edellytys jatko-opiskelupaikan saannille eikä tutkintoon osallistuminen ole pakollista vaan huoltaja päättää siitä yhdessä oppivelvollisen kanssa.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Yleistä

Perusopetuksen tavoitteena on tasa-arvon lisääminen, hyvät oppimistaidot ja laaja yleissivistys, jotka mahdollistavat elinikäisen oppimisen sekä oppijan henkilökohtainen kasvun. Edellä mainitut perusopetuksen tavoitteet on mahdollista saavuttaa ilman kouluopetusta, sillä lapset voivat oppia muutenkin kuin koulussa opettajan johdolla (Illich 1971, 26; Illich 1972, 25; Sauren 2008, 110). Oppikirjaa ja opettajaa ensisijaisena tietolähteenä käyttävään koululaiseen verrattuna kotioppijalla on rajattomat mahdollisuudet tiedonhankintaan ja sosiaalisiin kontakteihin monipuolisesti tarjolla olevien materiaalien, kanavien ja tietoverkkojen ansiosta. Siten laadukkaasti ja vastuullisesti toteutettu kotiopetus ei ole ristiriidassa perusopetukselle asetettujen tehtävien kanssa.

Tutkimusta taustoitettiin selvittämällä lyhyesti yleistä mielipidettä kotiopetuksesta. Vaikuttaa siltä, että kotiopetukseen ja kotiopetusperheisiin liitetään yhä paljon ennakkoluuloja ja stereotyyppisiä väärinkäsityksiä. Tutkimuksen mukaan suurimmat epäluulot ja virhekäsitykset liittyvät kotioppijoiden sosiaalisiin taitoihin ja niiden kehittymiseen kotiopetuksessa.

Tämän tutkimuksen varsinaisena tarkoituksena oli selvittää millaiset kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontamenetelmät ovat tarkoituksenmukaisia, auttavat parhaiten tutkivaa opettajaa valvontatehtävässä ja soveltuvat oppimis- ja opetusmenetelmästä riippumatta kaikkien kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan Suomessa.

8.2 Oppimis- ja ohjausmenetelmät unschooling-perheissä

Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi unschooling-perheissä käytettäviin oppimis- ja opetusmenetelmiin. Unschooling-menetelmä valikoitui näkökulmaksi, josta käsin lähestyin tutkittavaa ilmiötä, sillä unschooling-oppijoiden oppivelvollisuuden edistymistä on kaikkein vaikeinta valvoa nykyisillä, koulumaisen oppimisen näkökulmaan perustuvilla menetelmillä. Menetelmä perustuu lapsen luontaiseen kiinnostukseen ja

vahvaan sisäiseen motivaatioon sekä kykyyn oppia asioita omien herkkyyksiausiensa ja ympäristön mahdollistamissa puitteissa (esim. Downes 2007, 24; Gray & Riley 2013, 7; Johnson 2011, 2).

Tämän tutkimuksen perusteella perheen arvoilla on suuri merkitys unschooling-menetelmän valintaan. Vapautta ja itsenäisyyttä korostavissa, lapsikeskeisissä arvoissa voi havaita yhtymäkohtia Rousseauin yhteiskuntakriittiseen ja Illichin koulukriittiseen ajatteluun. Rousseauin mukaan lapsi on lähtökohtaisesti puhdas ja viaton. Vaikuttaa siltä, että rousseaulaiseen tapaan unschooling-vanhemmat pyrkivät suojelemaan lasta ympäristön haitallisilta vaikutuksilta, mutta toisin kuin Rousseauin ajattelussa, unschooling-oppijaa ei eristetä – ei kotiin eikä kouluun – vaan hänelle tarjotaan arkielämän lomassa mahdollisimman virikkeellinen, monipuolinen ja aito oppimisympäristö, jossa lapsi pääsee turvallisesti kartuttamaan ja testaamaan tietojaan ja kokeilemaan taitojaan sekä huomaamaan oman toimintansa merkityksen ja vaikutukset. Toiminnan vaikuttavuus tuo toimijalle – tässä tapauksessa unschooling-oppijalle – sisäistä motivaatiota lisäävän tehokkuuden tunteen (White 1959, 318).

Oppimisen kannalta tärkeää on oppijan aito kiinnostus ja innostus opittavaan asiaan. Gina Rileyn (2018, 58–59) mukaan unschooling-oppijat eivät opiskele kokeita ja akateemisia saavutuksia varten vaan unschooling-oppijalla on luonnostaan vahva sisäinen motivaatio. Virikkeellisessä ja monipuolisissa mahdollisuuksissa tarjoavassa oppimisympäristössä lapsi tuntee luonnostaan sisäistä motivaatiota synnyttäviä, lisääviä ja ylläpitäviä pätevyiden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunteita (esim. Ryan & Deci 2000, 68, 74–76).

Whitney Shermanin (2017, 76) mukaan tavoite ylläpitää unschooling-oppijan motivaatiota, mikä ilmeni myös tämän tutkimuksen aineistosta. Tutkimusaineiston perusteella unschooling-oppija ei seuraa valmista, etukäteen laadittua opetussuunnitelmaa vaan hänen omat tavoitteensa ohjaavat oppimista ja ylläpitävät motivaatiota oppimiseen. Kun lapsen uteliaisuutta, mielikuvitusta, luovuutta ja tiedonlähteitä ei rajoiteta, hän kykenee seuraamaan omia mielenkiinnon kohteitaan ja havaitsemaan omia vahvuuksiaan. Pelkkien oppikirjojen sijasta ja niiden lisäksi tähän tutkimukseen osallistuneilla unschooling-oppijoilla oli tyypillisesti käytössään rajattomasti eri oppimistapoja ja tietolähteitä. Eri lähteistä saatavan tiedon vertailu lisää oppijan kykyä arvioida ja tarkastella tietoa kriittisesti.

Tutkimuksen mukaan unschooling-oppijan tavoitteet voivat olla myös jonkun ulkopuolisen ehdottamia tavoitteita. Decin ja Ryanin (2000, 71–73) mukaan ulkoisesta

tekijästä alkanut motivaatio voi integroitua sisäisesti säännellyksi toiminnaksi. Tämän tutkimuksen aineistosta kävi ilmi, että unschooling-oppijoiden vanhemmat, toisinaan tutkivat opettajat, ehdottivat oppijalle erilaisia aihealueita ja oppimista tukevia materiaaleja. Unschooling-oppijan kohdalla vanhemman tai tutkivan opettajan ehdottama valtakunnallisen opetussuunnitelman mukainen aihe saattaa olla sellainen, jota oppija itse ei olisi muuten tullut lainkaan ajatelleeksi. Näin oppimista ja innostusta voi yrittää ohjata oppivelvollisuuteen kuuluviin, valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisiin aihealueisiin ja tietoa syventäviin materiaaleihin.

Tähän tutkimukseen osallistuneet unschooling-oppijat hyödynsivät oppimisessaan useita erilaisia pedagogisia lähestymistapoja, kuten ilmiöoppimista, projektioppimista, ongelmalähtöistä oppimista ja tutkivaa oppimista. Erilaisia lähestymistapoja yhdistettiin luovasti, kuten käy ilmi Perhe A:n kotioppijan esittelemästä Harry Potter -aiheisesta viittaprojektista. Projektiin kuuluivat ideointi, materiaalien valinta ja hankinta sekä viitan suunnittelu ja toteutus, ja siinä tarvittiin mm. ongelmanratkaisu- ja tiedonhankintataitoja, matematiikkaa, kirjallisuutta, piirustus- ja käsityötaitoja. Kertoessaan projektista, kotioppija itse arvioi realistisesti projektin etenemistä ja omaa suoritustaan.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet unschooling-oppijat pyrkivät kehittämään ymmärrystään etsimällä lisää tietoa eri lähteistä, kyselemällä, kokeilemalla sekä keskustelun ja filosofisen pohdinnan avulla. Menetelmät noudattavat Freesen ajatuksia siitä, miten lapsi oppii luonnollisesti ennen kuin hän aloittaa koulun (Freese 1992, 15). Tutkimukseen osallistuvissa perheissä keskusteltiin lasten kanssa tavalla, joka kehitti heidän ongelmanratkaisukykyään – kiireettömästi, tuomalla esiin uusia näkökulmia ja kysymyksiä sekä kannustamalla lapsia keksimään omia ratkaisuja ongelmiin. Tällainen pohdiskelleva ja itsenäistä ajattelua edistävä ongelmanratkaisuun perustuva dialoginen oppimismenetelmä, jonka merkityksen oppimiselle Rousseau oivalsi jo vuonna 1762 julkaistussa *Émile* -teoksessaan (Bowen & Hobson 1987, 14, 130), on oleellinen osa käytännön ongelmiin liittyvää tutkivaa oppimista, jossa lapsi itse rakentaa tietoa aktiivisesti ponnistelemalla älyllisesti ja haastamalla omia ennakkokäsityksiään (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 304, 309–311; Lonka 2014, 100–103). Tutkiva oppiminen noudattaa myös Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen periaatetta, sillä unschooling-oppija etenee itsenäisesti, kunnes hän saavuttaa sellaisen ongelman, jonka ratkaisemiseen hän tarvitsee itseään edistyneempää ohjaajaa tai muuta tietoa syventävää tietolähdettä. Eri tietolähteitä käyttämällä oppiminen ja ymmärrys syvenevät asteittain.

Vygotskyn mukaan kehitystä tapahtuu myös riittävän virikkeellisessä ympäristössä (Aubrey & Riley 2016, 50–51; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 77). Myös Rousseau'n mukaan olosuhteet ohjaavat oppisisältöjä ja oppimisprosessia (Bowen & Hobson 1987, 14, 130). Laadukkaalla ja monipuolisella oppimisympäristöllä on suuri merkitys unschooling-oppijoiden edistymiselle sekä sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Lapsen eristäminen tai jättäminen kotiin ei vastaa unschooling-menetelmän tarkoitusta, vaan vanhempien on panostettava siihen, että unschooling-oppijalle on tarjolla monipuolisesti tietoa ja tietolähteitä, oppimisen tukena käytettävää materiaalia ja kontakteja. Tähän tutkimukseen osallistuneet unschooling-perheet onnistuivat luomaan lapsilleen virikkeellisen ja monipuolisen oppimisympäristön retkeilemällä, matkustelemalla, kannustamalla lapsia harrastuksiin, käyttämällä ahkerasti kirjaston palveluja, hyödyntämällä erilaisia työpajoja, perinteisiä ja verkkokursseja, opetusohjelmia ja muuta oppimateriaalia. Oppijat osallistuivat yksin ja vanhempiensa apuna kaikkiin kodin töihin: heille annettiin vastuuta ja heillä oli velvollisuuksia. Heitä kannustettiin osallistumaan, heidän sallittiin vaikuttaa, heidän kanssaan keskusteltiin, heitä kuunneltiin ja heidän kysymyksensä ja mielipiteensä otettiin vakavasti.

Rousseau'n mukaan lapsen on saatava kasvaa ja kehittyä rauhassa, ilman painostusta. Myös Vygotsky tiedosti painostuksen negatiivisen vaikutuksen oppimiselle: oppijan on saavutettava ensin tietty vähimmäiskehitystaso voidakseen oppia jälleen uutta (Vygotsky 1982, 171). Vygotskyn mukaan ohjaajan merkitys on tärkeintä erityisesti kehityksen alkuvaiheessa (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 76). Kun unschooling-oppijan vanhempi tai tutkiva opettaja ehdottaa oppijalle aiheita tai lähteitä ja auttaa hänet alkuun, oppija saattaa innostua aiheesta ja päästä jälleen eteenpäin opinnoissaan. Kun oppija on innostunut aiheesta ja päässyt alkuun, ohjaajan merkitys vähenee (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 76).

Aineiston mukaan perheiden unschooling-valinnan pääasiallisena tarkoituksena ei kuitenkaan ole kritisoida yhteiskuntaa tai nousta vastustamaan yleisiä normeja, vaan kehittää lapsen kriittistä ajattelua, tiedonhankintataitoja sekä ymmärrystä oikeasta ja väärästä. Vaikuttaakin siltä, että unschooling-vanhempien ensisijaisena päämääränä ei ole kasvattaa lapsestaan uutta helposti ohjailtavaa, yhteiskunnan tarpeisiin ja normeihin mukautuvaa pelinappulaa. Koulu kasvattaa institutionaalisia hyödykkeitä arvostavia, traumatisoituneita, levottomia, masentuneita ja ahdistuneita, yhteiskunnan tarpeisiin indoktrinoituja kuluttajia, jotka eivät luota omiin taitoihinsa ja osaamiseensa (esim. Box 2014, 10; Illich 1971, 1–2; Illich 1972, 111; O'Donnell 2013, 3; Sauren 2018, 110).

Tutkimuksen perusteella unschooling-perheiden tavoitteena on onnellinen, tasapainoinen ja itsenäinen, omaa elämäänsä ohjaava ja hallitseva aikuinen, jolla on terve ja realistinen käsitys itsestään ja omista mahdollisuuksistaan.

Koulussa menestymisen kannalta vain mitattavissa oleva oppiminen on tärkeää ja merkittävää (Illich 1971, 40). Kun lapsen oppimisen päämääränä ei ole opettajan miellyttäminen, numero, todistus tai luokalta pääseminen vaan lapsesta itsestään lähtöisin oleva innostus oppia uusia ja mielenkiintoisia asioita, lapsen sisäinen motivaatio oppimiseen säilyy vahvana. Vaikuttaa siltä, että koska unschooling-oppija ei arvota tietoa tai oppimista pelkän mitattavuuden perusteella, hän kykenee näkemään laajempia kokonaisuuksia ja soveltamaan oppimaansa käytäntöön luonnollisesti ilman tiedon aukkoja, jotka koostuvat koulukriteerien perusteella ”tarpeettomasta” tiedosta.

8.3 Käytössä olevat oppivelvollisuuden edistymisen valvontamenetelmät

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan menetelmiä on käytössä. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että kotioppijoiden edistymistä seurataan paikkakunnasta ja tutkivasta opettajasta riippuen hyvinkin erilaisin menetelmin: kokein, testein, näytöin, portfolion ja sähköisten palvelujen avulla, erilaisten tuotosten ja tehtyjen tehtävien avulla sekä keskustelujen avulla.

Vaikuttaa siltä, että Espoossa ollaan päästy tilanteeseen, jossa valvonta toimii sekä kotiopetusvanhempien että tutkivien opettajien mielestä, sillä Espoon valvontakäytäntöjä koskevaan kyselyyn vastanneista perheistä peräti 94% kertoi olevansa tyytyväisiä valvontaan. Yhtä suuri osuus vastaajista oli sitä mieltä, että kommunikaatio opettajien ja vanhempien välillä on toimivaa. Kaikista vastaajista (sekä tutkivat opettajat että kotona opettavat vanhemmat) yli 70 % ilmoitti olevansa tyytyväisiä käytössä oleviin valvontamenetelmiin.

Suomessa valvontatilaisuuksia järjestetään alakouluikäisille yleensä 1–3 kertaa vuodessa. Vaihtelua on kuitenkin paljon. Toisten kotioppijoiden kohdalla tapaamisia tutkivan opettajan kanssa ei järjestetä lainkaan. Heidän kohdallaan valvonta hoituu esimerkiksi säännöllisesti päivitettävän, sähköisenä portfoliona toimivan blogin avulla. Osalla tapaamisia on jopa kahden kuukauden välein.

Espossa alakouluikäisten edistymistä seurataan kerran vuodessa. Edistymisen valvontatilaisuudet ja yläkouluikäisten mahdolliset päättökokeet (erityinen tutkinto) hoidetaan keskitetysti Martinkallion koulussa. Molemmat tilaisuudet kestävät keskimäärin kaksi tuntia.

Tutkivia luokanopettajia on viisi. Yksi opettaja valvoo yhden oppijan kaikkia aineita. Tilaisuuteen osallistuu tutkivan opettajan ja kotioppijan lisäksi vanhempi/vanhemmat, toisinaan muita kotioppijoita. Kotioppija saa edetä opinnoissaan omassa tahdissaan vuosiluokkiin sitoutumattomasti. Oppijalle ei järjestetä kokeita, vaan edistymistä arvioidaan portfolion ja keskustelujen avulla. Taito- ja taideaineissa käytössä on myös valvontatilaisuudessa suoritettava näyttö. Opettaja ei arvioi suorituksia eikä anna todistuksia. Mikäli kotioppija haluaa todistuksen, hänen on osallistuttava erityiseen tutkintoon.

Tämän tutkimuksen mukaan keskustelu on valtakunnallisesti eniten käytössä oleva oppivelvollisuuden edistymisen valvontamenetelmä. Keskustelua voidaan pitää hyvänä, oppimista edistävänä kehittävän arvioinnin menetelmänä, sillä se ei ole arvottavaa, numeroihin tyypistyvää arviointia (esim. Atjonen 2013a; Atjonen 2015, 296). Arvioinnin apuna voidaan käyttää monipuolista ja edistymisestä kertovaa, riittävän kattavaa perinteistä tai sähköisessä muodossa olevaa kotisivua tai blogia (Atjonen 2007, 62–65). Portfolio voi sisältää oppijan itsearviointia, ääninäytteitä, kuvia ja videoita erilaisista tehdyistä tehtävistä ja suorituksista sekä opintoretkestä- ja matkoista. Näiden menetelmien käytön on kuitenkin perustuttava toteavaan, ei arvottavaan, arviointiin.

Kehittävän arvioinnin teorian mukaan arvioinnin on vastattava oppijan valmiuksia ja oltava opittavaan asiaan sovitettu tapa osoittaa oppimista (Atjonen 2007, 62 – 65). Yleisin tutkimukseen osallistuneiden unschooling-oppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonnassa käytetty menetelmä oli sähköinen tai perinteinen portfolio. Perheet pitivät menetelmää toimivana ja tarkoituksenmukaisena. Riittävän usein päivitettävän sähköisen portfolion avulla tutkiva opettaja voi seurata oppijan edistymistä lähes reaaliaikaisesti, kannustaa ja kommentoida, antaa ehdotuksia ja ideoita oppimisen tueksi. Mikäli hän havaitsee jonkin oppimisen kannalta merkittävän, valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisen aihealueen jääneen huomioimatta, hän voi ehdottaa sen sisällyttämistä opintoihin.

Kehittävä arviointi on tulevaisuuteen tähtäävä arviointimenetelmä, joka perustuu voimannuttavan palautteen merkitykseen oppimisen edistäjänä. Sen tarkoituksena on

auttaa oppilasta kohtaamaan eteen tulevia haasteita ja arviointimenetelmää mukauttamalla huomioida oppimisprosessi ja konteksti. (Atjonen 2015, 100.) Tämän tutkimuksen perusteella kotiopetusperheille tärkeää oli se, että lapsi kohdataan yksilönä eikä häntä vertailla koululaisiin. Esiin nousi myös hyvän ja rakentavan kotiopetusperheen ja tutkivan opettajan välisen luottamuksen ja vuorovaikutuksen sekä hyväksi koettujen, oppijälähtöisten valvonnan menetelmien merkitys sille, miten positiivisesti oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan suhtauduttiin. Motivaation säilymisen ja luottamuksen syntymisen kannalta olisi tärkeää, että tutkiva opettaja ei vaihtuisi. Aineiston perusteella lapsen on helpompi lähestyä tuttua opettajaa. Tätä näkemystä puoltaa myös Ryanin ja Decin esittämä ajatus sosiaalisesta kiinnittymisestä: vieraan aikuisen läsnäolo vaikuttaa negatiivisesti lapsen sisäiseen motivaatioon ja vähentää mielenkiintoa suoritettavaan tehtävään (Lehtinen, Vauras & Lerkanen 2016, 150).

Kehittävän arvioinnin avulla voidaan kehittää oppijan itsearviointitaitoja. Oppijan tulisi havainnoida omaa oppimistaan suhteessa tiedon hankintaa ja sisällön valintaa ohjaaviin tavoitteisiin. Kehittävän arvioinnin yhteydessä Päivi Atjonen painottaa palautteen merkitystä oppijan itsearviointitaitojen kehittymisessä sekä omien heikkouksien ja vahvuksiensa tunnistamisessa. On kuitenkin huomioitava se, että Atjonen on mitä luultavimmin kirjoittanut kehittävää arviointia koskevat teoksensa koulukontekstia silmällä pitäen. Koulukontekstissa oppilaiden motivaatiota ohjaavat ulkoiset tekijät, kuten tarve kokea hyväksyntää tai saada hyviä arvosanoja. Kotioppijoiden, erityisesti unschooling-oppijoiden kohdalla, oppimista ohjaa kuitenkin vahva sisäinen motivaatio. Palaute vahvistaa sisäistä motivaatiota vain silloin, jos se lisää oppijan kokemusta omasta pätevydestään ja autonomiasta sekä tunnetta siitä, että hän on itse vastuussa ja voi vaikuttaa tekemisiinsä, sillä ulkoinen palkkio ja palaute – negatiivinen tai positiivinen – vaikuttaa kielteisesti ja pitkäkestoisesti sisäiseen motivaatioon siirtämällä toiminnan painopistettä oppijan ulkopuolelle (Deci 1975, 134, 138–143, 146–148, 158; Deci 1980, 36–40; Deci & Ryan 2000, 234–235). Siten kotioppijoiden kohdalla on harkittava tarkoin, onko palautteen antaminen lainkaan perusteltua tai tarpeellista.

Essoossa asuvat kyselytutkimukseen osallistuneet kotiopetusperheet kokivat valvontatilaisuuden hyvänä mahdollisuutena osoittaa oppijan edistymistä tutkivalle opettajalle. Yksi luokanopettajista ilmoitti kiinnittävänsä erityisesti huomiota oppijoiden koulutyöasenteisiin, tehtyjen töiden huolellisuuteen, monipuolisiin työtapoihin, oppisisältöihin sekä opiskelijan kykyyn kertoa opinnoistaan. Tilaisuuden jälkeen tutkiva

luokanopettaja antaa oppijalle tai hänen vanhemmilleen kirjallisen sanallisen selvityksen edistymisen arvioinnista.

Yläkouluikäisten kohdalla erilaisia valvonnan menetelmiä käytettiin monipuolisemmin. Espoossa yläkouluikäisten edistymisen valvonta toteutuu päättöarvioinnin muodossa. Jokaisessa oppiaineessa on oma valvojansa, kyseisen aineen opettaja, joka vastaanottaa päättöarvioinnin tenttejä. Yleisimmin tilaisuuteen osallistuu ainoastaan oppilas ja päättöarvioinnin tenttiä vastaanottava opettaja. Yläkouluikäisten arviointimenetelmä riippuu oppiaineesta. Yleisimmin käytetyt menetelmät olivat kirjalliset kokeet, portfolio sekä suulliset kuulustelut. Taide- ja taitoaineissa käytössä ovat valvontatilaisuudessa suoritettavat näytöt. Oppijalle annetaan numeroarviointi päättötodistusta varten. Lisäksi hän saa usein kirjallisen sanallisen selvityksen arvioinnista.

Mikäli kotioppija haluaa numeroarvioinnin ja todistuksen – esimerkiksi päättötodistuksen – on hänen osallistuttava erityiseen tutkintoon. Päättötodistus ei kuitenkaan ole edellytys oppivelvollisuuden suorittamiselle tai edes jatko-opinnoille. Tutkimuksen mukaan vanhemmat pitivät kokeita, testejä ja näyttöjä tarpeellisena silloin, jos kotioppijan päämääränä oli numeroarvosana esimerkiksi päättötodistuksessa. Muussa tapauksessa ei valvontatilaisuudessa tehtäviä kirjallisia tai suullisia kokeita ja testejä tai näyttöjä voida pitää perusteltuina tai tarkoituksenmukaisina kotioppijan oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan tapoina, sillä tämän tutkimuksen perusteella tutkivan opettajan tehtäviin ei kuulu lainkaan suoritusten, tietojen tai taitojen arvottaminen tai numeroarviointiin perustuvan todistuksen kirjoittaminen.

Sekä Espoossa että valtakunnallisesti eniten kritisoitiin kirjallisia ja suullisia kokeita ja testejä sekä liikuntaan, taide- ja tiedeaineisiin liittyvä näyttöjä ja testejä. Niitä ei pidetty tarkoituksenmukaisina tapoina seurata kotioppijan oppivelvollisuuden edistymistä. Usein kokeita pidettiin mahdottomina suorittaa, sillä niiden sisältö ei vastannut kotioppijan oppimia sisältöjä. Itse koetilannetta pidettiin lapsen kannalta outona, jännittävänä ja pelottavana, mikä vaikutti koetulokseen negatiivisesti. Myös Decin ja Ryanin mukaan vieraan aikuisen läsnäolo vaikuttaa lapsen suoritukseen negatiivisesti (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 150). Lisäksi palkkiot, rangaistukset ja arvosanojen korostaminen vähentävät lapsen sisäistä motivaatiota ja kiinnostusta oppimiseen ja opiskeluun (Deci 1975, 210, 212, 219).

Unschooling-oppijoiden kohdalla olisi erityisen tärkeää huomioida arvottamisen ja ulkoisen palautteen – sekä palkkioiden että rangaistuksen – negatiivinen vaikutus

sisäiseen motivaatioon, opiskeluun ja oppimiseen. Oppivelvollisuuden edistymisen valvonta ei saisi koskaan perustua tietoja ja taitoja arvottaviin testeihin, kokeisiin tai näyttöihin, sillä unschooling-menetelmässä itseohjautuvuuden ja vahvan sisäisen motivaation säilymistä ja merkitystä laadukkaalle oppimiselle ei voi korostaa liikaa. Pelkkä edistymisen toteaminen tulisi olla riittävä keino arvioida oppivelvollisuuden etenemistä.

Laadukkaan opetuksen kriteerinä voidaan pitää myös oppijan monipuolista inhimillistä kasvua, mutta arvottamis- ja arvostelukeskeisyys luo oppijalle kielteisen minäkuvan hänen kyvyistään ja taidoistaan (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2004, 102–103, 267). Tutkimuksen mukaan unschooling-perheissä pitäydytään lapsen sekä hänen tietojensa ja taitojensa arvostelusta ja arvottamisesta. Kimmo Kontion (2012, 248–249) mukaan terve ja vahva, muista riippumaton minäkuva oli myös Rousseauin kasvatustieteen selkeä etu. Hyväksytty lapsi, jota ei arvoteta aikaansaannoksiensa, taitojensa tai ulkonäkönsä perusteella, kasvaa tuntien itsensä arvostetuksi omana itsenään. Hän oppii itse arvioimaan realistisesti itseään ja omia suorituksiaan. (Aikio 2019.) Aineiston perusteella unschooling vaikuttaa positiivisesti itsenäisen ajattelun ja terveen minäkuvan kehittymiseen. Tämä käy ilmi mm. entisen unschooling-oppijan (Oppija 3) esimerkistä, jonka mukaan hän teini-ikäisenä ei samalla tavoin ollut altis kavereiden yllytykselle kuin koulua käyvät ikätoverinsa.

Tutkimuksen mukaan Opetushallitus ei ole antanut mitään selkeitä tai yhdenmukaisia ohjeita siitä, millä tavoin valvonta tulisi suorittaa vaan järjestelyistä päätetään kunnissa. Kotiopetuksen lisääntyessä, selkeämpään ohjeistukseen olisi tämän tutkimuksen mukaan tarvetta. Espoossa osa opettajista kaipasi enemmän vertaistukea ja yleisiä ohjeita. Rehtorin antamia kirjallisiakaan ohjeita ei aina pidetty riittävinä, vaikka niitä kuvattiin laadukkaiksi ja kattaviksi. Epäselvyyksiä oli havaittavissa esimerkiksi siinä, mitä muuta päättöarviointiin huomioidaan kuin päättökoe. Tutkivat opettajat olivat itse aktiivisesti pyrkineet selvittämään, miten valvonta tulisi suorittaa. Osa luotti myös omaan ammatilliseen pätevyteensä.

Espoon kotona opettaville vanhemmille suoritetun kyselytutkimuksen mukaan vanhemmat eivät kannata yhteneviä kirjallisia selkeitä ohjeita, jotka koskevat valvonnan menetelmiä ja tavoitteita, sillä kirjalliset ohjeet voivat jäykistää käytäntöä. Tutkimuksen mukaan vanhemmat ottavat aktiivisen roolin selvittäessään miten valvonta tulisi suorittaa. He arvioivat omia tietojaan riittäviksi ja ovat tietoisia siitä, millaisia suorituksia tutkiva

opettaja odottaa. He keskustelevat tutkivan opettajan odotuksista sekä valvonnan tavoitteista tutkivan opettajan kanssa.

8.4 Tarkoituksenmukainen oppivelvollisuuden edistymisen valvonta

8.4.1 Kunnan tehtävät

Kotiopetukseen ilmoitettu oppivelvollinen ei ole kirjoilla missään kunnan koulussa. Oppivelvollisuuden edistymisen valvonnasta vastaa kunnan opetusviranomainen. Vastuussa oleva viranomainen osoittaa kotioppijalle tutkivan opettajan hoitamaan kotioppijan oppivelvollisuuden edistymisen valvontatehtävää ja ilmoittaa oppivelvollisen huoltajalle tutkivan opettajan yhteystiedot.

Mikäli kotioppija haluaa virallisen todistuksen suorittamastaan oppiaineesta, aihekokonaisuudesta, vuosiluokasta tai perusopetuksen päättötodistuksen, hänen on osallistuttava erityiseen tutkintoon. Päättötodistusta varten tutkinto suoritetaan kaikissa perusopetukseen kuuluvissa kaikille yhteisissä oppiaineissa (Perusopetuslaki 628/1998, 11§). Suorittaakseen tutkinnon hyväksytysti hänellä on oltava valtakunnallisen perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot.

Erityisessä tutkinnossa suoritettavat kirjalliset ja suulliset kokeet sekä taito- ja taideaineiden näytöt sovitaan tutkivan opettajan kanssa. Arvioinnin voi tutkivan opettajan sijasta suorittaa myös jokin muu taho, jolla on virallinen perusopetuslupa.

8.4.2 Huoltajan tehtävät

Tutkimuksen kuluessa nousi esiin kysymys siitä, kenelle oppimisen arviointi todellisuudessa kuuluu. Perusopetuslain (628/1998) mukaan kotioppijan asuinkunnalla on velvollisuus valvoa kotioppijan edistymistä. Tämä tulkinnanvarainen lainkohta on aiheuttanut ehkä eniten epäselvyyksiä kotiopetusperheiden ja opetusviranomaisten välille, sillä laissa ei ole minkäänlaista mainintaa siitä, miten edistymistä tulisi valvoa. Muun muassa Facebookin kotiopetusaiheisilta palstoilta käy ilmi, että oppivelvollisuuden edistymisen valvontamenetelmät ja erityisesti valvontaan liittyvien selkeiden ohjeiden puute, on merkittävä, ellei jopa merkittävin, kotioppijoiden ja heidän huoltajiensa sekä kuntien opetusviranomaisten ja tutkivien opettajien välisten ristiriitojen aiheuttaja.

Lain mukaan oppivelvollisen oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä on arvioitava monipuolisesti. Arvioinnin tarkoituksena on ohjata ja kannustaa oppivelvollista

opiskeluun sekä kehittää hänen itsearviointitaitojaan. Opettaja tai opettajat yhdessä päättävät oppilaan arvioinnista. Kotioppijan opettajana toimii useimmiten huoltaja itse, joskus tehtävään palkattu ulkopuolinen opettaja. Huoltaja on vastuussa siitä, että kotioppijan oppivelvollisuus tulee suoritettua. Siten arviointitehtävä lankeaa opettajana toimivalle huoltajalle, muulle tehtävään palkatulle opettajalle tai heille yhteisesti, sillä opetushallituksesta saadun tiedon mukaan tutkivan opettajan tehtäviin kuuluu ainoastaan oppivelvollisuuden edistymisen valvonta.

Perusopetuslain (628/1998) mukaan kotioppija on kuitenkin samalla tavoin oppivelvollinen kuin koululainenkin. Huoltaja on velvollinen ilmoittamaan kotiopetuspäätöksestä kunnan opetusviranomaiselle. Hänen on ymmärrettävä ne oikeudet ja etuudet mistä hän luopuu kotiopetuspäätöksen myötä ja kyettävä ottamaan vastuu kotioppijan oppivelvollisuuden etenemisestä.

Kotioppijan huoltajan velvollisuus on huolehtia siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritettua oppivelvollisuusaikana, opetus- ja oppimismenetelmästä riippumatta. Vaikka unschooling-oppija pääsääntöisesti asettaa itse omat tavoitteensa, oppivelvollisuus tulee suoritettua vasta, kun valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet täyttyvät. Siksi unschooling-menetelmä vaatii huoltajalta erityistä huolellisuutta. Tarvittaessa vanhemman on osattava hienovaraisesti ohjata unschooling-oppijan mielenkiintoa opetussuunnitelman mukaisiin aiheisiin. Hänen on huolehdittava myös siitä, että kotioppijalla on riittävän virikkeellinen ja kannustava, lapsen tasapainoista kehitystä tukeva oppimisympäristö.

Huoltaja sopii tutkivan opettajan kanssa edistymisen valvonnan käytännöistä. Mikäli oppivelvollinen seuraa omaa henkilökohtaista opintosuunnitelmaansa, sen tulee perustua valtakunnallisen opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin. Kotioppijalla on oikeus edetä omaan tahtiinsa ja vuosiluokkiin sitoutumattomasti. Käytettävä opintosuunnitelma on hyvä esittää tutkivalle opettajalle heti ensimmäisen yhteydenoton tai tapaamisen yhteydessä.

Huoltaja on vastuussa paitsi oppimisesta ja oppivelvollisuuden suorittamisesta, myös oppimisen ja edistymisen dokumentoinnista. Huoltajan on dokumentoitava oppista ja sen edistymistä selkeästi ja riittävästi ja esitettävä dokumentoinnin tulokset tutkivalle opettajalle edistymisen valvontaa varten. Dokumentointi voi tapahtua esimerkiksi riittävän usein, monipuolisesti ja tarkasti päivitettävän opintopäiväkirjan, perinteisen tai sähköisen portfolion (esimerkiksi blogi tai kotisivu) avulla. Portfolioon on

mahdollisuuksien mukaan hyvä liittää kuvia kotioppijan tuotoksista tai opintoretkistä sekä video- ja äänitallenteita suorituksista. Monipuolisten materiaalien avulla tutkivan opettajan on mahdollista valvoa ja seurata oppivelvollisuuden edistymistä.

Dokumentoinnin tulisi sisältää riittävän yksityiskohtainen yhteenveto huoltajan ja mahdollisen kotioppijaa opettavan muun henkilön tekemästä arvioinnista. Kehittävän arvioinnin mukainen arviointi on oppimista edistävää oppimisen aikaista arviointia. Arviointi on hyvä tehdä yhdessä kotioppijan kanssa. Kirjalliseen arviointiin voi liittää tutkivan opettajan tehtävää helpottavia, näyttötilanteissa otettuja näytteitä video- tai äänitallenteita (esimerkiksi lyhyt näyte kotioppijan vieraan kielen ääntämistaidoista, esiintymis-, laulu- tai soittotaidoista) sekä kirjallisia tuotoksia, kuten kotioppijan kirjoittamia esseitä, esitelmiä tai tutkielmia. Arvioinnissa tulee huomioida paitsi onnistumiset myös epäonnistumiset sekä kehittämistä ja lisää opiskelua vaativat asiat. Siihen voi lisätä myös kotioppijan oman itsearvioinnin.

8.4.3 Tutkivan opettajan tehtävät

Tutkivan opettajan tehtävänä on valvoa oppivelvollisuuden etenemistä. Riittävän ammattitaitoinen tutkiva opettaja kykenee valvomaan oppivelvollisuuden etenemistä huoltajan laatiman, riittävän yksityiskohtaisen ja tarkan dokumentoinnin avulla sekä oppivelvollisen ja hänen huoltajansa kanssa käytyjen kehittävien keskustelujen avulla. Sähköinen portfolio mahdollistaa kotioppijan edistymisen lähes reaaliaikaisen valvonnan, minkä vuoksi sähköisen portfolion käyttö on suositeltavaa. Tapaamisia on silti hyvä järjestää kerran tai kahdesti vuodessa. Niiden aikana käydään läpi mahdollinen opintosuunnitelma, huoltajan laatima arviointi, opintopäiväkirja, portfolio ja muu oppivelvollisuuden edistymistä osoittava dokumentointi. Tapaamisten aikana käytyjen kehittävien keskustelujen aikana tutkiva opettaja voi havainnoida esimerkiksi kotioppijan motivaatiota ja suhtautumista opiskeluun sekä kotioppijan kykyjä arvioida itse omaa oppimistaan ja kehitystään ja kertoa siitä. Tapaaminen antaa huoltajalle tilaisuuden kysyä neuvoa ja tutkivalle opettajalle mahdollisuuden antaa kannustavia kommentteja, vinkkejä ja ehdotuksia opiskelun tueksi.

Jotta kotioppijan sisäinen motivaatio oppimiseen ja opiskeluun lisääntyisi ja säilyisi, ei tutkivan opettajan tule järjestää kotioppijalle kokeita tai testejä. Hänen tehtävänsä ei ole arvioida ja arvottaa suorituksia tai antaa todistuksia. Hänen tehtävänsä on valvoa oppivelvollisuuden edistymistä ja vanhemman vastuullisuutta.

Tutkiva opettaja laatii kirjallisen selostuksen oppivelvollisuuden etenemisestä kunnan opetusviranomaiselle. Selostus on hyvä toimittaa huoltajalle opetuksen kehittämistä varten. Tarvittaessa ja huoltajan pyynnöstä, tutkivan opettajan tehtävä on järjestää mahdollisuus erityiseen tutkintoon. Päätötodistukseen tai muuhun todistukseen vaadittavat kokeet, testit ja näytöt sekä niiden arvioinnit voi suorittaa, kun kotioppija on saavuttanut kyseisissä aineissa vaadittavat valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaiset tiedot, taidot ja tavoitteet.

Onnistunut ja laadukkaasti toteutunut oppivelvollisuuden edistymisen valvonta vaatii huoltajien ja tutkivan opettajan välistä rakentavaa vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Näin molemmat, sekä huoltaja että tutkiva opettaja, kykenevät suoriutumaan tehtävistään ja vastuustaan kiitettävästi ilman ristiriitoja, joilla saattaa olla negatiivinen vaikutus kotioppijan opiskelumotivaatioon, oppimiseen ja oppivelvollisuuden etenemiseen.

9.1 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin tulosten merkitystä ja sitä, miksi kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonnasta on muodostunut kitkaa aiheuttava kiistakapula useiden kotiopetusperheiden ja tutkivien opettajien sekä opetusviranomaisten välille.

Koulumainen, opettaja- ja oppikirjakeskeinen menetelmä, jossa tavoitteena on hyvät arvosanat, tietty jatko-opiskelupaikka tai ammatti sekä koulukavereiden ja opettajien hyväksyntä, edustaa vain yhdenlaista näkemystä opiskelusta ja oppimisesta. Kouluuskoon perustuvassa yhteiskunnassa oppiminen on rajoitettu kouluympäristöön ja koulupäiviin ja erotettu selvärajaisesti viikonlopuista ja loma-ajoista. Oppilasta motivoivat arvot ja tavoitteet ovat jonkun toisen, eivät yksilön itsensä asettamia ja määrittelemiä.

Perheillä ja yksilöillä on kuitenkin erilaisia näkemyksiä, elämäntilanteita, kokemuksia ja tavoitteita. Jokaisella ihmisellä on myös oma tapansa oppia ja ymmärtää asioita ja ilmiöitä. Koulu ei kannusta yksilöllisyyteen ja ulkoisten palkkioiden ja rangaistusten sekä arvosanojen korostaminen laskee oppimisen kannalta oleellista sisäistä motivaatiota. Koulu ei edes sovi kaikille – liian erilaisille tai vilkkaille, liian hitaille tai nopeille tai edes Freesen kuvaamille kekseliäille, kyseleville, kokeileville, havainnoiville ja kyseenalaistaville lapsifilosofoille. Oman ryhmänsä muodostavat olosuhteiden pakosta kotiopetukseen siirtyneet koulukiusatut lapset ja koulujen huonosta sisäilmasta sairastuneet lapset. Nämä ”koulunormeihin sopimattomat” lapset voivat Suomessa suorittaa oppivelvollisuutensa kotiopetuksessa.

Kotikoulukeskustelun lähtökohtana tulisi aina olla ensisijaisesti lapsen oikeudet ja niiden toteutuminen. YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen¹⁵ 19. artiklan mukaan lasta on suojeltava laiminlyönniltä ja hyväksikäytöltä sekä henkisesti ja fyysiseltä väkivallalta. Koulukiusaaminen kaikissa erilaisissa muodoissaan – sekä opetushenkilökunnan että muiden oppilaiden taholta tapahtuva – on ehdottoman vakavasti otettava ongelma, joka ei häviä sillä, että ongelman olemassaolo kielletään. Nykyisellään koulujärjestelmä ei

¹⁵ Esim. Lapsenoikeudet.fi, Unicef ja Mannerheimin Lastensuojeluliitto

kykene suojelemaan lasta koulussa tapahtuvalta henkiseltä ja fyysiseltä väkivallalta ja turvaamaan lapsen oikeutta opiskella ilman väkivallan uhkaa. Lapsella on kuitenkin oikeus saada opetusta turvallisessa ja kannustavassa ympäristössä, joka edistää lapsen oppimista ja kehitystä (28. artikla).

Ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta on lapsen vanhemmilla tai laillisilla huoltajilla (18. artikla). Tehdessään kotiopetuspäätöstä huoltajien tulee keskustella lapsen kanssa hänen ikä- ja kehitystasonsa edellyttämällä tavalla, sillä lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä (13. artikla), ja lapsen näkemykset häntä itseään koskevissa asioissa on otettava huomioon (12. artikla). Lapsella on myös oikeus saada tietoa (17. artikla). Lapsen oikeuksien turvaamiseksi ja riittävän laaja-alaisen tiedonsaannin varmistamiseksi kotioppijalle on tarjottava mahdollisuudet monipuoliseen ja virikkeelliseen oppimisympäristöön, joka ei rajoita lapsen oikeutta tiedonhankintaan ja sen kriittiseen arviointiin.

Laadukkaasti ja vastuullisesti toteutettu kotiopetus ei ole ristiriidassa lasten oikeuksien kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneviä Whitney Shermanin (2017, 76) havaintojen kanssa siinä, että unschooling-menetelmä on toteuttamiskelpoinen lähestymistapa oppimiseen, sillä unschooling-oppijalla on vahva ja pitkäkestoinen sisäinen motivaatio oppia ja kehittyä. Tutkimusten mukaan unschooling on tuloksellinen menetelmä, joka kehittää erityisesti mm. tiedonhankintakykyä, kriittistä ajattelua, itseluottamusta ja asiantuntijuutta (esim. Riley 2018, 58–59; Taylor-Hough 2010, 6, 11). Unschooling-oppija oppii, koska hän haluaa oppia. Siten unschooling-menetelmä osoittaa todeksi Illichin koulukritiikin ytimen: koulutus ei tarkoita oppimista, koulut eivät edistä oppimista ja lapset voivat oppia muutenkin kuin opettajan johdolla koulussa (Illich 1971, 26; Illich 1972, 25; Sauren 2008, 110). Laadukkaan oppimisen kannalta merkittävää on koulun, opettajan tai opetussuunnitelman sijasta oppijan aito innostus ja mielenkiinto opittavaan asiaan (Freese 1992, 11, 40; Compayré 1953, 31-33, 61).

Kaikilla huoltajilla ei kuitenkaan ole halua tai resursseja turvata lapsen oikeuksien toteutumista kotiopetuksessa. Pelkkää kotiopetuksessa olevien lasten rekisteröintiä ei yksinään voida pitää riittävänä toimenpiteenä lasten oikeuksien turvaamiseksi. Koska kotiopetus on lisääntymässä, väärinkäytöksiä ennaltaehkäiseviin toimenpiteisiin tulisi ryhtyä ajoissa. Opetushallitus ei ole vielä katsonut tarpeelliseksi antaa tarkempia ohjeita kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaa varten. Kotiopetus on kuitenkin vuosittain lisääntynyt ja Opetushallituksen edustajan mukaan selkeämpi ohjeistus

Opetushallitukselta saattaisi nyt olla tarpeen (U. Laine, Opetushallitus, henkilökohtainen tiedonanto 30.4.2019).

Kotiopetusperheiden ja opetusviranomaisten näkemykset sekä lain mukaiset oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan liittyvä menetelmät eivät ole linjassa keskenään. Kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymistä valvotaan suhteessa valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin, mutta kotioppijan opettajana toimivalle huoltajalle tai muulle oppivelvollista opettavalle henkilölle kuuluva arviointitehtävä ja tutkivalle opettajalle annettu oppivelvollisuuden edistymisen valvontatehtävä on useissa kunnissa sekoitettu keskenään. Lisäksi, kouluissa käytettävät arviointimenetelmät eivät sovellu kotioppijoiden saavutusten ja edistymisen arviointiin kotiopetuksessa käytettävien monipuolisten oppimis- ja ohjausmenetelmien vuoksi (Hopwood, O'Neill, Castron & Hodgson 2007, iv, 26–27, 31). Vaikuttaakin siltä, kotikoulu keskustelua leimaa vahva tietämättömyyden ja väärinkäsityksien ilmapiiri, jota hyväksikäytetään puolin ja toisin. Avainkäsitteet – valvonta, seuranta ja arviointi sekä kotiopetus, loma ja ulkomaille muutto – sekoitetaan keskenään ja yleisen tietämättömyyden vallitessa, oppivelvollisuuden edistymisen valvontaa koskevaa ristiriidatonta ja lainmukaista tietoa on äärimmäisen vaikea löytää ja tulkita.

Opetushallituksen edustajan mukaan laadukas kotiopetus edellyttää huoltajilta erityistä valveutuneisuutta, sillä kotiopetuksen suunnittelu sekä opetussuunnitelman valinta on huoltajan tehtävä. Huoltajalla on oltava itsellään riittävät tiedot, taidot ja valmiudet, jotta hän kykenee opettamaan kotioppijaa tai hänellä on oltava mahdollisuus ostaa opetuspalveluja lapselleen. (U. Laine, Opetushallitus, henkilökohtainen tiedonanto 30.4.2019.) Vaikuttaakin siltä, että kotioppijoiden edistymisen valvonnan taustalla elää sitkeä oletus, että kotiopetusta toteutetaan opettajajohtoisesti, opetussuunnitelman mukaan koulumaisesti ja luokka-asteiden mukaisesti oppi- ja tehtäväkirjoja oppimisen apuna käyttäen. Kotiopetus ei kuitenkaan tarkoita ”koulua kotona” vaan kotiopetuksen ensisijaisena tarkoituksena on kasvattaa oppijan innostusta oppimiseen, kehittää hänen itsearviointitaitojaan ja kykyään monipuoliseen ja kriittiseen tiedonhankintaan ja -käsittelyyn sekä huomioida hänet erityisenä ja ainutlaatuisena, itsenäisenä yksilönä ja aktiivisena toimijana.

Kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan liittyvissä asenteissa näkyy Ivan Illichin (1971) esiin nostama myytti siitä, että vain todistukseen numeroin arvosteltu, mitattavissa oleva oppiminen on merkittävää ja tärkeää, ja lapset voivat oppia ainoastaan

opettajan johdolla. Erityiseen tutkintoon osallistumista ja päättötodistusta ei voida jokaisen kotioppijan kohdalla pitää ensisijaisena oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan tavoitteena, sillä todellisia käytännössä tarvittavia tietoja ja taitoja on mahdotonta mitata kokeiden ja testien avulla eikä päättötodistus ole edellytys jatko-opinnoille. Kokeisiin osallistumista ja päättötodistusta tärkeämpänä olisi pidettävä mm. lapsen tasapainoista elämää, turvallisia ihmissuhteita, henkilökohtaista kasvua ja kehitystä, psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia, yksilöllisyyden vaalimista sekä yksilöllisten valintojen ja opintopolkujen kunnioittamista ja niihin kannustamista. Jokaiselle kotioppijalle on kuitenkin tarjottava mahdollisuus erityisen tutkinnon suorittamiseen ja päättötodistukseen, mikäli päättötodistuksen saaminen tukee hänen henkilökohtaisen opintopolkunsa toteutumista.

Kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan kehittämisessä tulisi keskittyä siihen, että yhdenmukaistamalla menetelmiä, huoltajien ja tutkivien opettajien tehtävä helpottuisi. Tarkoituksenmukaisen kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan ei tule tähdätä kotiopetuksen tai erilaisten yksilöllisten oppimispolkujen ja opetus- tai oppimismenetelmien rajoittamiseen, vaan valvonnan ensisijaisena lähtökohdana on oltava lapsen yksilöllisyys sekä lasten oikeuksien toteutuminen ja turvaaminen, joka toteutetaan rakentavassa yhteistyössä kotioppijoiden huoltajien ja opetusviranomaisten kanssa. Lapsella on oltava oikeus turvalliseen ja rauhalliseen oppimisympäristöön. Lapselle on taattava oikeus yksilölliseen oppimistapaan ja saada itselleen sopivaa opetusta. Hänelle on tarjottava mahdollisuudet valita ja käyttää niitä oppimateriaaleja, jotka parhaiten tukevat hänen oppimistaan. Jotta oikeudet toteutuisivat jokaisen lapsen kohdalla tasapuolisesti, tulisi kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan menetelmiä yhdenmukaistaa laatimalla valvontaa varten selkeämpi ohjeistus, joka mahdollistaisi erilaiset oppimismenetelmät.

Suomessa kotioppijat ovat levittäytyneet laajalle, koko Suomen käsittävälle alueelle. Jotta valvontaan liittyviltä epäselvyyksiltä vältyttäisiin, olisi tarkoituksenmukaista, jopa välttämätöntä, keskittää kaikkien Suomessa asuvien kotioppijoiden valvonta kuntien sijasta muutamalle asiantuntevalle, tehtävään koulutetulle tutkivalle opettajalle. Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että sähköinen, riittävän usein ja säännöllisesti päivitettävä, portfoliona toimiva blogi -tyyppinen sähköinen palvelu tarjoaisi tutkivalle opettajalle parhaat mahdollisuudet seurata oppivelvollisuuden edistymistä reaaliaikaisesti kotioppijan asuinpaikkakunnasta sekä opetus- ja oppimismenetelmästä riippumatta. Sähköinen palvelu tarjoaisi tarvittaessa mahdollisuuden ohjeistaa ja kannustaa, auttaa

ongelmatilanteissa, antaa palautetta, ideoita ja ehdotuksia kotiopetuksen toteuttamiseksi juuri sillä hetkellä, kun se on tarpeellista.

Hyvin toteutettuun sähköiseen palveluun kotioppijan ja hänen huoltajansa on helppo lisätä mm. edistymisestä kertovia päiväkirjamerkintöjä, kuvia tuotoksista, videoita suorituksista sekä erilaisia kirjoitus- ja ääninäytteitä. Päivitysten perusteella tutkivalla opettajalla olisi mahdollisuus seurata oppivelvollisuuden edistymistä luokka-asteista ja oppimismenetelmistä riippumattomasti suhteessa valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Tarvittaessa tutkiva opettaja voisi ehdottaa jotain opetussuunnitelman mukaista aihetta käsiteltäväksi.

Oikein toteutettuna palvelun avulla olisi mahdollista havaita oppivelvollisuuteen liittyviä laiminlyöntejä. Kotiopetusilmoituksen yhteydessä vanhemmille tulisi kuitenkin antaa selkeät ohjeet rekisteröityä oppivelvollisuuden edistymistä seuraavaan sähköiseen palveluun, jolloin palvelun avulla opetusviranomaisten olisi helpompi havaita ne epäselvät tapaukset, joissa kotioppija jätetään rekisteröimättä palveluun ja kotioppijan oikeudet eivät mahdollisesti toteudu. Selkeä ja yhdenmukainen sähköinen valvonnan järjestelmä tarjoaisi parhaimmillaan hyvän kommunikaatiokanavan kotioppijaperheiden ja opetusviranomaisten välille ja vähentäisi perheiden ja opetusviranomaisten välisiä ristiriitoja.

Parhaimmillaan tämä tutkimus herättää rakentavaa keskustelua, lisää ymmärrystä ja selkeyttää sitä, mitkä ovat huoltajan ja tutkivan opettajan tehtävät, tarkentaa ilmiöön liittyviä käsitteitä ja luo paineita yhdenmukaistaa ja tarkoituksenmukaistaa nykyisiä kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan menetelmiä. Pahimmillaan tämä tutkimus lisää entisestään kitkaa kotioppijaperheiden, tutkivien opettajien ja opetusviranomaisten välillä, mikäli yksittäisiä tuloksia pyritään irrottamaan kontekstistaan. Tässä tapauksessa haluan painottaa sitä, että vaikka tämä tutkimus on tehty mahdollisimman huolellisesti tieteellisen tutkimuksen vaatimukset huomioon ottaen, lisätutkimus on ehdottomasti tarpeen.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

9.2.1 Yleistä tutkimuksen luotettavuudesta

Tämä tutkimus sisältää sekä laadullista että määrällistä tutkimusta. Näiden eri menetelmien luotettavuutta on syytä arvioida erikseen, sillä niiden luotettavuuskriteerit ovat erilaisia.

Ontologia, totuusteoria, tarkastelee olemista – tutkittavan ilmiön ja todellisuudenluonnetta (Cohen, Manion & Morrison 2007, 7, 10; Huttunen 2018; Huttunen 2019b). Ontologia voidaan jakaa realismiin ja konstruktivismiin. Realismin mukaan universaaleilla käsitteillä on todellinen vastine. Tämän totuuden korrespondenssiteorian mukaan teoria on totta, jos se vastaa objektiivisia faktoja eli todellisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–135). Konstruktivismia voidaan pitää realismin vastakohtana (Huttunen 2018; Huttunen 2019b). Sen mukaan totuus on konstruktio, joka perustuu ennakkotietoon, kuten aiempaan tietoon ja aiempiin kokemuksiin, mittausmenetelmiin, tutkimuskysymyksiin ja siihen mitä havainnoidaan. Sosiaalisen konstruktioismin mukaan todellisuus ja tieto rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja sosiaalinen todellisuus kielellisessä vuorovaikutuksessa (Laiho 2018).

Tietoteoriassa eli epistemologiassa, tarkastellaan mitä tieto on, sen luonnetta ja muodostumista (Cohen, Manion & Morrison 2007, 7; Willis 2007, 10). Tietoteoria voidaan jakaa kahteen suuntaukseen: positivistiseen ja antipositivistiseen. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 8, 11; Huttunen 2018; Huttunen 2019b.) Tosiasioihin, yleisiin lakeihin ja kausaaliteorioihin perustuva positivistinen tutkimussuuntaus pohjautuu empirismiin. Empirismin mukaan tieto perustuu kokemukseen ja havaintoihin. Antipositivistinen suuntaus perustuu rationalismiin, jonka mukaan tieto itsessään on ihmisestä riippumatonta. Se on olemassa jo ennen kokemuksia ja havaintoja.

Ihmistutkimus voidaan jakaa kahteen perinteeseen: galileiseen ja aristoteeliseen (Huttunen 2019b; Mahlamäki 2018). Filosofian pääsuuntauksiin kuuluvat analyyttinen filosofia ja uuspragmatismi, hermeneutiikka, fenomenologia ja eksistentialismi, uusmarxismi ja kriittinen filosofia sekä postmodernismi ja dekonstruktioismin. Galileiseen traditioon lukeutuvat positivistisen tutkimusotteen mukaisesti ilmiöiden selittämiseen ja ennustamiseen sekä objektiivisuuteen pyrkivät analyyttinen filosofia ja uuspragmatismi, jotka edustavat määrällistä tutkimusta. Laadulliseen tutkimukseen vaikuttavat erityisesti aristoteeliseen traditioon lukeutuvat, ymmärtämiseen pyrkivät

hermeneutiikka, fenomenologia ja eksistentialismi, uusmarxismi ja kriittinen filosofia sekä postmodernismi ja dekonstruktionismi, joiden mukaan totuus koostuu yhden suuren totuuden sijasta useista osatarinoista, diskursseista ja osadiskursseista (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 349; Huttunen 2018; Huttunen 2019b).

9.2.2 Määrällisen tutkimuksen luotettavuus

Määrällinen tutkimus perustuu positivistiselle tietoteorialle, objektiivisuuden vaatimukselle ja realistiselle totuusteorialle. Siten luotettavuutta ja pätevyyttä – reliabiliteettia ja validiteettia – voidaan arvioida tiedon totuuden ja objektiivisuuden mukaan. Määrällisen tutkimuksen luotettavuus ei ole vain mittareiden luotettavuutta vaan siihen vaikuttavat kaikki tutkimuksen osa-alueet. Kokonaisluotettavuutta voidaan pitää hyvänä, jos tutkittavista muodostuvan otoksen voidaan katsoa edustavan koko perusjoukkoa ja mittaamisessa ei juurikaan esiinny satunnaisuutta. Kokonaisluotettavuutta voi parantaa tutkimuksen huolellisella etukäteissuunnittelulla. Myös tutkijan läsnäolo tutkimustilanteessa voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ja niiden luotettavuuteen. (Kyttälä 2018; Vilkka 2014, 152.)

Reliabiliteetti kertoo siitä, onko aineisto kerätty pätevästi ja tutkimus toistettavissa siten, että tulokset pysyvät muuttumattomina eivätkä ole ristiriitaisia tai sattumanvaraisia. Korkeaan reliabiliteettiin pyritään mm. tarkastelemalla samaa ilmiötä useasta eri näkökulmasta. (Tikkanen 2016.) Vuonna 2017 suoritetussa kyselytutkimuksessa reliabiliteettia parannettiin mittaamalla samoja asioita useiden kysymysten avulla. Kyselylomakkeiden kysymykset kartoittivat tutkittavaa asiaa kattavasti.

Reliabiliteettiin vaikuttavat otoskoko ja otantamenetelmä sekä tietojen käsittelyssä tai analyysissä tapahtuneet virheet. Koska aineisto on ajasta ja paikasta riippuvaista tietoa, voivat tutkimuksen reliabiliteettia heikentää satunnaisvirheet, kuten asiat, jotka vastaaja muistaa väärin. (Vilkka 2014, 149-150, 153.) Pienellä otoskolla tulokset ovat sattumanvaraisia ja jos jokin ryhmä on otoksessa yliedustettuna, se ei kerro totuutta koko perusjoukosta.

Espoon kotikoulukyselyyn vastanneiden määrä oli lukumääräisesti pieni, mutta koko perusjoukkoon suhteutettuna se oli keskimääräistä suurempi. Kun vastausprosentti on keskimäärin 30-40 % lähetettyjen kyselylomakkeiden määrästä, oli se Espoossa suoritetussa kyselytutkimuksessa aineenopettajien kohdalla n. 37 % ja luokanopettajien ja vanhempien kohdalla n. 50 %. Kuitenkin pienen perusjoukon kohdalla, tässä tapauksessa erityisesti luokanopettajien kohdalla, voidaan yhdenkin vastauksen

puuttumisen ajatella vaikuttavan tutkimuksen kokonaistulokseen. Reliabiliteettia lisää kuitenkin saatujen vastausten yhdenmukaisuus luokanopettajien ja vanhempien kohdalla, mikä indikoi satunnaisvirheiden pienempää mahdollisuutta vastauksissa. Aineistosta saatuja tuloksia siten voidaan pitää luotettavina.

Myös Suomen Kotikouluyhdistys ry:n kyselytutkimuksesta saadut vastaukset olivat yhteneviä Espoosta saatujen vastusten kanssa valvontaa koskevien käsitysten osalta. Käytettyjen valvontamenetelmien osalta hajontaa oli odotettavissa, sillä kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaa varten ei ole olemassa yhdenmukaisia ohjeita.

Tutkimuksen sisäinen validiteetti kertoo siitä, mitataanko tutkimuksessa sitä, mitä oli tarkoitus mitata ja vastaavatko tutkimuksen tulokset ja tehdyt johtopäätökset todellisuutta siinä kohderyhmässä mitä on tutkittu. Sisäiseen validiteettiin voivat vaikuttaa mm. mittarin valinta, mittauskertojen väli, jonka aikana on saattanut tapahtua muutoksia, mittaustapahtuma, mikäli itse testaustapahtuma on vaikuttanut mittauksen kohteeseen, vinoumat otoksen valintakriteereissä tai vastaajien tai vastausten kato. Validiutta voidaan arvioida arvioimalla tutkimuksen kohderyhmää, käsitteitä ja teoriaa. Validiin tutkimukseen ei sisälly systemaattista virhettä, jonka vuoksi tulokset olisivat harhaanjohtavia. (Vilkka 2014, 150, 153.) Huono validiteetti ei alenna reliabiliteettia, sillä väärää asiaa voidaan mitata luotettavasti. Sen sijaan huono reliabiliteetti alentaa validiteettia.

Kokeellisessa tutkimuksessa sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, voiko kausaliteettia osoittaa pätevästi käytetyllä koeasetelmalla vai aiheuttaako muutoksen tulosten käsittely vai jokin muu tekijä, esim. alkumittaus itsessään, luonnollinen kehitys tai koe- ja kontrolliryhmien samankaltaisuus tai erilaisuus. Ulkoinen validiteetti kertoo siitä, edustaako valittu otos perusjoukkoa riittävän hyvin – ovatko tutkimuksen tulokset yleistettävissä – siirrettävissä toiseen paikkaan, kohdejoukkoon tai ajankohtaan – ja millaisissa olosuhteissa. Ulkoisesti validissa tutkimuksessa toiset tutkijat päätyvät esitettyjen mittaustulosten perusteella samoihin johtopäätöksiin kuin tutkimuksen tekijä.

Tässä tutkimuksessa käytettyä kehittävä arvioinnin teoriaa voidaan pitää määrällisen tutkimuksen osuuden avulla kartoitetulle tutkimusaiheelle sopivana teoreettisena viitekehystenä. Kehittävä arviointi hyödyttää kaikki osapuolia ja sen tehtävänä on motivoida lasta oppimaan. Kyselyjen tarkoituksena oli selvittää käytössä olevia oppivelvollisuuden etenemisen valvontamenetelmiä, niiden tarkoituksenmukaisuutta sekä valvonnan välineenä että kotioppijan oppimisen edistämisen kannalta. Tässä

tutkimuksessa käytettyjen kyselytutkimuksen tulokset antavat käytössä olevien menetelmien hyödyllisyydestä saman suuntaisia tuloksia kuin aiemmin esitellyn kehittävä arviointia koskevat tutkimustulokset (Atjonen 2013b).

Vuonna 2017 Espoossa suoritetun kyselytutkimuksen vastauksia ja Suomen Kotikouluyhdistys ry:n kyselytutkimuksella saatuja vastauksia analysoitiin erikseen käyttämällä SPSS -ohjelmistoa ja kuvailevia menetelmiä, sillä pienellä aineistolla ryhmien välinen vertailu tilastollisia menetelmiä käyttämällä ei ole mielekästä. Aineistojen erillinen analysointi vähensi virheellisten tulosten mahdollisuutta, mikäli joku vastaajista oli vastannut molempiin kyselyihin. Vaikka kokonaispopulaatio kotioppijoiden kohdalla on pieni, pienellä aineistolla saatavat tulokset ovat ainoastaan suuntaa antavia. Ainoana käytettävissä olevana aineistona tulokset eivät ole yleistettävissä. Tässä tutkimuksessa kyselyaineisto oli kuitenkin vain pieni osa laajempaa tutkimusta, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen kokonaisluotettavuuteen vaikuttaa tutkimuksen tekotapa (Vilkkä 2014. 152-154). Kyselylomaketutkimus oli tämän tutkimuksen määrälliseen osuuteen sopiva aineistonkeruumenetelmä. Tulosten luotettavuuteen ei vaikuttanut tutkijan läsnäolo, sillä Espoon kyselylomakkeet lähetettiin Martinkallion koulun rehtorille sähköpostitse ja Suomen Kotikouluyhdistys ry:n kysely toteutettiin sähköisen palvelun kautta.

9.2.3 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus

Laadullista tutkimusta arvioidaan konstruktivisen totuusteorian valossa. Laadulliset tutkimukset eivät kuitenkaan aina perustu konstruktivistiseen ajattelutapaan, eivätkä ontologinen realismi ja epistemologinen konstruktivismi poissulje toisiaan (realistinen konstruktivismi).

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävissä olevia objektiivisesti kuvaavia faktoja tai toistettavissa olevia tutkimustuloksia. Tutkimuksen kohteena ovat subjektiiviset merkitykset, käsitykset, kokemukset ja tulkinnat, joiden vastaavuutta ei voida todentaa vertaamalla niitä objektiivisiin faktoihin. (Morse 2018, 814.) Laadullisen tutkimuksen tutkimustulokset eivät anna objektiivista kuvaa todellisuudesta vaan tarjoavat yhden näkökulman tai ”ikkunan” todellisuuteen, yhden tulkinnan todellisuudesta. Konstruktivistisen totuuskäsityksen mukaan tutkimuksen avoimuus,

merkityksellisyys, yhdenmukaisuus muiden tutkimusten kanssa sekä sen vakuuttavuus ja onnistuneisuus tuovat tutkimukselle totuusarvoa.

Jari Eskolan ja Juha Suorannan (2005, 210) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tutkimusprosessin luotettavuudella. Luotettavuuden arvioinnissa on käytetty konstruktivistiseen tietoteoriaan nojaten uskottavuutta, siirrettävyyttä, riippumattomuutta ja vahvistettavuutta¹⁶ (Eskola & Suoranta 2005, 211–212; Huttunen 2019b; Morse 2018, 801). Tutkijan on kuitenkin pohdittava jokaisen tutkimuksen kohdalla tarkoin sitä, millä tavoin ja missä määrin näitä kriteerejä voi kyseessä olevan tutkimuksen luotettavuuden arviointiin soveltaa.

Tämä tutkimus on suoritettu tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita noudattaen. Laadullisen aineiston analyysissä käytetty lähilukumenetelmä soveltui erityisen hyvin eri tyyppisten aineistojen samanaikaiseen analyysiin. Lähilukumenetelmä tarjosi myös välineet aineiston syvälliseen ja yksityiskohtaiseen tulkintaan.

Uskottavassa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien tulkinnat vastaavat toisiaan. Tähän tutkimukseen osallistuneet saivat mahdollisuuden tarkistaa ja tarvittaessa tarkentaa tekemiäni kenttäpäiväkirjamerkintöjä ja niiden pohjalta tekemiäni tulkintoja. Nämä tarkennukset huomioitiin tutkimuksessa asiaankuuluvalla tavalla.

Siirrettävyys tarkastelee tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyys on usein mahdollista tietyin ehdoin, ei kuitenkaan aina. Siirrettävyyteen vaikuttaa mm. se, miten samanlainen uusi ympäristö on tutkimusympäristöön verrattuna. Tässä tutkimuksessa on siirrettävyyden vaatimukseen suhtauduttava varauksella.

Riippumattomuuden mukaan tutkimuksessa on mahdollisuuksien mukaan huomioitava tutkimukseen vaikuttavat ennustamattomat ennakkoehdot. Tämän tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt mahdollisuus suorittaa laaja, kaikkiin Suomen kuntiin kohdistettu tutkiville opettajille ja kunnan opetusviranomaisille osoitettu kyselytutkimus. Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista, sillä tutkimus tehtiin maisteriopintoihin liittyvänä opinnäytetyönä, ja aineisto oli nykyiselläänkin laaja ja kattava. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt mahdollisuus havainnoida kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontatilaisuuksia. Valvontatilaisuuksia pidetään kuitenkin vain kerran

¹⁶ Eskola ja Suoranta käyttävät teoksessaan nimityksiä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus (Eskola & Suoranta 2005, 211–212).

pari vuodessa ja niihin osallistuminen ei tullut mahdollista opinnäytetyön asettamista aikataulullisista syistä.

Vahvistettavuudessa tutkimustuloksia ja tulkintoja verrataan aiempiin tutkimuksiin. Pioneeritutkimuksissa tämä ei luonnollisestikaan ole mahdollista, minkä joudun huomioimaan myös tässä tutkimuksessa. Vaikka Suomessa ei ole tutkittu kotikouluilmiötä muutamaa pro gradu -tutkimusta lukuun ottamatta lainkaan, pyrin – vertailun mielekkyys huomioiden – peilaamaan saamiani tuloksia mahdollisuuksien mukaan ulkomailla tehtyihin kotikoulu- ja unschooling-tutkimuksiin. Vahvistusta saamiini tutkimustuloksiin tarjosi kuitenkin oppimiseen ja arviointiin liittyvä tutkimuksen laaja teoriaosuus.

9.2.4 Tutkimuksen kokonaisluotettavuus

Yksityiskohtaisemman ja kattavamman kuvan tutkittavasta ilmiöstä voi saada yhdistämällä toisiaan täydentäviä laadullisia ja määrällisiä tutkimusmenetelmiä. Tässä tutkimuksessa käytettiin pääasiassa laadullisia tutkimusmenetelmiä. Niitä täydennettiin valmiilla määrällisellä aineistolla. Monipuolisen aineiston tuottamisen ja käyttämisen tavoitteena oli saada tasapuolisesti kuuluville sekä kotioppijaperheiden että tutkivien opettajien ja opetusviranomaisten näkemyksiä tutkittavaan aiheeseen. Luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksessa selvitettiin pelkkien eri osapuolten näkemysten ja mielipiteiden lisäksi mahdollisimman tarkkaan virallisia lasten oikeuksiin, kotiopetukseen ja kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvontaan liittyviä lakeja, asetuksia ja määräyksiä.

Tutkimuksen kokonaisluotettavuus perustuu erityisesti yksityiskohtaiseen ja luotettavaan, ”läpinäkyvään” raportointiin, tutkijan harjoittamaan riittävään itsekritiikkiin ja -reflektioon sekä lähteiden ja viitemerkintöjen asianmukaiseen käyttöön ja merkitsemiseen. Tutkimuksen perusteltavuus, johdonmukaisuus, mahdollisuuksien mukaan tulosten ja johtopäätösten yhdistäminen aiempaan tutkimustietoon ja käytäntöön lisäävät osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen tasokkuutta ja vakuuttavuutta lisäävät myös johdonmukainen ja napakka raportointi. Tutkimuksen kulku, yhteys käytäntöön ja itsereflektion tulokset on raportoitava avoimesti tutkimustulosten yhteydessä, sillä tutkijan kokemuksen ja tutkimuksen subjektiivisuuden huomioivan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan erityisesti tutkijan rehellisyyteen, tutkimuksen tarkkaan dokumentointiin ja raportointiin sekä asianmukaisiin ja luotettaviin lähdeviitteisiin nojaavan raportin avulla.

Tätä tutkimus on perusteltavissa jatkuvasti lisääntyvällä kotiopetuksella, siihen liittyvillä epäluuloilla ja väärinkäsityksillä, kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymiseen liittyvillä ristiriidoilla sekä täydellisellä kotiopetukseen liittyvän tutkimuksen puutteella Suomessa. Esiyymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä ja asemani kotikouluyhteisössä auttoi minua lähestymään ilmiötä ennakkoluulottomasti sekä tulkitsemaan ja ymmärtämään ilmiötä kotikouluyhteisön näkökulmasta. Oma läheinen suhteeni tutkittavaan ilmiöön vaati erityisen tarkkaa itsereflektiota ja kriittistä suhtautumista omiin motiiveihini tutkia ilmiötä. Objekttiivinen ja neutraali suhtautuminen vaati tietoista ja riittävää itsensä etäyttämistä tutkittavasta ilmiöstä ja koko kotikouluyhteisöstä. Tutkimuksen luotettavuutta lisätäkseni, pyrin koko tutkimuksen ajan tutkimusprosessin erityisen tarkkaan, yksityiskohtaiseen ja läpinäkyvään dokumentointiin.

9.3 Tulosten hyödynnettävyys

Perusopetuslain (628/1998) mukaan Suomessa vakituisesti asuva lapsi on oppivelvollinen. Oppivelvollisuuden voi kuitenkin suorittaa myös muulla tavoin kuin opiskelulla kunnan koulussa. Kotiopetuksessa oppivelvollinen voi seurata omaa, valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan perustuvaa henkilökohtaista opetussuunnitelmaansa. Hänellä on oikeus hankkia opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot itselleen parhaiten soveltuvalla oppimismenetelmällä, kunhan hän saavuttaa valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet oppivelvollisuusaikana.

Tässä tutkimuksessa selvitin eri oppimisteorioiden avulla sitä, miksi koulumaisen oppimisen vastakohtana pidettävä unschooling-menetelmä on toimiva ja varteenotettava lähestymistapa oppimiseen. Tutkimus tarjoaa katsauksen unschooling-oppijan arkeen ja lisää ymmärrystä siitä, mikä motivoi lasta oppimaan unschooling-ympäristössä. Näitä tuloksia voi hyödyntää mm. kouluopetuksen kehittämisessä parempaan, lapsen sisäistä motivaatiota lisäävään, suuntaan.

Tutkimus nostaa esiin koulujen kiusaamis- ja sisäilmaongelmat, joiden vuoksi perhe kokee olevansa pakotettu ottamaan lapsen kotiopetukseen. On korkea aika ryhtyä konkreettisiin toimenpiteisiin näiden, usein vähäteltyjen ja peiteltyjenkin, mutta todellisten ja vakavasti otettavien ongelmien poistamiseksi.

Tutkimuksessa selvitettiin, miksi kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen valvonta aiheuttaa ristiriitoja kotiopetusperheiden ja tutkivien opettajien sekä

opetusviranomaisten välillä. Kotiopetuksen lisääntyessä on tärkeää laatia yhdenmukaiset valtakunnalliset ohjeet kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymisen seurantaan. Yhdenmukainen valvonta lisää kotioppijoiden tasavertaista kohtelua ja vähentää epäselvyyksiä ja ristiriitoja eri tahojen välillä. Ohjeita laadittaessa on erityisen tärkeää huomioida kotioppijan vahvan sisäisen motivaation merkitys laadukkaalle oppimiselle ja oppivelvollisuuden suorittamiselle. Tärkeää on myös huoltajien ja tutkivien opettajien lainmukaisten tehtävien selkeä määrittäminen ja erottaminen toisistaan, sekä epäselvyyksiä aiheuttavien käsitteiden tarkentaminen.

9.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Kotiopetuslait sekä kotiopetukseen liittyvät valvontakäytännöt ja -määräykset vaihtelevat eri maiden välillä. Vaikka kotiopetusta on maailmalla tutkittu monesta eri näkökulmasta, ei näitä tutkimustuloksia voi suoraan siirtää Suomen kontekstiin. Suomessa kotiopetus on laillinen tapa suorittaa oppivelvollisuus, mutta silti sitä ei ole tutkittu Suomessa muutamaa pro gradu -tutkimusta lukuun ottamatta lainkaan. Jatkotutkimusmahdollisuuksia on lukemattomia, ja Suomen tarpeisiin ja olosuhteisiin sopivaa yksityiskohtaista tutkimustietoa tarvitaan ehdottomasti lisää.

Kotiopetuksen lisääntyessä monipuolisen ja kattavan, ilmiöön liittyvän tieteellisen tutkimustiedon saaminen on tärkeää. Vaikuttaa siltä, että Opetushallituksella on hyvin vähän tietoa siitä, millä tavalla kunnat hoitavat velvollisuutensa valvoa kotioppijoiden oppivelvollisuuden edistymistä. Olisi tärkeää selvittää eri kuntien kotioppijoita koskevia käytäntöjä, jotta haitallisiin, laittomiin ja eriarvoisuutta aiheuttaviin epäkohtiin olisi mahdollista puuttua.

Tärkeää olisi selvittää ainakin seuraavia seikkoja:

- millaisia ohjeistuksia kunnissa annetaan tutkiville opettajille oppivelvollisuuden edistymisen valvontaa varten
- miten oppivelvollisuuden edistymistä valvotaan eri kunnissa
- millaisen korvauksen tutkiva opettaja saa valvontatehtävästä
- miten erityinen tutkinto eri kunnissa järjestetään
- miten erityisen tuen tarpeessa olevat lapset voivat hyötyä kotiopetuksesta ja miten heitä voisi tukea kotiopetuksessa

- miten ja miksi kotioppijat oppivat
- miten kotiopetusta voisi jatkossa tukea paremmin
- miten eri oppimismenetelmiä hyödyntäneet kotioppijat sijoittuvat jatko-opintoihin ja työelämään, ja miten he menestyvät jatko-opinnoissaan ja työelämässä

Tarkempaa selvitystä ja tutkimusta tarvitaan niistä tilanteista, jolloin lapsi otetaan kotiopetukseen siitä syystä, että kodin ja koulun välinen yhteistyö ja kommunikaatio ei toimi. Tarkempaa selvitystä kaipaa myös se, millä tavoin kuntien opetuksen järjestäjät löytävät ne koulua käymättömät lapset, joiden huoltaja ei ilmoita lasta kotiopetukseen.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin sitä, millaiset oppivelvollisuuden edistymisen valvonnan menetelmät tukevat parhaiten kotioppijan oppimista ja oppivelvollisuuden etenemistä sekä auttavat tutkivaa opettajaa työssään. Oma ehdotukseni oli valvonnan keskittäminen muutamalle tutkivalle opettajalle sekä sähköisen, rekisteröitymistä vaativan portfoliona toimivan palvelun käyttö ja kotioppijan sisäistä motivaatiota heikentävistä, arvottavista valvonnan menetelmistä luopuminen. Tarvitaan kuitenkin tarkempaa lisätutkimusta siitä, millainen valtakunnallinen, kaikkia osapuolia palveleva, tarkoituksenmukainen oppivelvollisuuden edistymisen valvontamenetelmä on mahdollista toteuttaa Suomessa ja millaisilla ehdoilla.

LÄHTEET

Aikio, L. 2019. Saamelainen kasvatus ja saamelaisten koulutus. Luentosarja 23.4. – 16.5.2019. Turun yliopisto.

Arai, A. B. 2000. Reasons for Home Schooling in Canada. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 25 (3), 204–217.

Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6, 143–152.

Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.

Atjonen, P. 2013a. Arviointi antaa positiivista potkua oppimiselle. Haastattelu. <https://youtu.be/j2c4TVSRRp8> (Viitattu 21.11.2018.)

Atjonen, P. 2013b. Näytön paikka? Arviointi omannäköisen oppimisen edistämässä. <https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action?pageId=26550312> (Viitattu 21.11.2018.)

Atjonen, P. 2015. *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Joensuu: Kirjokansi.

Atjonen, P. 2016a. Powerpoint-esitys: Formatiivinen arviointi. <https://www.avi.fi/documents/10191/5879378/Formatiivinen+arviointi+Paivi+Atjonen.pdf/ea04e45-6ee1-4b46-b6ce-29c00f783c96> (Viitattu 18.11.2018.)

Atjonen, P. 2016b. Kehittävä arviointi. Vahvuusperustainen näkökulman oppimisen aikaiseen arviointiin. Luento Helsingissä Otavan opiston järjestämässä opettajien täydennyskoulutustilaisuudessa 11.2.2016. <https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action?pageId=41912831> (Viitattu 21.11.2018.)

Aubrey, K. & Riley, A. 2016. *Understanding & Using Educational Theories*. Los Angeles: SAGE.

Badman, G. 2009. Report to the Secretary of State on the Review of Elective Home Education in England. <http://dera.ioe.ac.uk/10675/2/PDF%20FINAL%20HOME%20ED.pdf> (Viitattu 4.11.2018.)

Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Teoksessa V. S. Ramachandran (toim.) Encyclopedia of Human Behavior 4, 71-81. New York: Academic Press.

<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> (Viitattu 9.11.2018.)

BBC News 2010. Ed Balls drops key education reforms. BBC News, 7.4.2010.

http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/8607677.stm (Viitattu 4.11.2018.)

BBC News 2018. Homeschooling in the UK increases 40% over three years. BBC News, 26.4.2018.

<https://www.bbc.com/news/uk-england-42624220> (Viitattu 4.11.2018.)

Beck, C. W. 2006. Home Education: Globalization Otherwise? Managing Global Transitions, 4 (3), 249–259.

Beck, C. W. 2007. Home education: the Nordic Experience. Speech on the Home education conference in Germany 27. – 29.4.2007.

<https://folk.uio.no/cbeck/Speech%20on%20The%20Home%20education%20conference%20in%20Frankfurt%2030th%20of%20April.htm> (Viitattu 9.11.2018.)

Beck, C. W. 2008. Home education and social integration. Critical Social Studies, 2, 59–69.

Beck, C. W. 2012. Home Education – A Mirror for Differences in Educational Politics. Branigin lecture at Institute for Advanced Studies, Indiana University 4. April 2012.

<http://folk.uio.no/cbeck/Speech%20Indiana%204%20%20redigert%20versjon.pdf> (Viitattu 9.11.2018.)

Bell, D., Kaplan, A. & Thurman, S. K. 2016. Types of Homeschool Environments and Need Support for Children's Achievement Motivation. Journal of School Choice, 10 (3), 330–354.

<https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/15582159.2016.1202072?needAccess=true>

(Viitattu 9.11.2018.)

Black, P. & Wiliam, D. 1998a. Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5 (1), 7–74.

<https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf>

(Viitattu 5.11.2018.)

Black, P. & Wiliam, D. 1998b. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment.

<https://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf> (Viitattu 5.11.2018.)

Bowen, J. & Hobson, P. 1987. Theories of Education. Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought. 2nd edition. Brisbane: John Wiley & Sons.

Box, L. 2014. A Proposal to Deschool, then Unschool Australian Biblical Christian Education. School of Christian Education. Appomattox, Virginia, USA, The New Geneva Christian Leadership Academy. PhD: 226.

Brinkmann, S. 2018. The Interview. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 576–599.

Bruner, J. S. 1972. Relevance of Education. Harmondsworth: Penguin Education.

Bruner, J. S. 1985. Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective. Teoksessa J. Wertsch (toim.) Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 21–34.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research Methods in Education. 6th edition. London: Routledge.

Compayré, G. 1953. J.-J. Rousseau ja hänen kasvatusaatteensa. (J.-J. Rousseau et l'éducation de la nature, 1901). Suom. J. A. Hollo. Porvoo: WSOY.

Dodd, S. 2008. Origin of the term unschooling. <http://sandraddodd.com/unschool/theterm> (Viitattu 21.11.2018.)

Downes, C. 2007. Homeschool – How to Get Started. One Way Christian Academy, Tennessee Edition. http://j.b5z.net/i/u/2089972/i/HSeBook_ONEWAYca.pdf (Viitattu 21.11.2018.)

Deci, E. L. 1975. Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L. 1980. *The Psychology of Self-Determination*. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Earl, L. & Katz, S. 2006. *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Canada: Manitoba Education.
- <https://digitalcollection.gov.mb.ca/awweb/pdfopener?smd=1&did=12503&md=1>
(Viitattu 21.11.2018.)
- English, R. 2015. Use your freedom of choice: Reasons for choosing homeschool in Australia. *Journal of Unschooling and Alternative Learning* 9, 1-18.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. *Teemahaastattelu: Opit ja opetukset*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Eurydice Report. 2018. *Home Education Policies in Europe: Primary and Lower Secondary Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/home_education_in_europe_report_0.pdf (Viitattu 21.10.2018.)
- Feeniks-koulu 2018. <http://www.feeniks-koulu.fi> (Viitattu 2.11.2018.)
- Finnish Internet Audience Measurement (FIAM) 2019. <https://fiam.fi/tulokset> (Viitattu 5.3.2019.)
- Freese, H-L. 1992. *Lapset ovat filosofeja: ajatusmatkoja kasvaville ja kasvattaville*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Gann, C. & Carpenter, D. 2017. STEM Teaching and Learning Strategies of High School Parents with Homeschool Students. *Education and Urban Society*, 2018, 50 (5) 461–482.

- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
https://monoskop.org/images/5/54/Geertz_Clifford_The_Interpretation_of_Cultures_Selected_Essays.pdf (Viitattu 21.11.2018.)
- Gray, P. 2013. *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. New York: Basic Books.
- Gray, P. & Riley, G. 2013. The challenges and benefits of unschooling according to 232 families who have chosen that route. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7 (14), 1–27. <https://juaal.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v72141.pdf> (Viitattu 13.11.2018.)
- Gray, P. & Riley, G. 2015. Grown Unschoolers' Evaluations of Their Unschooling Experiences: Report I on a Survey of 75 Unschooling Adults. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 4(2), 8-32.
<https://www.psychologytoday.com/sites/default/files/Published%20Grown%20Unschoolers%20I.pdf> (Viitattu 14.11.2018.)
- Greer, B. 2013. *Unschooling or Homeschooling?* Family Unschoolers Network.
http://unschooling.org/fun12_unschooling.htm (Viitattu 16.11.2018.)
- Guterson, D. 1992. *Family Matters: Why Homeschooling Makes Sense*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Haapaniemi, P. 2013. Fenomenografinen analyysi. Fenomenografisen analyysin lähtökohdat ja esimerkki aineiston analyysistä sosiaalityön tutkimuksessa. *Sosiaalityön pro gradu -tutkielma*. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2004. *Tutkiva oppiminen käytännössä*. Matkaopas opettajille. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen*. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Hanna, Linda G. 2012. Homeschooling Education: Longitudinal Study of Methods, Materials, and Curricula. *Education and Urban Society*, 44 (5) 609–631.

<http://journals.sagepub.com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1177/0013124511404886>

(Viitattu 14.11.2018.)

Hargreaves, E. 2005. Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. Cambridge Journal of Education, 35(2), 213-224.

Hartman, J. 2017. ”CASE ESPOO” Kotikoululaisten oppimisen edistymisen arviointi- ja valvontamenetelmät Espoossa. Proseminaari-tutkimus. Kasvatustiede. Kasvatustieteiden laitos. Turun avoin yliopisto.

Helle, T. 2016. Luokkaympäristö ja identiteetti – luokanopettajien ja kotikouluvanhempien lapsen identiteetin kehitykseen liittyvien kokemusten tarkastelua. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holt, J. & Farenga, P. 2003. Teach your own: The John Holt book of homeschooling. Cambridge, MA: Da Capo Press.

http://playpen.meraka.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resources/books/teachyourown.pdf (Viitattu 8.11.2018.)

Home School Legal Defense Association (HSLDA) 2016. Homeschooling Gains Attention in Finland. <https://hsllda.org/content/hs/international/Finland/20100240.asp> (Viitattu 2.11.2018.)

Hopwood V., O'Neill L., Castro G. & Hodgson B. 2007. The Prevalence of Home Education in England: A Feasibility Study. London: Department for Education and Skills.

Huttunen, R. 2018. Kasvatustieteen metodologia ja tutkimusasetelmat. Luento 04.10.2018. Turun yliopisto.

Huttunen, R. 2019a. Fenomenografia laadullisen tutkimuksen metodina. Luento 14.3.2019. Laadullinen tutkimus kasvatustieteissä. Turun yliopisto.

Huttunen, R. 2019b. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Luento 20.3.2019.

Laadullinen tutkimus kasvatustieteissä. Turun yliopisto.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Illich, I. 1971. *Deschooling Society*. Cuernavaca, Mexico: CIDOC.

<http://learning.media.mit.edu/courses/mas713/readings/DESCHOOLING.pdf> (Viitattu 15.3.2019.)

Illich, I 1972. *Kouluttamattomaan yhteiskuntaan*. Helsinki: Otava.

Johnson, C. 2011. *Homeschool Styles*. No Agenda Homeschool, LLC.

https://cdn.shopify.com/s/files/1/0120/7052/files/NoAgenda_homeschool_styles.pdf (Viitattu 2.11.2018.)

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. The Gilligan-Kohlberg Controversy and Its Philosophico-Historical Roots. Teoksessa M. Peters, P. Ghiraldelli, B. ˇZarni´c, A. Gibbons (toim.) *Encyclopaedia of Philosophy of Education*.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Antti Saari, Olli-Jukka Jokisaari & Veli-Matti Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskriittikinä*. Tampere: University Press, 367–400.

Kamppinen, M. 2017. Teoria – kulttuurintutkijan paras ystävä ja korvaamaton työkalu. Luento 2.11.2017. *Metodologia I. Uskontotieteen aineopinnot*. Turun yliopisto.

Kansanvalistusseura 2017. *Etäkoulu Kulkuri*.

<http://www.kansanvalistusseura.fi/fi/toiminta/etakoulu-kulkuri> (Viitattu 2.11.2018.)

Kilpeläinen, K. 2018. 10-vuotias lapsi ei osannut lukea, taustalta paljastui perhehelvetti - Lapsiasiavaltuutettu: ”Lainsäädäntö kotiopetuksen valvonnasta liian löysä”. Iltalehti, 16.4.2018. https://www.iltalehti.fi/kotimaa/201804162200879068_u0.shtml (Viitattu 12.5.2019.)

Kirschner, D. H. 2008. Producing unschoolers: Learning through living in a U.S. education movement. Väitöskirja, University of Pennsylvania.

Kontio, K. 2012. Luonto ja sivistys Jean-Jacques Rousseau'n kasvatustajatteluissa. Tutkielma Émilestä. Oulu: Oulun yliopisto.

Kotikoulu Taatelipuu 2018. <http://www.facebook.com/Kotikoulu-Taatelipuu-971179053060321> (Viitattu 2.11.2018.)

Kristillisten koulujen ja päiväkotien liitto 2017. Suomen kristilliset koulut. <https://kristillinenkoulu.fi/koulut/koululistaus> (Viitattu 2.11.2018.)

Kyttälä, M. 2018. Kasvatustieteen metodologia ja tutkimusasetelmat. Luento 20.09.2018. Turun yliopisto.

Lappalainen, M. 1997. Arvioinnin merkitys yliopiston opetuksen ja oppimisen osana. Teoksessa M. Lappalainen (toim.) Opetus, oppiminen ja arviointi. Turun yliopisto. Hallintoviraston julkaisusarja 4/97.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Levin-Gutierrez, M. 2015. Motivation: Kept alive through unschooling. Journal of Unschooling and Alternative Learning, 9(17), 31–41.

Levison, C. 2006. The Charlotte Mason Method. Teoksessa P. Suarez & G. Suarez (toim.) Homeschooling Methods: Seasoned Advice on Learning Styles. B&H Publishing Group, 76–88.

Lonka, K. 2014. Oivaltava oppiminen. Keuruu: Otava.

Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing the Conceptions of the World Around Us. Instructional Science 10 (1981) 177-200.

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and Awareness. Mahwah [N.J.]: Lawrence Erlbaum Associates.

Miller, C. 2006. What is Classical Education? Teoksessa P. Suarez & G. Suarez (toim.) Homeschooling Methods: Seasoned Advice on Learning Styles. B & H Publishing Group, 13–26.

Martin-Chang, S., Gould, O. & Meuse, R. 2011. The Impact of Schooling on Academic Achievement: Evidence from Homeschooled and Traditionally Schooled Students. Canadian Journal of Behavioural Science /Revue canadienne des sciences du comportement, 43(3), 195–202.

Morrison, K. 2016. ‘The courage to let them play’: Factors influencing and limiting feelings of self-efficacy in unschooling mothers. Journal of Unschooling and Alternative Learning, 10(19), 48–80.

Myllymäki, O. 2017. Miksi kotikoulu? Kyselytutkimus vanhempien perusteluista valita lapselleen kotikoulu. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Tampereen yliopisto.

O'Donnell, M. 2013. Maria Montessori: A Critical Introduction to Key Themes and Debates. London: Bloomsbury.

Oh, P. J. 2016. Homeschooling, freedom of conscience, and the school as republican sanctuary: An analysis of arguments representing polar conceptions of the secular state and religious neutrality. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto.

Olsen, K. 2009. Wounded by School: Recapturing the Joy in Learning and Standing Up to Old School Culture. New York, NY: Teachers College Press.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. 4. painos.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 3.11.2018.)

Opetushallitus 2019a. Kotiopetus.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kotiopetus> (Viitattu 12.9.2019.)

Opetushallitus 2019b. Koski-tietovaranto.

<https://www.oph.fi/fi/palvelut/koski-tietovaranto> (Viitattu 12.9.2019.)

Pelkonen, S. 2015. Kotikouluilmiö personalistisen kasvatustilafilosofian valossa. Pro gradu-tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.

Perusopetusasetus 852/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

(Viitattu 3.11.2018.)

Perusopetuslaki 628/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Viitattu

3.11.2018.)

Pöysä, J. 2010. Lähiluku vaeltavana käsitteenä ja tieteidenvälisenä metodina. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.) Vaeltavat metodit. Joensuu: Suomen kansantietouden tutkijain seura, 331-360.

Ray, B. D. 2018. Homeschooling Growing: Multiple Data Points Show Increase 2012 to 2016 and Later. National Home Education Research Institute (NHERI) 20.4.2018.

<https://www.nheri.org/homeschool-population-size-growing> (Viitattu 4.11.2018.)

Redford, J., Battle, D. & Bielick, S. 2017. Homeschooling in the United States: 2012 (NCES 2016-096). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.

<https://nces.ed.gov/pubs2016/2016096rev.pdf> (Viitattu 5.12.2018.)

Riley, G. 2016. The Role of Self-Determination Theory and Cognitive Evaluation Theory in Home Education. Cogent Education, 3(1), 1163651.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1163651> (Viitattu 4.12.2018.)

Riley, G. 2018. Unschooling: A Direct Educational Application of Deci and Ryan's (1985) Self Determination Theory and Cognitive Evaluation Theory. European Journal of Alternative Education Studies, 3(1), 54-62.

<https://www.oapub.org/edu/index.php/ejae/article/view/1482/4113> (Viitattu 4.12.2018.)

Rothermel, P. (toim.) 2015. *International Perspectives on Home Education. Do We Still Need Schools?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Rousseau, J-J. 1762. *Émile ou de l'éducation. Livres I et II.*

Rousseau, J-J. 1933. *Émile, eli kasvatuksesta.* (Émile ou de l'éducation, 1762) Suom. Jalmari Hahl. Porvoo: WSOY.

Ruohotie, M. 2015. *Kotona koulussa: diskurssianalyttinen tutkimus kotiopetuspuheesta kahdessa verkkokeskustelussa.* Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.* *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Sauren, K-M. 2008. *Illichin utopia: toivon ja tasa-arvon pedagogiikka.* Teoksessa Lanas, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2.* Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 109–119.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2003. *Knowledge building.* Teoksessa J. W. Guthrie (toim.) *Encyclopedia of education*, 2.painos. New York: Macmillan Reference, 1370–1373.

Sherman, W. 2017. *Framing Unschooling Using Theories of Motivation.* *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 11 (22), 76–99. <https://juaal.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2017/12/v11224.pdf> (Viitattu 8.12.2018.)

Shuffelton, A. 2017. *Jean-Jacques Rousseau, the Mechanised Clock and Children's Time.* *Journal of Philosophy of Education*, 51 (4), 837–849.

Shyers, L. E. 1992. *Comparison of Social Adjustment Between Home and Traditionally Schooled Students.* University of Florida.

Smedley, T. C. 1992. *Socialization of Home School Children.* <http://myplace.frontier.com/~thomas.smedley/smedleys.htm> (Viitattu 5.5.2019.)

Sormunen, E. 2018. *Kristillinen koulu toimii keksimyynnillä ja lahjoituksilla – On*

- anonut opetuslupaa useita kertoja tuloksetta. Yle, 17.10.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10461380> (Viitattu 2.11.2018.)
- Suarez, P. & Suarez, G. (toim.) 2006. Homeschooling Methods: Seasoned Advice on Learning Styles. B&H Publishing Group.
- Suomen Kotikouluuyhdistys ry 2018. <http://www.suomenkotikouluuyhdistys.fi> (Viitattu 2.11.2018.)
- Suomen kotiopettajat ry 2018. <http://suomenkotiopettajat.fi> (Viitattu 2.11.2018.)
- Taylor, L. & Petrie, A. 2000. Home Education Regulations in Europe and Recent U.K. Research. Peabody Journal of Education, 75(1&2), 49–70.
- Taylor-Hough, D. 2010. Are All Homeschooling Methods Created Equal? <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510702.pdf> (Viitattu 8.12.2018.)
- Tikkanen, J. 2016. Tilastolliset perustaidot -kurssi, kevät 2016. Turun avoin yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Turun Feeniks-koulu 2018. <http://turunfeenikskoulu.fi> (Viitattu 2.11.2018.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Viitattu 27.3.2019.)
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Vakimo, S. 2010. Periaatteista eettiseen toimijuuteen: Tutkimusetiikka kulttuuritutkimuksessa. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.) Vaeltavat metodit. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura. 79–113.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–113.

Valtioneuvoston asetus 1435/2001. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>
(Viitattu 15.5.2019.)

Vangelova, L. 2014. How do Unschoolers Turn Out? Mind/Shift KQED National Public Radio News. <https://www.kqed.org/mindshift/37091/how-do-unschoolers-turn-out> (Viitattu 15.11.2018.)

Vauva-lehti 2019. Aihe vapaa -keskustelupalsta. 17.3.2019.
<https://www.vauva.fi/keskustelu/3418806/mita-mielta-kotikoulusta> (Viitattu 25.3.2019.)

Vilka, H. 2014. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vygotsky, L. 1982. Ajattelu ja kieli. (мышление и речь, 1931). Suom. Klaus Helkama & Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös.

Vänttinen, M. 2011. Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun. Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0514-7/urn_isbn_978-952-61-0514-7.pdf (Viitattu 8.12.2018.)

White, R. 1959. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66, 297–333.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. Journal of child psychology and psychiatry, 17 (2), 89–100.
<http://mascil-toolkit.ph-freiburg.de/en-preservice/wp-content/uploads/sites/2/2014/06/Wood-Bruner-and-Ross.pdf> (9.12.2018.)

LIITTEET

Liite 1: Kyselytutkimus Espoon kotioppijoiden vanhemmille

KYSELYLOMAKE KOTIOPPIJAN VANHEMMILLE (Hartman 2017)

Vastaajan taustatiedot

- Olen _____ mies
_____ nainen
- Olen _____ alle 30-vuotias
_____ 30-39 -vuotias
_____ 40-49 -vuotias
_____ 50 -vuotias tai yli 50 vuotta
- Koulutukseni _____ Peruskoulu
_____ Ammatillinen perustutkinto
_____ Lukio
_____ Ammattikorkeakoulututkinto tai alempi korkeakoulututkinto
_____ Ylempi ammattikorkeakoulututkinto tai ylempi korkeakoulututkinto

1. Kotioppijan edistymisen arviointi- ja valvontamenetelmä

1. Kuinka usein oppimisen edistymistä valvotaan? _____ Ei lainkaan
_____ Kerran vuodessa
_____ Kaksi kertaa vuodessa
_____ Useammin, kuinka usein?

2. Valvontatilaisuus pidetään _____ Oppijaa ei valvota
_____ Lähikoululla
_____ Muussa koulussa kuin lähikoulussa
_____ Kotona
_____ Muualla, missä?

3. Valvontatilaisuus kestää _____ alle tunnin
_____ 1-2 tuntia
_____ 2-3 tuntia
_____ 3-4 tuntia
_____ yli neljä tuntia

4. Valvontaa suorittaa _____ Yksi opettaja kaikissa aineissa
 _____ Valvovia opettajia on useita
5. Valvontatilaisuuteen osallistuu kotioppijan ja valvojan opettajan lisäksi _____ Vanhempi / vanhemmat
 _____ Kotioppijan opettaja/ohjaaja (muu kuin omat vanhemmat)
 _____ Muita kotioppijoita
 _____ Koulun muuta henkilökuntaa, kuka/ketkä?
 _____ Joku muu, kuka?

6. Edistymistä arvioidaan _____ Kirjallisilla kokeilla
 _____ Suullisilla kuulusteluilla
 _____ Valvontatilaisuudessa suoritettavilla näytöillä
 _____ Portfolion avulla
 _____ Muulla tavalla, miten?

2. Tietoni kotioppijan oppimisen edistymisen valvonnasta ja arvioinnista

Ympyröi tai rastita

	1 Täysin eri mieltä	2 Osin eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Osin samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
7. En ymmärrä kotioppijan edistymisen valvonnan ja arvioinnin merkitystä.	1	2	3	4	5
8. Valvova opettaja on kertonut tarpeeksi valvonnan tavoitteista.	1	2	3	4	5
9. Toivoisin, että kotioppijoiden edistymisen arviointi- ja valvontamenetelmistä ja -tavoitteista olisi olemassa selkeät ohjeet.	1	2	3	4	5
10. Olen selvillä siitä, millaista edistymistä valvova opettaja kotioppijalta odottaa.	1	2	3	4	5
11. Tarvitsen enemmän tietoa valvonnan tavoitteista.	1	2	3	4	5
12. Olen keskustellut valvojan opettajan kanssa siitä millaista edistymistä kotioppijalta odotetaan	1	2	3	4	5
13. Ymmärrän miksi oppijan oppimisen edistymistä seurataan	1	2	3	4	5
14. Minulla on riittävästi tietoa edistymisen arvioinnin menetelmistä.	1	2	3	4	5
15. Olen omatoimisesti selvittänyt miten valvonta tulisi suorittaa.	1	2	3	4	5
16. Luotan valvonnassa valvojan opettajan ammatitaitoon.	1	2	3	4	5
17. En ole kiinnostunut siitä, miten oppijan edistymistä valvotaan tai arvioidaan.	1	2	3	4	5

3. Valvontakokemukset ja suhtautuminen valvontaan

Ympyröi tai rastita	1 Täysin eri mieltä	2 Osin eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Osin samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
18. Kotioppijan valvonta on minusta tärkeää.	1	2	3	4	5
19. Suhtaudun kotioppijan edistymisen arviointiin ja valvontaan positiivisesti.	1	2	3	4	5
20. Valvontatilaisuuksia pidetään liian usein.	1	2	3	4	5
21. Valvontatilaisuus on liian pitkä.	1	2	3	4	5
22. Toivoisin, että valvontatilauudessa ehtisi keskustella enemmän valvovan opettajan kanssa.	1	2	3	4	5
23. Koen, että valvontatilaisuudet ovat rentoja ja mukavia.	1	2	3	4	5
24. Tunnen, että minua kuunnellaan valvontatilaisuudessa ja toiveeni ja ajatukseni huomioidaan.	1	2	3	4	5
25. Olen ehdottanut muutoksia valvonnan menetelmiin.	1	2	3	4	5
26. Valvova opettaja kuuntelee mielellään kotioppijan mielipiteitä ja ajatuksia valvonnasta.	1	2	3	4	5
27. Valvontatilaisuus on mielestäni ahdistava/pelottava.	1	2	3	4	5
28. Kotioppija jännittää valvontatilaisuuteen menemistä	1	2	3	4	5
29. Kotioppijasta valvontatilaisuuteen meneminen on mukavaa.	1	2	3	4	5
30. Jännitän valvontatilaisuuteen menemistä ja sitä mitä valvova opettaja sanoo oppijan edistymisestä.	1	2	3	4	5
31. Valvontatilaisuuden jälkeen mieliala on yleensä positiivinen.	1	2	3	4	5
32. Valvontatilaisuudet ovat vastanneet odotuksiani.	1	2	3	4	5
33. Valvontatilaisuuden jälkeen tunnelma on joskus pettynyt.	1	2	3	4	5

4. Valvonnan menetelmien tarkoituksenmukaisuus ja tavoitteet

Ympyröi tai rastita	1 Täysin eri mieltä	2 Osin eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Osin samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
34. Valvonta ja arviointi lisää oppijan opiskelu- ja oppimismotivaatiota.	1	2	3	4	5
35. Valvontatilaisuus on hyvä mahdollisuus esitellä valvovalle opettajalle oppijan osaamista	1	2	3	4	5
36. Valvontatilaisuuksissa saan itse arvokasta tietoa, joka auttaa minua kotioppijan ohjauksessa/opetuksessa.	1	2	3	4	5
37. On tärkeää, että kotioppija saa palautetta edistymisestään.	1	2	3	4	5

Liite 2: Kyselytutkimus Espoon valvoville opettajille

KYSELYLOMAKE KOTIOPPIJAN VALVOVILLE OPETTAJILLE ESPOOSSA (Hartman 2017)

Vastaajan taustatiedot

Olen _____ alle 30-vuotias
_____ 30-39 -vuotias
_____ 40-49 -vuotias
_____ 50 -vuotias tai yli 50 vuotta

Olen _____ luokanopettaja
_____ aineenopettaja

Otan vastaan myös päättöarvioinnin tenttejä _____ kyllä _____ ei

Kokemukseni kotioppijoiden valvonnasta _____ vuotta

Oletko mielestäsi saanut riittävästi ohjeita / koulutusta kotioppijoiden edistymisen arviointiin ja valvontaan liittyen?

Kyllä _____ Mikäli vastasit ”kyllä”, millaista lisäkoulutusta / -ohjeistusta olet saanut tehtävään?

Ei _____ Mikäli vastasit ”ei”, minkälaista lisäohjeistusta / -koulutusta tunnet tarvitsevasi tai toivoisit saavasi?

1. Kotioppijan edistymisen arviointi- ja valvontamenetelmä

1. Kuinka usein oppimisen edistymistä valvotaan? _____ Kerran vuodessa
_____ Kaksi kertaa vuodessa
_____ Useammin, kuinka usein?

2. Valvontatilaisuus pidetään _____ Martinkallion koululla
_____ Muussa koulussa
_____ Kotioppijan kotona
_____ Muualla, missä?

3. Valvontatilaisuus kestää

- alle tunnin
- 1-2 tuntia
- 2-3 tuntia
- 3-4 tuntia
- yli neljä tuntia

4. Valvon kotioppijan kaikkien oppiaineiden suoritusta

- kyllä
- ei

Mikäli vastasit ”ei”, minkä oppiaineiden osalta valvot kotioppijoiden edistymistä?

5. Valvontatilaisuuteen osallistuvat oppilaat ovat iältään

_____ vuotiaita.

6. Valvontatilaisuuteen osallistuu kotioppijan ja valvojan opettajan lisäksi

- Vanhempi / vanhemmat
- Kotioppijan opettaja/ohjaaja (muu kuin omat vanhemmat)
- Muita kotioppijoita
- Koulun muuta henkilökuntaa, kuka/ketkä?

Joku muu, kuka?

7. Valvontatilaisuudessa edistymistä arvioidaan

- Kirjallisilla kokeilla
- Suullisilla kuulusteluilla
- Valvontatilaisuudessa suoritettavilla näytöillä
- Portfolion avulla
- Muulla tavalla, miten?

8. Millaisiin seikkoihin pyrit kiinnittämään huomiota edistymisen valvonta- ja arviointitilaisuudessa?

3. Valvontakokemukset ja suhtautuminen valvontaan

	1 Täysin eri mieltä	2 Osin eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Osin samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
9. Kotioppijan valvonta on minusta tärkeää.	1	2	3	4	5
10. Suhtaudun kotioppijan edistymisen arviointiin ja valvontaan positiivisesti.	1	2	3	4	5
11. Valvontatilaisuuksia pidetään liian harvoin.	1	2	3	4	5
12. Valvontatilaisuus on liian lyhyt.	1	2	3	4	5
13. Toivoisin, että valvontatilaisuudessa ehtisi keskustella enemmän oppilaan / vanhempien kanssa.	1	2	3	4	5
14. Koen, että valvontatilaisuudet ovat rentoja ja mukavia.	1	2	3	4	5
15. Tunnen, että minua kuunnellaan valvontatilaisuudessa ja toiveeni ja ajatukseni huomioidaan.	1	2	3	4	5
16. Oppilaat / vanhemmat ovat ehdottaneet minulle muutoksia valvonnan menetelmiin	1	2	3	4	5
17. Kuuntelen mielelläni kotioppijan / vanhempien mielipiteitä ja ajatuksia valvonnasta.	1	2	3	4	5
18. Jännitän valvontatilaisuutta etukäteen.	1	2	3	4	5
19. Valvontatilaisuuden jälkeen mielialani on yleensä positiivinen.	1	2	3	4	5
20. Valvontatilaisuudet ovat vastanneet odotuksiani.	1	2	3	4	5
21. Tunnen, että kotioppijat / vanhemmat suhtautuvat oppijan edistymisen valvontaan ja arviointiin positiivisesti	1	2	3	4	5

4. Valvonnan menetelmien tarkoituksenmukaisuus ja tavoitteet

	1 Täysin eri mieltä	2 Osin eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Osin samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
22. Valvonta ja arviointi lisää oppijan opiskelu- ja oppimismotivaatiota.	1	2	3	4	5
23. Valvontatilaisuus on hyvä mahdollisuus esitellä valvovalle opettajalle oppijan osaamista.	1	2	3	4	5
24. Valvontatilaisuuksissa pyrin jakamaan vanhemmille tietoa, joka auttaa heitä kotioppijan ohjauksessa/opetuksessa.	1	2	3	4	5
25. On tärkeää, että kotioppija saa palautetta edistymisestään.	1	2	3	4	5
26. Valvontatilaisuus on minulle hyvä tilaisuus kehittää omaa ammattitaitoani.	1	2	3	4	5
27. Valvontatilaisuus tarjoaa kotioppijalle riittävästi mahdollisuuksia osoittaa taitojaan ja kykyjään.	1	2	3	4	5

Liite 3: SuKo ry:n toimeksianto

SUOMEN KOTIKOULUYHDISTYS RY
Toimeksianto 18.2.2019



TOIMEKSIANTO

Kyselydatan tarkempi analysointi

Suomen Kotikoulu yhdistys ry:n päätavoitteena on lisätä kotikouluun ja kotiopetukseen liittyvää tietoutta, ja edistää niihin liittyvien käsitteiden ja käytäntöjen yhtenäistämistä. Yhdistys edistää yhteistyötä kotikoulu perheiden ja oppivelvollisen edistymisen valvontaan ja seurantaan liittyvien toimijoiden välillä ja tuo esille kannanottoja ja näkemyksiä kotikouluun ja kotiopetukseen liittyvissä kysymyksissä. Se toimii tukena tasa-arvoisen, syrjäytymistä ehkäisevän ja oppimista edistävän kasvu ympäristön luomiseksi kotiopetuksessa oleville lapsille ja nuorille. Tarkoituksensa ja tavoitteidensa toteuttamiseksi yhdistys tekee muun muassa esityksiä ja aloitteita, antaa lausuntoja ja voi harjoittaa julkaisutoimintaa. Yhdistys selvittää, kartoittaa ja tutkii kotikouluun ja sen käytäntöihin liittyviä asioita ja tekee tarvittaessa esimerkiksi kyselyitä, selvityksiä ja raportteja.

Yhdistys toteutti loka-marraskuussa 2018 Kotioppijan seuranta –kyselyn, jonka tarkoituksena oli saada vaikuttamisen ja yhteistyön kannalta tärkeää tietoa toimivista ja mielekkäistä käytännöistä, mahdollisista ongelmakohdista sekä näiden yleisyydestä Suomessa. Kyselyssä kartoitettiin muun muassa sitä, kuinka tutkivan opettajan/tutkivien opettajien tapaamiset on kotikoulu perheiden kanssa järjestetty, kuinka yhteistyö on toiminut, miten oppimista on arvioitu ja kuinka lapsen etu, tarkoituksenmukaisuus ja tasa-arvoisuus ovat näissä tilanteissa ja käytännöissä toteutuneet kotikoulu perheiden näkökulmasta. Vastausten perusteella laadittiin kooste, joka julkaistiin yhdistyksen nettisivuilla joulukuussa 2018.

Kotioppijan seuranta –kyselyn aineiston määrällistä dataa tulisi analysoida tarkemmin, jotta yhdistys saa tieteellistä tietoa esimerkiksi toimivista ja mielekkäistä käytännöistä koskien kotioppijan seurantaa ja oppimisen arviointia. Tästä syystä Suomen Kotikoulu yhdistys ry antaa toimeksiannon Joanna Hartmanille, joka tekee aiheeseen liittyen gradua Turun yliopistossa. Toimeksiannosta ei makseta palkkaa eikä muuta rahallista korvausta.

Helsingissä 18.2.2019

Suomen Kotikoulu yhdistys ry:n puolesta,

Taina Huhtamo-Rajakenttä, puheenjohtaja

Maaret Salminen, sihteerirahastonhoitaja

Sähköposti: toimisto@suomenkotikoulu yhdistys.fi
Nettisivut: <https://www.suomenkotikoulu yhdistys.fi/>
Facebook: www.facebook.com/suomenkotikoulu yhdistysry
Twitter: twitter.com/sukoyhdistys
Instagram: www.instagram.com/suomenkotikoulu yhdistys
Y-tunnus: 2910623-9



Kotioppijan seuranta -kysely (SuKo), Osio 1: Kotikouluperheet

Suomen Kotikouluyhdistys ry:n keskeisiä tavoitteita on jakaa kotikoulutietoutta ja edistää sekä yhtenäistää hyviä käytäntöjä muun muassa oppivelvoituksen edistymisen seurantaan liittyvissä asioissa. Yhdistys selvittää täällä kyselyllä kotioppijoiden seurantaan liittyviä käytäntöjä ja kokemuksia Suomessa. Kysely on suunnattu kotioppijoiden huoltajille, jotka ovat vastuussa siitä, että oppivelvoitus tulee suoritetuksi lain mukaisesti, sekä oppivelvoituksen suorittaneille entisille kotioppijoille.

Kyselyyn tarkoituksena on saada tietoa mm. siitä, kuinka tutkivan opettajan/tutkivien opettajien tapaamiset on kotikouluperheiden kanssa järjestetty, kuinka yhteistyö on toiminut, miten oppimista on arvioitu ja kuinka lapsen etu, tarkoituksenmukaisuus ja tasa-arvoisuus ovat näissä tilanteissa ja käytännöissä toteutuneet kotikouluperheiden näkökulmasta. Vastausten avulla voidaan saada vaikuttamisen ja yhteistyön kannalta tärkeää tietoa toimivista ja mielekkäistä käytännöistä, mahdollisista ongelmakohtista sekä näiden yleisyydestä Suomessa.

Kyselyyn vastataan anonymisti, mutta mikäli vastaaja toivoo yhdistyksen ottavan häneen yhteyttä jälkeempään, lomakkeen lopussa pyydetään jättämään nimi ja yhteystiedot. Kysely on avoinna 15.11.2018 saakka, ja sen vastausten perusteella laadittu kooste julkaistaan Suomen Kotikouluyhdistys ry:n nettisivuilla marraskuun lopussa.

Lisätietoja tarvittaessa:
Suomen Kotikouluyhdistys ry
toimisto@suomenkotikouluyhdistys.fi

KYSELYN RAKENNE

Osio 1: Kotikouluperheet
(huoltajille koskien nykyisiä ja entisiä kotioppijoita)
I Perustiedot, kysymykset 1-7
II Oppivelvoituksen edistymisen seuranta, kysymykset 8-21

* Required

Osio 1: Kotikouluperheet

Kysymykset huoltajille, joiden perheessä on nykyisiä kotioppijoita ja/tai kotikoulun lopettaneita lapsia tai nuoria. Tähdellä* merkityt kysymykset ovat pakollisia, mutta yhdistys toivoo kuitenkin, että kyselyyn vastataan kattavasti.

I Perustiedot: kotioppijoiden määrä, luokka-aste, alue

1. 1. Kotioppijoiden määrä perheessä tällä hetkellä (syksyllä 2018) *

Mark only one oval.

- 1
- 2
- 3
- enemmän kuin kolme (lukumäärä vastauskenttään)

2.

3. 2. Mitä luokka-astetta kotioppija suorittaa parhallaan? Jos perheessä on useampi kotioppija, valitaan kaikki sopivat vaihtoehdot. *

Check all that apply.

- esilopetus
- 1. lk
- 2. lk
- 3. lk
- 4. lk
- 5. lk
- 6. lk
- 7. lk
- 8. lk
- 9. lk
- muu (tarkennus vastauskenttään)

4. Mikäli perheessänne on useampi samaa luokka-astetta käyvä kotioppija, lukumäärä ja luokka-aste kirjoitetaan vastauskenttään. Tässä kohdassa voidaan ilmoittaa myös muusta mahdollisesta järjestelystä, kuten luokattomasta etenemisestä.

5. 3. Kuinka kauan kotikoulua on käyty tähän mennessä per kotioppija? (vastauskenttä) *

6. 4. Millä alueella kotioppijan oppivelvollisuuden edistymisen seuranta tapahtuu tällä hetkellä? (valitse sopivin vaihtoehto) *

Mark only one oval.

- Etelä-Suomi
- Lounais-Suomi
- Itä-Suomi
- Länsi- ja Sisä-Suomi
- Pohjois-Suomi ja Lappi
- Ahvenanmaa
- muualla, missä (vastauskenttä)

7.

Perheen entiset kotioppijat

8. 5a. Onko perheessä entisiä kotioppijoita? *

Mark only one oval.

- Ei (siirry kohtaan II Oppivelvollisuuden edistymisen seuranta)
- Kyllä (siirry kysymykseen 5b)

9. 5b. Montako entistä kotioppijaa perheessänne on ollut, millä vuosikymmenellä ja montako vuotta kotikoulua käytin? (vastauskenttä)

10. 6. Syy kotikoulun lopettamiseen (valitse sopivin vaihtoehto tai useampi tarpeen mukaan)

Check all that apply.

- kotioppija palasi takaisin kouluun
 oppivelvollisuus tuli suoritetuksi kotikoulussa
 muu syy (tarkenna halutessasi vastauskenttään)

11.

12. 7. Millä alueella entisen kotioppijan oppivelvollisuuden edistymisen seuranta tapahtui? (valitse sopivin vaihtoehto tai useampi tarpeen mukaan)

Check all that apply.

- Etelä-Suomi
 Lounais-Suomi
 Itä-Suomi
 Länsi- ja Sisä-Suomi
 Pohjois-Suomi ja Lappi
 Ahvenanmaa
 muualla, missä (vastauskenttä)

13.

II Oppivelvollisuuden edistymisen seuranta

14. 8. Kenelle (virkanimike riittää) ja millä tavalla teitte ilmoituksen oppivelvollisuuden suorittamisesta kotikoulussa tai lapsenne/nuorene siirtymisestä kotiopetukseen pois koulun kirjoilta? (vastauskenttä) *

15. 9. Kuinka pian teihin oltiin yhteydessä ilmoituksenne johdosta (arvio viikkoina ja kuukausina)? Informoitiinko teitä siinä yhteydessä kotikouluun ja seurantaan liittyvistä käytännöistä? Jos, niin millä tavalla? (vastauskenttä) *

16. 10. Kuinka nopeasti saitte tietää kotioppijanne tutkivaasta opettajasta/tutkivista opettajista? (vastauskenttä) *

17. 11. Keskusteltiiniko kanssanne etukäteen siitä, kuinka kotioppijanne oli tarkoitus edetä opinnoissa? *

Mark only one oval.

Kyllä

Ei

18. 12. Onko teitä kuunneltu seurantaan ja näyttöihin liittyvässä asiassa? (valitse sopivin vaihtoehto)

Mark only one oval.

Kyllä

Jonkin verran

Ei

19. 13. Kuinka kotioppijaanne on kuunneltu ja huomioitu yksillönä seurantaan ja näyttöihin liittyvässä asiassa? Onko jotakin, mitä ei ole otettu huomioon, tai vastaavasti jotakin, joka on toiminut hienosti? (vastauskenttä) *

20. 14. Montako tapaamista tutkivan opettajan kanssa on ollut tai on tarkoitus olla lukuvuoden aikana? (vastauskenttä) *

21. 15. Millä tavoin kotioppijan edistymistä seurataan/on seurattu? (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot) *

Check all that apply.

kirjalliset testit

suulliset testit

liikunnalliset testit

laajat kokeet

taito- ja taideaineisiin liittyvät näytöt

portfolio

blogi, nettisivu tai muu sähköinen palvelu

tuotokset

oppi- ja tehtäväkirjat ja/tai niihin liittyvät oppimateriaalit

keskustelut

muu tapa (kerro lyhyesti vastauskentässä)

22.

23. 16. Mitkä seurannassa käytetyt menetelmät ja tavat ovat olleet mielestänne hyviä ja tarkoituksenmukaisia? Miksi? (vastauskenttä) *

24. 17. Millaiset ratkaisut eivät ole mielestänne toimineet? Miksi? (vastauskenttä) *

25. 18. Millaista palautetta kotioppija on saanut seuranta tilaisuuksissa tai niiden jälkeen? (valitsee sopiva vaihtoehto)

Mark only one oval.

- kotioppijamme on saanut/ovat saaneet pääsääntöisesti rakentavaa ja kannustavaa palautetta
- rakentavaa ja kannustavaa palautetta on annettu vaihtelevasti tutkivasta opettajasta riippuen
- palaute on ollut pääsääntöisesti lannistavaa tai palautetta ei ollen annettu

26. 19. Mistä käsityksenne ja kokemuksenne mukaan palautteen luonne on mahdollisesti johtunut? (vastauskenttä)

27. 20. Oletteko saaneet kotikouluttajina palautetta tutkivaita opettajaita? Jos, niin millaista? (vastauskenttä)

28. 21. Mitä muuta haluaisitte sanoa tai kommentoida kotioppijan seurannasta ja siihen liittyvistä käytännöistä? (vastauskenttä)

Liite 5: Tulosavaruus

Pääkategoriat	Alakategoriat		Merkitysyksiköt
Kotiopetusta puoltava kommentointi (37)	Kouluopetusta kritisoiva, asiayhteydessä kotiopetusta puoltava kommentointi (19)	Koulu (3)	- Peruskoulu menee lujaa vauhtia alaspäin, kaikessa säästetään, ei ole edes kirjoja kaikissa kouluissa
		Opetus (6)	- Voi tietysti kysyä miksi koulussa on niin paljon huonoja oppilaita ja surkeat tulokset vaikka on pätevät opettajat. Pitäisikö sitä kouluopetustakin valvoa.
		Opettajat ja oppilaat (5)	- Niitä moniongelmaisia lähiökakaroita ja stressaantuneita opettajia jotka vetävät hommaa pinna kireällä.
		Koulu-kiusaaminen (5)	- Koulu ei todellakaan ole paras paikka lapsille niin kauan kun koulukiusaamista ei saada kuriin ja opettajat ei halua tunnustaa / nähdä että sitä tapahtuu.
	Vanhempien kasvatustehtävään liittyvä kotiopetusta puoltava kommentointi (1)		- Lapsen kasvatusta kuuluu vanhemmille, mutta aika moni sysää sen vastuun koulun ja opettajan harteille.
Kotiopiskeluympäristöön liittyvä kotiopetusta puoltava kommentointi (5)			- Kyllä kotikoulu on hyvä vaihtoehto monelle lapselle. On paljon lapsia jotka oppii paremmin kun saa rauhassa keskittyä opiskeluun. Kotikoulussa voi opiskella yksilöllisesti ja tietoa saa muualtakin kuin koulusta.
	Resursseihin liittyvä kotiopetusta puoltava kommentointi (4)		- Erittäin järkevää, jos vanhemmilla riittää resurssit kotikoulun pyörittämiseen.
	Sosiaalisiin taitoihin liittyvä kotiopetusta puoltava kommentointi (8)		- Tunnen perheen, jonka lapset käyvät kotikoulua. Ihan tavallinen perhe, lapset harvinaisen sosiaalisia, hyväkäyttöisiä ja rauhallisia.
Ei selkeää kantaa kotiopetukseen (7)	Kotiopetuksen ehdollistava, ei selkeää kantaa ottava kommentointi (Joskus hyvä vaihtoehto) (3)		- Vanhempien ulkomaantyökomennuksen ajan lapsi voi käydä kotikoulua. Ei kuitenkaan pidempään kuin pari kuukautta.
	Kouluopetusta kritisoiva, asiayhteydessä ei kotiopetukseen	Koululaitos (2)	- Peruskoulu on nykyään sitä ”leikkaa, liimaa, väritä, näperrä” - linjaa. Humanistista lässänlössynpäiväkotimeininkiä.

	kantaaottava kommentointi (4)		<p><i>Viilipurkkiaskartelua, vessapaperirulla-askartelua, ei mitään kunnan opetusta. Ja niitä kirjojakaan ei enää monessa paikassa ole kun tuli digiloikka. Kaunokirjoitusta ei enää opeteta. Pulpeteista luovutaan ja opiskellaan jossain salissa sadan muun oppilaan kanssa. Koulun pitäisi ylipäänsä olla paljon tieteellisempi ja OPETTAA asioita kaiken hömpän sijaan. Uskonnon opetuksen voisi poistaa kokonaan. Suomessa ei todellakaan ole maailman paras koulu. Kyllä ne parhaat koulut ovat Amerikassa ja esim. Ranskassa. Nykyään moni joutuu ostamaan lapselleen koulukirjat itse kun koulussa ei niitä enää saa tai ne ovat yhteisiä eikä niitä saa viedä kotiin ja lukea kokeisiin.</i></p>
		Opettajat (2)	<p><i>- Opettajilla on enää tosi rajalliset keinot ylipäänsä puuttua oppilaiden käytökseen. Vaikka joku oppilas vetäisi toista oppilasta turpaan minkä kerkeäisi, opettajalla ei ole oikeutta koskea tai edes poistaa luokasta. Opettajat ei päättä näitä asioita. Harva haluaa menettää työpaikkansa hetkellisen oikeudenhetken vuoksi.</i></p>
Kotiopetusta kritisoiva kommentointi (21)	Mielenterveysongelmiin viittaava, kotiopetusta kritisoiva kommentointi (4)		<p><i>- Kotikoulu terveille lapsille on vinksahaneiden vanhempien merkki..</i></p>
	Sosiaaliin taitoihin viittaava kotiopetusta kritisoiva kommentointi (10)	Uskonnollisuus (1)	<p><i>- Lähinnä tulee mieleen jotkut fanaattiset uskovaiset, jotka haluaa kieltää lapsiltaan ympäröivän todellisuuden</i></p>
		Sosiaalisuus (8)	<p><i>- Koulun ehkä tärkein anti on sosiaalinen ympäristö. Sen lapsi menettää, jos pysyttelee kotona.</i></p>

		Elämäntaidot (1)	<p>- Asuin nuorempana laitoksessa, jossa oli myös kotikoulu. Itse kävin tavallista koulua ja huomasin kyllä eron tavallisen ja kotikoulun välillä!</p> <p>Kotikoulussa oli 3-4 tunnin päiviä ja siis kotikoulu pidettiin 7-9-luokkalaisille. Heidän ei myöskään tarvinnut tehdä paljoakaan tehtäviä, jos eivät jaksaneet. No, kaikilla venyi ja venyi sitten peruskoulusta pääsy! Ollaan pidetty yhteyttä näin aikuisiässäkin ja ne kotikoululaiset, jotka menivät lukioon, lopettivat samantien kun "liian pitkät päivät", "liikaa läksyjä" ja ties mitä. Eipä niillä amiksen valinneillakaan hyvin pyyhi.</p>
	Koulua ja opettajien ammattitaitoa korostava sekä vanhempien opetustaitoja epäilevä, kotiopetusta kritisoiiva kommentointi (7)	Vanhempien opetustaidot (4)	<p>- Harva vanhempi on kuitenkaan pedagogiikan ammattilainen – – Se, että on itse käynyt peruskoulun, ei päteviä opettamaan.</p>
		Opettajien ammattitaito (2)	<p>- Suomessa on kansainvälisesti vertailtuna sen verran laadukas perusopetus, että pidän ratkaisua outona. – – ...toisin kuin opettajat, joilla lastentarhanopettajista lähtien on korkeakoulututkinto.</p>
		Koulun joustavuus (1)	<p>- Jos koulu on liian helppoa on nykyään mahdollista saada vaativampaa tekemistä. Tiedän yläkoululaisen, joka opiskelee yliopistomatikkaa samaan aikaan kun muut tavallista. Monet korkeakoulut tarjoavat mahdollisuuden opiskella verkkokursseja tai avoimen yliopiston opintoja.</p>