



UNIVERSITY
OF TURKU

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR Hartman Joanna, Huttunen Rauno

TITLE Vahva demokratia ja kotiopetus

YEAR 2021

DOI <https://doi.org/10.33350/ka.107241>

VERSION Publisher's pdf

CITATION Hartman, J., & Huttunen, R. (2021). Vahva demokratia ja kotiopetus . *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 82–98.
<https://doi.org/10.33350/ka.107241>

Copyright (c) 2021 Kasvatus & Aika



Tämä työ on lisensoitu Creative Commons Nimeä-EiKaupallinen-EiMuutoksia 4.0 Kansainvälinen Julkinen -lisenssillä.

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.107241>

Vahva demokratia ja kotiopetus

Joanna Hartman & Rauno Huttunen

Perusopetuksen yhtenä tehtävänä on kasvattaa lapsista ja nuorista demokraattisen yhteiskunnan arvojen ja normien mukaisia osallistuvia toimijoita. Kaikki lapset eivät kuitenkaan osallistu kunnan järjestämään perusopetukseen vaan suorittavat oppivelvollisuuttaan kotiopetuksessa. Kotiopetuskritiikki kohdistuu erityisesti lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen, mitä pidetään aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden välttämättömänä edellytyksenä demokraattisessa yhteiskunnassa. Vahva demokratia mahdollistaa uusia tapoja ajatella ja harjoittaa demokratiaa, mutta demokratiaa vahvassa mielessä ei opeteta kouluissamme. Tässä artikkelissa selvennämme kotiopetuksen käsitettä ja käytäntöjä Suomessa sekä tarkastelemme kotiopetukseen kohdistuvaa kritiikkiä. Pohdimme, muodostaako kotiopetus uhan demokratialle kuten kotiopetuksen kritiikissä väitetään vai voiko kotiopetusta pitää demokratiaa edistävänä toimintana. Vaikka koulu on merkittävin demokratiakasvatuksen konteksti, tulee kotiopetus säilymään pienempänä muttei lainkaan vähäisenä demokratiakasvatuksen kontekstina.

Johdanto

Vielä muutama vuosi sitten vain harvat suomalaiset olivat kuulleet kotiopetuksesta tai koti-koulusta. Kun koronakevällä 2020 perusopetuksessa siirryttiin etäopetukseen, vanhempien lisäksi monet opettajat ja päättäjät erehtyivät puhumaan kotiopetuksesta etäopetuksen sijaan. Etäopetus aiheutti paljon huolta. Vanhemmat kauhistelivat vastuun määrää samalla, kun opettajat huhuilivat puuttuvien oppilaittensa perään etäyhteyksien päästä. Huoleen löytyi myös aihetta, vaikka pahimmat uhkakuvat eivät toteutuneet.

Kotiopetus on eri asia kuin etäopetus, ja sitä koskevat huoletkin ovat toisenlaisia. Kansainvälisessä keskustelussa on kiinnitetty huomiota siihen, että kotiopetuksessa lapsia indoktrinoitaisiin johonkin fundamentalistiseen maailmankuvaan¹. Tällainen kotiopetus voidaan nähdä uhkana demokratialle. Näistä voidaan antaa kaksi esimerkkiä. Ensimmäinen

1 Kimmo Ketolan (2008) mukaan fundamentalismilla viitataan selkeästi rajattavissa olevaan ilmiökoko-naisuuteen, joka liittyy sellaisiin “uskonnoissa esiintyviin poliittisesti ja yhteiskunnallisesti aktiivisiin liikkeisiin, jotka pyrkivät vastustamaan perinnettään uhkaavia kulttuurin ja yhteiskunnan muutoksia”. Martin E. Martyn sekä R. Scott Applebyn johtamassa tutkimuksessa fundamentalismissa havaittiin viisi ideologista ja neljä organisatorista ominaisuutta: reagointi uskonnon marginalisoitumiseen, selektiivisyys, moraalinen dualismi, absolutismi ja erehtymättömyys, millennialismi ja messianismi, jäsenet koostuvat ”valituista”, jyrkät rajat, autoritärisyys sekä käyttäytymisvaatimukset. (Ketola 2008.)

esimerkki tulee Teksasista, Yhdysvalloista, jossa Kirk ja Beverly McCordin sekä Steve ja Barbara Shortin tapaukset herättivät 1980-luvulla laajaa keskustelua. Nämä vanhemmat olivat päättäneet ottaa lapsensa kotiopetukseen petyttyään julkisten koulujen sekulaariin opetukseen (Krause 2012, 2–3). Heidän tavoitteenaan oli juurruttaa lapsiinsa fundamentalistista kristillisyyttä. Tätä pidetään Yhdysvalloissa indoktrinaation muotona ja vakavana uhkana demokratialle (esim. Apple 2020).

Toinen esimerkki on Ranskan päätös kieltää kotiopetus lähes kokonaan. Lokakuussa 2020 presidentti Emmanuel Macron ilmoitti uusista separatismien vastaisista toimenpiteistä, joiden tavoitteena on pysäyttää radikaalin islamin leviäminen Ranskassa². Määräysten voimaantulon myötä kotiopetus on sallittua Ranskassa ainoastaan lääketieteellisistä syistä. Kotiopetus on kiellettyä myös esimerkiksi Espanjassa, Kreikassa, Alankomaissa, Saksassa ja Ruotsissa³. Kieltojen taustalla vaikuttavat muun muassa epäilyt lasten kohtelusta, kotiopetuksen tasosta, oppisisällöistä sekä lasten sosiaalisten taitojen kehittymisestä ja syrjäytymisestä.

Edellä mainitut keskustelut eivät ole lisänneet kritiikkiä kotiopetusta kohtaan Suomessa. Kotiopetuksessa olevan oppivelvollisen kotikunnan velvollisuus on valvoa oppivelvollisuuden edistymistä. Oppivelvollisuuden suorittaminen edellyttää, että lapsi saavuttaa perusopetuksen valtakunnallisen opetus suunnitelman mukaiset tiedot ja taidot. Alustavien havaintojen mukaan vaikuttaa siltä, että Suomessa ei ole aihetta pelätä sitä, että vanhemmat ottavat lapsensa pois julkisesta koulusta opettaakseen heille jotakin tiettyä fundamentalistista maailmankuvaa (ks. Hartman 2021).

Suomessa perusopetuksen yhtenä tehtävänä on demokratiakasvatus. Sen avulla halutaan varmistaa demokraattisten arvojen ja demokraattisen asenteen välittyminen nuoremmille sukupolville. Demokraattiseen asenteeseen kuuluu muun muassa sellaisia seikkoja kuin kriittinen ajattelu, välitetyn informaation kriittinen tarkastelu, järkipäriäinen mielipiteenmuodostus, kyky yhteistyöhön sekä kyky ratkoa konflikteja dialogin avulla. Perttu Männistö (2018) toteaa, että Suomen kouluissa näyttäisi olevan hyvä tilanne edellä mainittujen demokratiaan kuuluvien kykyjen oppimisen ja opettamisen suhteen. Tutkimukset kuitenkin kertovat todellisuuden olevan monitahoisempi. Männistön mukaan ”tutkimukset eivät ole osoittaneet, että todellisuudessa kouluissa toteutettaisiin kasvatusta, jonka läpileikkaavana piirteenä on demokratia” (Männistö 2018, 28). Tutkimuksissa on havaittu koululaisten passiivisuutta suhteessa yhteiskuntaan (Suutarinen 2002) ja opettajien yhteiskunnallista passiivisuutta sekä riittämätöntä taitoa opettaa demokraattista toimijuutta (Fornaciari & Männistö 2017; Syrjäläinen ym. 2006). Tästä syystä on perusteltua väittää, että nykykoulu ei opeta demokratiaa vahvan demokratian ja osallistuvan demokratian merkityksessä. Merkittävän poikkeuksen muodostaa Turun Feeniks-koulu⁴.

2 Presidentti Emmanuel Marconin pitämä lehdistötiedote 2.10.2020 (Élysée 2020).

3 Andrew Bowenin (2010) haastatteleman saksalaisen kasvatustieteen professori Hans Brügelmannin mukaan Saksan kotiopetuksen kieltävät lait ovat vuodelta 1919, jolloin koulupakko oli poliittinen valinta, jonka tarkoituksena oli integroida eri yhteiskuntaluokista lähtöisin olevat lapset osaksi demokraattista kulttuuria. Martha Daltonin (2019) haastattelussa Brügelmann mainitsee Saksan kotiopetuksiellon toiseksi syyksi köyhien perheiden lasten koulutuksen turvaamisen ja lapsityövoiman ehkäisemisen. Ruotsin kotiopetuskielto perustuu Ruotsin koululaitoksen objektiivisuuden vaatimukseen. Sen mukaan jokaisella on mahdollisuus osallistua kouluopetukseen elämäkatsomuksesta tai uskonnollisesta vakaumuksesta riippumatta. (HSLDA 2019.)

4 Turun Feeniks-koulu on yksityinen demokraattinen koulu, jonka oppilaat opiskelevat koulussa ns. kotiopetusstatuksella.

Demokratiakasvatuksella on siis suuria haasteita niin kouluopetuksessa kuin kotiope- tuksessakin. Tässä artikkelissa keskitymme demokratiakasvatukseen kotiopetuksessa. Sel- keytämme kotiopetukseen liittyviä käsitteitä ja käytäntöjä. Pohdimme myös, millä tavoin demokratiakasvatusta voidaan toteuttaa kotiopetuksessa. Parhaiten demokratiaa oppii osal- listumalla demokratian käytäntöihin, jolloin voidaan puhua niin sanotun vahvan demokra- tian oppimisesta. Tällaisen demokratian toteuttaminen on mahdollista kotiopetuksessa, mutta se vaatii paljon niin kotiopettajilta kuin kotiopetuksen valvojiltakin.

Vahvan demokratian idea ja demokratiakasvatus

Länsimaisen demokratian juurina ovat antiikin Kreikan ja Rooman demokraattiset hallitus- muodot. Ateenalainen demokratia oli suoraa demokratiaa, jossa poliitikkaan saivat osallis- tua kaikki vapaat miespuoliset yli 18-vuotiaat kansalaiset (Castrén 2011, 139–141). Länsi- maisen demokratian peruslauseet sanoi ateenalainen poliitikko Perikles vuonna 431 ennen ajanlaskun alkua seuraavasti:

Valtiotamme sanotaan demokratiaksi: siinä on päätösvalta kansalaisten enemmistöllä eikä vähemmistöllä. Yksityisiä riitoja ratkaistaessa ovat kaikki kansalaiset tasa-arvoisia lain edessä, mutta arvonanto, jota henkilö jostakin syystä saa osakseen, ei perustu [...] kansanluokkaan, vaan hänen persoonalli- siin ansioihinsa. Köyhääkään miestä ei hänen vaatimaton säätynsä estä ete- nemästä virkauralla [...] Olemme vapaamielisiä julkisessa elämässämme ja kartamme myös kansalaistemme jokapäiväiseen elämään kuuluvan toiminnan epäluuloista urkkimista. (Thukydides 1995, II, 37,1–2.)

Varsinainen moderni edustuksellinen demokratia alkoi kehkeytyä Euroopassa 1700-luvulla. Sen lähtölaukauksena voidaan pitää tammikuuta 1649, kun Englannin parlamentille esitet- tiin *An Agreement of the People* -niminen manifesti. Siinä vaadittiin kaikille kansakunnan jäsenille täysiä kansalaisoikeuksia, uskonnonvapautta, yleistä äänioikeutta, mahdollisuutta hakea julkisia virkoja, armeijan alistamista siviilivallalle sekä muita asioita, joita nykyään pidämme demokraattisen yhteiskunnan peruselektioina. (Rosanvallon 2008, 222–233.) II maailmansodan jälkeen alkoi länsimaissa esiintyä kritiikkiä äänenestysellisen edustuksellisen demokratian puutteita kohtaan. Alettiin puhua paluusta suoraan demokratiaan, aidosta demokratiasta, vahvasta ja osallistuvasta demokratiasta. Esitettiin vaatimuksia laajentaa demokratiaa myös elinkeinoelämän, työelämän, koulujen ja yliopistojen piiriin. (Karvonen 2011, 1.) Osallistuvan demokratian klassikkona voidaan pitää politologi Benjamin Barberia ja hänen teostaan (Majuri 2017, 30) *Strong Democracy – Participatory Politics for a New Age* (ks. Majuri 2017). Barber itse puhuu vahvasta demokratiasta ja osallistuvasta politi- kasta. Lauri Majurin (2017) tulkinnan mukaan Barberin vahvan demokratian ideaan kuuluu itseään hallitseva kansalaisten yhteisö, joka tarvitsee onnistuakseen demokraattisen kansa- laiskasvatuksen. Vahvasti demokraattinen yhteisö on kykenevä pyrkimään yhteisiin pää- määriin kansalaisasenteidensa (hyveiden) ja osallistumisen mahdollistavien demokraattis- ten instituutioiden ansiosta. (Majuri 2017, 30.) Tämän kaltainen vahva ja osallistuva demo- kratia vaatii erityisesti kasvatustituutioilta paljon.

Kaukana Barberin osallistuvasta demokratiasta ei ole Jürgen Habermasin (1996) idea deliberatiivisesta demokratiasta. Habermasin oikeuden diskurssiteoriaan ja deliberatiivisen demokratian ideaan kuuluu käsitys, että normia tai lakia voidaan pitää päteväenä, jos se on

hyväksytyt asianosaisten välisessä vapaassa vuorovaikutuksessa. Siksi demokraattisen yhteiskunnan tulisi pyrkiä tukemaan sellaisia toiminnan muotoja, joissa ihmiset voisivat mahdollisimman hyvin päästä vallasta vapaaseen keskusteluun. Habermasin versio deliberatiivisesta demokratiasta menee pidemmälle kuin mitä pelkkä edustuksellinen demokratia edellyttää. Deliberatiivisen demokratian yhteiskunnassa tulee Habermasin mukaan edistää kaikkia sellaisia mekanismeja (mukaan lukien kasvatus), joissa kommunikatiivinen rationaalisuus (kommunikatiivinen toiminta) pääsisi nousemaan esiin kollektiivisessa demokraattisessa tahdonmuodostuksessa. (Huttunen 2009.) Habermasilla kommunikatiivinen toiminta tarkoittaa yhteisymmärrykseen pyrkivää ihmisten välistä kommunikaatiota, jossa toisia ihmisiä kohdellaan aitoina persoonina. Kommunikatiivisen toiminnan käsitteellinen vastakohta on strateginen toiminta, joka merkitsee laskelmoivaa ihmisten hyväksikäyttöä. (Säily ym. 2020.) Jotta kansalaiset voisivat osallistua demokraattiseen tahdonmuodostukseen, heidän on täytynyt kasvatuksessa saada riittävä kommunikatiivinen kompetenssi ja demokraattis-dialoginen asennoitumistapa. Tämäkin demokratian muoto edellyttää kasvatustahdonmuodostusta paljon. Habermasin terminologiaa käyttäen voidaan sanoa, että kasvatustahdonmuodostuksen pitää mahdollistaa kommunikatiivisesti kompetenttien subjektien kehittyminen. Kommunikatiivisesti kompetentti subjekti tarkoittaa Habermasilla moraalisesti ja juridisesti täysi-ikäistä kansalaista, jolla on kielellinen ja tiedollinen kompetenssi osallistua keskusteluun yhteisten asioiden hoidosta (Habermas 1970).

Edes habermasilaisittain vahvasti määritelty deliberatiivinen demokratia ei vielä riitä Pierre Rosanvallonille (2008), koska se on hänen mielestään konsensuskeskeistä ja poliittisia konflikteja välttelevä. Rosanvallonin mukaan poliittiset konfliktit ja debattit ovat modernin demokratian ydintä. Demokratiaan kuuluu erilaisten mielipiteiden kunnioittaminen ja tyytyminen kompromisseihin, jotka voidaan avata uudelleen neuvotteluille (Männistö 2020). Rosanvallon peräänkuuluttaa niin sanottua vastademokratiaa, joka ei ole äänestyskellisedustuksellisen demokratian vastustamista, vaan sen syventämistä ja täydentämistä aktiivisen kansalaisen demokraattisella epäluulolla. Rosanvallonin (2008, 24) mukaan demokraattisella epäluulolla on kolme päämuotoa:

Valvominen ja torjunta eri muodoissaan sekä arvostelulle alistaminen. Äänestyskellisedustuksellisen demokratian taustalla näistä kolmesta vallan vastavoimasta hahmottuu ilmiö, jota nimitän vastademokratiaksi. Vastademokratia ei ole demokratian vastakohta... se on organisoitua epäluulon demokratiaa, joka asettuu vaalien legitimoimaa demokratiaa vastaan. Näin vastademokratia on samaa kokonaisuutta kuin legitimit demokraattiset instituutiot.

Mitkään demokraattiset instituutiot eivät toimi, jos kansalaiset ovat passiivisia ja aktivoituvat vain vaalipäivinä. Perttu Männistön (2020) mukaan Suomessakin suurimmalla osalla kansalaisia on vain tällainen rooli. Tarvitaan aktiivisia, kriittisiä ja “demokraattisesti epäluuloisia” kansalaisia, joilla on rohkeutta ja kykyä osallistua poliittiseen julkisuuteen. Kun ajatellaan demokratiakasvatusta Barberin, Habermasin ja Rosanvallonin vahvan demokratian hengessä, demokratiakasvatuksessa ei pidä kasvattaa vain aktiivisia kansalaisia olemassa oleviin demokraattisen osallistumisen muotoihin. Pitää kasvattaa sanavalmiita kriittisiä kansalaisia, jotka eivät pelkää konflikteja ja jotka kehittävät itse lisää demokraattisen osallistumisen muotoja vaatien yhteiskunnan yhä syvemmälle menevää demokratisoitumista. Tässä kohdataan eräänlainen Menonin paradoksin demokratiakasvatus-versio. Kyse on siitä, miten kasvattaa ei ainoastaan nykyisen yhteiskunnan demokratiaan vaan myös tule-

van yhteiskunnan demokratiaan lukitsematta tulevia kansalaisia olemassa olevan demokratian mahdollisesti puutteellisiin käytäntöihin.

Yllä esitellyt osallistuvan demokratian, deliberatiivisen demokratian ja vastademokratian keskustelut voidaan juontaa John Deweyn demokratianäkemyksiin. Dewey on suoraan vaikuttanut osallistuvan ja deliberatiivisen demokratian ideoihin (ks. Dewey 2006; Barber 1984, 119–133; Habermas 1996, 171–174). Demokratia ei ollut Deweylle vain hallitusmuoto vaan ennen kaikkea persoonallisuuspiirre (kyky toimia yhdessä ja kokea yhdessä) tai aristoteelisesti sanottuna luonteenhyve (Dewey 1916 [1966], 87; ks. Männistö 2020, 15; Alhanen 2016, 12, 54). Tällaisena demokratia on asia, joka opitaan jo lapsuudessa – tai jätetään oppimatta – ja jota aikuisen henkilön pitää tarkkailla ja parantaa itsessään.

Turun Feeniks-koulu⁵ tarjoaa käytännön esimerkin siitä, miten oppilaille voi opettaa demokratiaa osallistamalla oppilaat demokraattiseen päätöksentekoon koulussa. Kyse on siis demokratian opettelusta vahvan demokratian merkityksessä kouludemokratian kautta. Myös kotiopetuksessa voidaan kasvattaa vahvaan demokratiaan eräänlaisen “kotikouludemokratian” puitteissa. Kotikouluopettaja ei voi kuitenkaan opettaa menestyksellä vahvaa demokratiaa, jos hänen oma asenteensa on autoritaarinen ja epädemokraattinen. Tällainen voi olla tilanne kotikoulussa, jossa vallitsee esimerkiksi fundamentalistiuskonnollinen ilmapiiri. Fundamentaalisuus voi olla myös puoluepoliittista, etnopolitiittista tai seksuaalipoliittista. Silloin kotiopetuksesta voi tulla jopa uhka demokratialle.

Oppivelvollisuuden suorittaminen kotiopetuksessa ja kotiopetuksen valinnat syyt

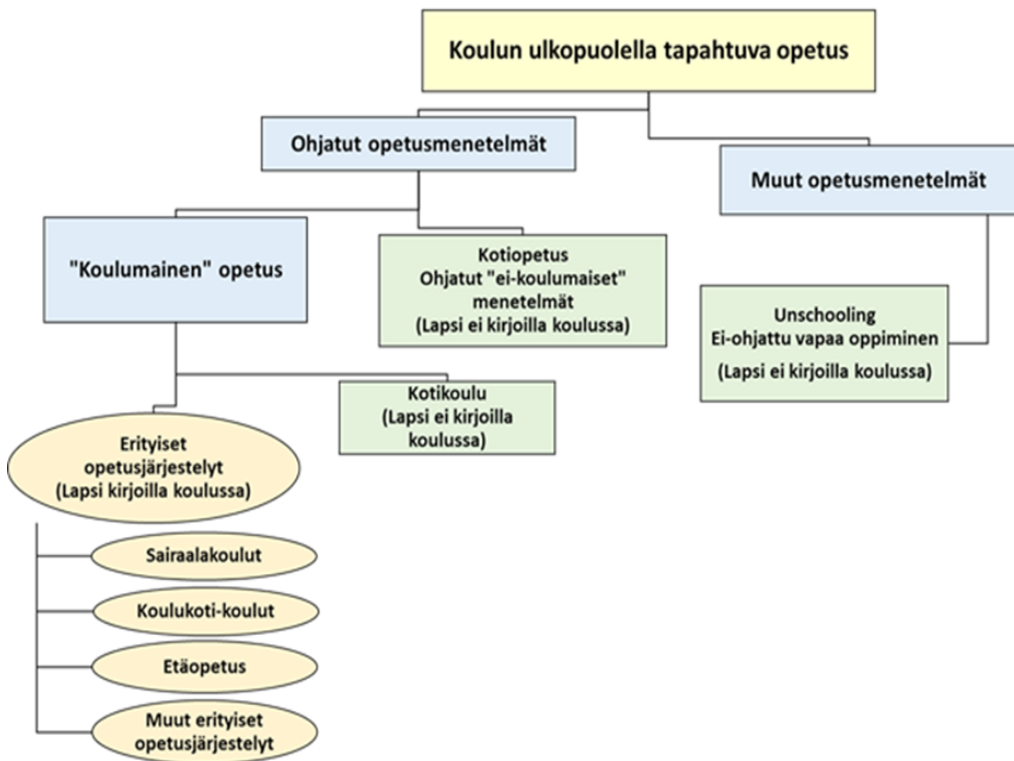
Suomessa on perusopetuksessa sekä lainsäädännön että kansainvälisten Suomea sitovien sopimusten mukaan subjektiivinen oikeus kouluvalintaan. Kotiopetus voidaan nähdä yhtenä kouluvalinnan muotona. Sivistystyönantajien johtaja Minna-Marika Lindströmin (2016) mukaan oikein tehty kouluvalinta motivoi lasta koulunkäyntiin, ja vanhempien tekemä kouluvalinta on osoitus vanhempien kiinnostuksesta lastensa koulutukseen.

Suurin osa lapsista suorittaa oppivelvollisuutensa osallistumalla kunnan järjestämään perusopetukseen, eli käymällä koulua. Kun oppivelvollinen ei käy koulua mutta on koulussa kirjoilla, puhutaan erityisistä opetusjärjestelyistä. Päätös erityisistä opetusjärjestelyistä voidaan tehdä terveydellisistä syistä tai vaikeassa elämäntilanteessa (esim. sairaala- tai etäopetus; ks. kuvio 1). Oppivelvollisuuden voi kuitenkin suorittaa myös muutoin kuin osallistumalla kunnan järjestämään perusopetukseen (Perusopetuslaki 628/1998 26 §). Perustuslakivaliokunnan lausunnon PeVL 43/2020 mukaan kaikki ”oppivelvollisuuteen kuuluva opetus on perustuslain 16 §:n 1 momentissa tarkoitettua perusopetusta” (Perustuslakivaliokunta 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa 2014 määritellyt velvoitteet opetuksen järjestämisestä koskevat kuitenkin ainoastaan kuntia ja kouluja, joilla on perusopetuksen järjestämislupa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 45).

Kotiopetuksessa opetus- ja oppimismenetelmät ovat vapaavalintaisia. Kotiopetuksessa oleva oppivelvollinen voi edetä oman opetussuunnitelmansa mukaisesti ja opiskella itselleen parhaiten soveltuvalla menetelmällä oppiainerajoista ja luokka-asteista riippumatto-

5 Vuonna 2018 toimintansa aloittanut Turun Feeniks-koulu on Suomen ainoa demokraattinen koulu. Sen oppilaat ovat virallisesti kotiopetuksessa ja toiminta perustuu oppimisen vapauteen, kumppanuuskulttuuriin, yhteisöllisyyteen ja sosiokraattiseen päätöksentekoon. Koulun opetussuunnitelman mukaan jokaisella koulun oppilaalla on tosiasiallinen mahdollisuus vaikuttaa arjen päätöksiin ja koulun toimintaan. (Turun Feeniks-koulu 2021.)

masti. Kotiopetus voi jäljitellä koulumaista opetusta (kotikoulu), jolloin opetuksen tukena käytetään oppikirjoja ja oppitunnit on erotettu selkeästi muusta vapaa-ajasta. Opettajana voi toimia joko huoltaja tai tehtävään palkattu opettaja. Vaihtoehtoisesti kotioppija voi käyttää itselleen parhaiten soveltuvaa ja tuloksellisinta oppimismenetelmää, jolloin opiskelu ei ole sidottu oppikirjoihin, kellonaikoihin tai koulumaiseen opiskeluun. Huoltajan tehtävänä on toimia ennen kaikkea ohjaajana, joka ohjaa kotioppijan oikean tiedon äärelle. Unschooling-menetelmät ovat ei-ohjattua, vapaata oppimista, jossa huoltajat voivat suunnata oppivelvollisen mielenkiintoa muokkaamalla oppimisympäristöä mahdollisimman innostavaksi (Kuvio 1). Arkikielessä sekä kotiopetus- että kotikoulunimityksiä käytetään usein tarkoittamaan kaikkea kotona tapahtuvaa oppivelvollisuuden suorittamiseen tähtäävää oppimista silloin, kun oppivelvollinen ei ole kirjoilla missään koulussa, jolla on perusopetuslupa.



Kuvio 1. Koulun ulkopuolella tapahtuva oppivelvollisuuteen kuuluva opetus.

Niissä maissa, joissa kotiopetus on sallittua, sen suosio on jatkuvasti kasvanut. Suuri osa Yhdysvalloissa asuvista kotiopetusperheistä on Applen (2000, 61) mukaan uskonnollisia fundamentalisteja. Vuonna 2016 tehdyn selvityksen mukaan noin 67 % (McQuiggan ym. 2017, 19) perheistä ilmoitti kotiopetusvalinnan ensisijaiseksi syyksi sosialisatioon liittyvät syyt – uskonnolliset tai moraaliset arvot tai koulujen huono ympäristö. Koti nähtiin turvallisenä, lapsen yksilöllistä kehitystä tukevana ja koulua parempana kasvuympäristönä. Ari Neumanin ja Oz Gutermanın (2019, 197–202) mukaan Yhdysvalloissa kotiopetuksen valinneet perheet voidaan jakaa neljään ryhmään: ideologisista syistä kotiopetuksen valinneisiin konservatiivikristittyihin, pedagogisista syistä kotiopettaviin, perhekeskeisiin vanhempiin

sekä käytännöllisistä tai olosuhteiden pakosta kotiopetuksen valinneisiin perheisiin. Kotiopetuspäätöksiin vaikuttavat erityisesti perheen arvot, huoli kouluympäristön turvallisuudesta ja negatiivisesta vaikutuksesta lapseen, tyytymättömyys kouluopetukseen sekä halu vahvistaa perhesiteitä (McQuiggan ym. 2017, 4; Murphy 2012, 86; Spiegler 2010, 64). Kanadassa (Brabant & Dumond 2017, 277–278), Australiassa (English 2013; Jackson 2017, 334) sekä useissa Euroopan maissa (esimerkiksi Beck 2010, 78; Estarellas 2014, 129) tyytymättömyys koulujärjestelmään on uskonnon sijasta merkittävimpiä syitä valita kotiopetus.

Myös Suomessa kiinnostus kotiopetukseen on kasvanut tasaisesti (Hartman & Huttunen 2020). Suomessa oli vuoden 2019 loppuun mennessä kotiopetuksessa 437 lasta (Tilastokeskus 2019). Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä aluehallintoviraston esi- ja perusopetuksen tilannetta kartoittavan kuntakyselyn mukaan 15.9.2020 mennessä 347 lasta oli siirtynyt kotiopetukseen koronapandemian aikana (HE 218/2020 vp, 7). Vuoden 2020 lopulla kotiopetuksessa oli 501 oppivelvollisuusikäistä lasta tai nuorta (Tilastokeskus 2020). Tarkempia syitä kotiopetukseen ei tilastoida, joten pelkän pandemian vaikutusta kotiopetusvalintaan on mahdotonta arvioida.

Kotiopetukseen jääminen on aina huoltajan päätös. Huoltaja vastaa oppivelvollisuuden edistymisestä sekä siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritettua. Suomessa asuville kotiopetuksen valinneille vanhemmille 21.12.2020–10.1.2021 toteutetussa kyselyssä (Hartman 2021) selvitettiin, miksi vanhemmat valitsevat lapselleen kotiopetuksen ja millaisia ovat vanhempien kotiopetustavoitteet. Kyselyyn vastasi yhteensä 81 kotiopetusperhettä (n=81), joissa oli yhteensä 138 kotiopetuksessa olevaa oppivelvollisuusikäistä lasta, mikä tekee siitä toistaiseksi laajimman Suomessa toteutetun kotiopetusperheitä koskevan kyselyn. Kotiopetusvalinnan syissä korostuivat perhekeskeisyys sekä koulunkäyntiin liittyvät negatiiviset kokemukset, mikäli lapsi oli aiemmin ollut kouluopetuksessa. Ensimmäisen kotiopetukseen jääneen lapsen kohdalla kotiopetuksen koettiin usein olevan ainoa mahdollinen vaihtoehto oppivelvollisuuden suorittamiseksi. Huomattavan suuri osa kotiopetusperheistä oli valinnut kotiopetuksen, koska koki ettei koulunkäynti ollut enää lapselle psyykkisesti, fyysisesti tai pedagogisesti mahdollinen vaihtoehto ja kaikki muut keinot oli jo kokeiltu. Näissä tapauksissa koulu oli ollut kykenemätön tarjoamaan riittäviä tukitoimia tai takaamaan lapsen turvallisuutta tai terveyttä. Tulokset vastasivat aiemmin mainittuja kansainvälisiä tutkimuksia (Beck 2010; Brabant & Dumond 2017; English 2013; Estarellas 2014; Jackson 2017), joiden mukaan tyytymättömyys koulujärjestelmään on uskonnon sijasta merkittävä kotiopetusvalintaan vaikuttava tekijä.

Perusopetuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä on kasvattaa lapsesta vastuullinen yhteiskunnan jäsen. Lisäksi perusopetuksen tavoitteena on edistää elinikäistä oppimista, koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, opettaa lapselle elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea lapsen kasvua ihmisyyteen. (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 2–4 §.) Perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kuvatut demokratiakasvatukseen liittyvät tavoitteet korostavat yhteisöllisyyttä, yhteisiin arvoihin sitoutumista sekä hyvän tulevaisuuden rakentamista. Kansaliskasvatukseen liittyvät tavoitteet ovat yhteydessä yksilön tietoihin ja taitoihin, osallisuuteen ja aktiiviseen toimijuuteen, käytökseen ja asenteeseen sekä työelämään ja vastuulliseen kuluttajuuteen. (Virtanen 2020, 64–84.) Yhdessä nämä tavoitteet heijastavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaista käsitystä toivottavasta demokraattisesta kansalaisuudesta, joihin liittyvät yhteiskunnassa toimivien yksilöiden tiedot ja taidot sekä demokraattisen yhteiskunnan arvojen mukainen osallisuus ja toimijuus.

Perusopetusasetuksen (13 §, 852/1998) mukaan oppimisen arvioinnista päättää lasta opettava henkilö, kotiopetuksessa useimmiten vanhemmat tai tehtävään palkattu opettaja. Perusedellytyksenä kotiopetukselle on se, että kotiopetusta toteuttava huoltaja on kyvykäs opettamaan lasta tai muulla tavoin huolehtimaan siitä, että lapsi saa laadukasta opetusta ja että koti on turvallinen ja kannustava oppimis- ja kasvuympäristö.

Perusopetuslain 628/1998 26 § mukaan oppivelvollisen asuinkunnan velvollisuutena on valvoa edistymistä. Valvonnan järjestelyistä ja käytännöistä on sovittava yhteistyössä huoltajan kanssa, mutta Opetushallitus ei kuitenkaan valvo sitä, täyttääkö kunta valvontavelvollisuutensa. (Hartman & Huttunen 2020.) Valvonnan lähtökohtana tulisi aina olla lapsen oikeuksien toteutuminen. James G Dwyerin ja Shawn F. Petersin (2019) mukaan asianmukaisella kotiopetuksen valvonnalla kyetään parhaiten varmistamaan lapsen oikeus saada laadukasta, sekä lapsen oman että yhteiskunnan edun mukaista opetusta. Viranomaiset eivät kuitenkaan voi tehdä päätöksiä perheiden uskonnollisten näkemysten pohjalta vaan huomioimalla ensisijaisesti lapsen oma etu. (Dwyer & Peters 2019, 156.) Kotiopetuksen valvonnan tulisi kokeiden, testien ja kuulustelujen sijasta perustua säännöllisiin tapaamisiin ja portfolioon, jotta pedagoginen vapaus kotiopetuksessa säilyisi (Hartman & Huttunen 2020). Valvonnassa tulee tarkkailla akateemisten taitojen kehittymisen lisäksi kotiopetuksessa olevan oppivelvollisen kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä toimia yhteistyössä myös muiden kuin oman perheensä jäsenten kanssa.

Luonnollinen oppiminen ja kotiopetus kasvatuksellisenä vastakulttuurina

Kotiopetus voidaan nähdä paitsi kouluvalintana myös institutionaalisen opetuksen kasvatuksellisenä vastakulttuurina. Jean-Jacques Rousseau ymmärsi jo 1700-luvun puolivälissä haitallisen ympäristön turmelevan vaikutuksen lapsen kasvatukselle ja kehitykselle. Rousseau mukaan puhdas ja viaton lapsi rappeutuu, mikäli lasta ei ajoissa eroteta vahingollisista ihmisistä ja ympäristön kasvatusta haittaavasta vaikutuksesta (Compayré 1953, 21–22). Hän korosti myös itsenäisen, tutkivan oppimisen ja luovan ongelmanratkaisun merkitystä ja huomioi kasvatuksen kulttuurisen ja yhteiskunnallisen kontekstin nostaen esiin olosuhdeiden vaikutuksen oppisisältöihin ja oppimisprosessiin (Bowen & Hobson 1987, 14, 130).

Rousseauin autonomiseen vapauskäsitteeseen pohjautuvat kriittiset kasvatuserätykset loivat pohjaa nykyiselle unschooling-menetelmälle, jossa lapsi seuraa omia tarpeitaan ja kiinnostuksen kohteitaan oppien onnistumisten ja erehdysten kautta. Ohjaajana toimivan kasvattajan tehtävänä ei ole palkita, rangaista, käskää, opettaa tai puuttua lapsen kehitykseen, vaan toimia lapselle mallina ja poistaa luonnollisen kasvun esteitä (Bowen & Hobson 1987; Compayré 1953). Ei-koulumaisessa kotiopetuksessa arvosanojen ja luokalta pääsyn sijaan merkittävää on aidosti merkittävän ja tarpeellisen tiedon sisäistäminen tavalla, joka mahdollistaa sen soveltamisen käytäntöön. Itsenäistä ja luonnollista kasvua ja kehitystä mukailevaa sekä kriittisiä tiedonhakutaitoja kehittävää unschooling-menetelmää voidaan pitää institutionaalisen opetuksen vastakulttuurina, jossa oppimisen keskiössä ovat yhteiskunnan odotusten ja vaatimusten sijasta lapsen omat tarpeet ja tulevaisuus.

Vahvasti koulukriittinen Ivan Illich on todennut koulujen olevan institutionaalisia hyödykkeitä arvostavia kuluttajia tuottavan koulutusjärjestelmän merkittävin ongelma, minkä vuoksi koululaitos olisi lakkautettava kokonaan (Illich 1972, 111). Ihmiset eivät luota itseensä, omiin taitoihinsa ja osaamiseensa (Sauren 2008, 110), ja lapsilla on yhä enemmän elinikäisiä traumoja, psyykkisiä ongelmia, levottomuutta, ahdistusta ja masennusta, jotka heijastuvat yhteiskuntaan (Box 2014, 10; O'Donnell 2013, 3; myös Olsen 2009).

Illichin mukaan koulujen uskottavuus perustuu myyttiin, jonka mukaan oppiminen on mahdollista ainoastaan koulussa opettajan johdolla ja ainoastaan mitattavissa oleva oppiminen on merkittävää (Illich 1971, 26, 40; Sauren 2008, 110). Koulujen arvottamisen kulttuurissa oppilaan päämääräksi muodostuvat arvosanat ja hyvän todistuksen saaminen, jotka riippuvat opettajan mielipiteestä ja siitä, miten hän arvottaa oppilaan (Illich 1972, 25). Kun lapsi saa kasvaa luonnollisesti, omia herkkyyksiaiaan seuraten, itsenäiseksi ja moraalisesti vapaaksi ihmiseksi, hän ei määrittele itseään muiden ihmisten odotusten perusteella 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.) Kotiopetuksessa lapsen tiedonlähteiden rajoittamisessa piilee kuitenkin samankaltainen indoktrinaation vaara kuin institutionaalisessa opetuksessa (Bowen & Hobson 1987, 129–130, 149). Vain monipuolinen tieto tarjoaa mahdollisuuden tarkastella tietoa kriittisesti useista eri näkökulmista. Huttusen indoktrinaation kriittisen teorian mukaan oppisisältöjen ei tule antaa oppilaille valmiita vastauksia vaan edistää oppilaan oman arvostelukyvyin ja reflektion kehittymistä (Huttunen 2009, 40–41). Niin kotiopetuksessa kuin kouluopetuksessakin tulisi pyrkiä sellaiseen opetukseen, joka jättää oppilaan identiteetin ja maailmankuvan rakentamisen hänen omalle vastuulleen.

Kotiopetus – demokratian uhka vai edistäjä?

Kotikouluopettaja on omassa pienessä ”luokassaan” johtaja. Hän voi johtaa demokraattisesti tai epädemokraattisesti. Autoritääriin ja epädemokraattiseen kotiopettajapersoonaan ei pysty kunnolla toteuttamaan demokratiakasvatusta, mutta jos hän johtaa kotikoululaisiaan demokraattisella ja dialogisella asenteella, edellytykset demokratiakasvatukselle ovat hyvät. Perttu Männistö kirjoittaa tähän liittyen demokraattisesta auktoriteetista, joka ei pelkää arvostelun kohteena olemista, ”sillä ulkoisen palautteen avulla opettaja tai kuka tahansa auktoriteetti voi tehdä todelliseen tietoon perustuvia korjauksia toimintaansa” (Männistö 2021).

Demokraattinen kotikouluopettaja ei myöskään pyri indoktrinoimaan oppilaitaan edes demokratiakasvatuksen nimissä. Yhteiskunnassa ei voi olla demokratiaa, jos oppilaat opetetaan uskomaan samaan Jumalaan (tai pakotetaan ateismiin), kannattamaan tiettyä rajattua poliittista näkemystä tai omaksumaan sama maailmankuva. Kun ajatellaan demokratiakasvatusta vahvan demokratian idean valossa, kotiopetus sisältää sekä hienoja mahdollisuuksia että pelottavia uhkakuvia. Kotikoulujen valvontaa kehittämällä ja tarjoamalla kotikoulun pitäjille materiaalia ja vapaaehtoista kurssitusta demokratiakasvatuksesta voidaan nämä uhkakuvat välttää. Oikeanlaisen tuen avulla kotiopetuksen demokratiakasvatuksella voidaan saada aikaan juuri sellaista demokraattisen asenteen oppimista, jota vahva demokratia edellyttää.

Tieteellinen kirjallisuus, samoin kuin yleinen mielipide, on suhtautunut kotiopetukseen kaksijakoisesti. Esiin on nostettu paitsi kotiopetuksen mahdollinen uhka demokratialle, myös sen vaikutus demokratiaa lisäävänä ja ylläpitävänä toimintana. Michael W. Applen (2000, 61) mukaan suurimman uhan demokratialle muodostavat poliittisesti aktiiviset kotiopetusta kannattavat ideologiset ja uskonnolliset liikkeet, jotka pyrkivät vaikuttamaan valitseviin näkemyksiin sosiaalisuudesta ja koulutuksesta. Konservatiiviset uskonnolliset liikkeet tuottavat kotiopetuksen varjolla patriarkaalisia tapoja ja identiteettejä, jotka rajoittavat erityisesti tyttöjen autonomiaa ja oikeuksia (Apple 2020, 9).

Kristillisen kotiopetuksen taustavaikuttajana toimi sekulaarihumanistista kouluopetusta arvostellut pastori Rousas J. Rushdoony, joka kannusti perheitä Raamattuun pohjautuvaan kristilliseen kotiopetukseen (Dwyer & Peters 2019). Rushdoonyn lailla koulussa opetettavaa sekulaaria humanismia vastustavien Kirk ja Beverly McCordin sekä Steve ja Barbara Shortin tapaukset saivat Yhdysvalloissa 1980-luvulla laajaa julkisuutta (Krause 2012). Kotiopetuksessa vanhemmat iskostivat lapsiinsa omaa fundamentalistis-kristillistä elämänsä katsomustaan tavalla, jota voidaan pitää indoktrinoivana ja uhkana demokratialle. Jeremy Ueckerin (2008) mukaan pelkkä kotiopetus ei kuitenkaan vaikuta lapsen uskonnollisuuteen, sillä uskonnolliset arvot välittyvät vanhemmilta lapsille samalla tavoin huolimatta siitä, käykö lapsi koulua vai ei.

Christopher Lubienskin ja T. Jameson Brewerin (2015) mukaan yksilöllisyyden korostaminen ilmiönä ja ideologiana vaikuttaa negatiivisesti demokraattiseen yhteiskuntaan, jonka yhtenä kulmakivenä pidetään yhtenäistä koulutusjärjestelmää. Reflektiiviseen ja kriittiseen ajatteluun kannustavalla kotiopetuksella voi olla ennakoimattomia vaikutuksia demokraattisessa yhteiskunnassa, jossa kollektiivista etua korostetaan yksilöllisyyden kustannuksella (Dill & Elliot 2019). Irrottautuminen kollektiivisesta ajatusmallista ja se, että yksilön omalle reflektiiviselle ajattelulle tarjotaan tilaa, ei kuitenkaan uhkaa demokratiaa. Dillin ja Elliotin (2019) mielestä kotiopetus palvelee demokratiaa mahdollistamalla sellaisten poliittisten näkökulmien esille nostamisen, joita eriäviä mielipiteitä tasoittavan koululaitoksen on tarkoitus tukahduttaa. Myös Jean Krausen (2012) mukaan kotiopetusta on aiheettomasti syytetty julkisen koulujärjestelmän ja demokratian purkamisesta. Sen sijaan poikkeavat koulutusvalinnat ja vallitsevan yhtenäistävän kouluopetuksen kyseenalaistaminen lisäävät demokratian toteutumista koulutusjärjestelmässä.

Koulutukselle ja kasvatukselle asetetut tavoitteet ovat yhteydessä siihen, miten lapsen toivotaan aikuisiässä integroituvan yhteiskuntaan ja sitoutuvan sen arvoihin ja normeihin. Suomessa kotiopetusperheille toteutetussa kyselytutkimuksessa (Hartman 2021) kotiopetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi nousi lapsen hyvinvointi. Jokainen vastaaja piti kotiopetuksen erittäin tärkeänä (95 %) tai tärkeänä (5 %) tavoitteena lapsen tervettä itsetuntoa. Yli 90 % vastaajista piti erittäin tärkeänä tai tärkeänä tavoitteena demokratiakasvatuksen kanalta merkittäviä tavoitteita, jotka liittyvät oikeudenmukaisuuden edistämiseen, ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, osallisuuteen ja toimijuuteen, yhdenvertaisuuteen ja toisen ihmisen kunnioittamiseen, kulttuuriseen kompetenssiin sekä itsenäisyyden ja hyvien elämäntaitojen kehittymiseen. Niissä vastauksissa, joissa kulttuurien moninaisuuden ymmärtämistä ei pidetty tärkeänä (noin 6 %), ei ollut havaittavissa yhteyttä vastaajien uskonnolliseen vakaumukseen tai koulutukseen.

Karl Wheatley (2009) on selvittänyt unschooling-menetelmän vaikutusta lapsen demokratiakasvatukseen. Unschooling-menetelmä on kokonaisvaltaista, jatkuvaa ja luonnollista oppimista, ei keinotekoisesti arjesta erotettua ja sisällöllisesti tarkkaan rajattua koulutusta. Oppiminen tapahtuu lapsentahtisesti muun elämän lomassa, kannustavassa ja turvallisessa ympäristössä, aidoissa tilanteissa. Wheatleyn (2009) mukaan unschooling-menetelmä edistää lapsen kasvua hyväksi demokraattisen yhteiskunnan kansalaiseksi, sillä aidosti demokraattisessa ympäristössä toteutuva vapaa oppiminen mahdollistaa sen, että lapsi pääsee päivittäin tekemään itsenäisiä ja merkityksellisiä valintoja, aidosti osallistumaan päätöksentekoon ja hyödyntämään yksilöllisiä ominaisuuksiaan ja vahvuuksiaan (Wheatley 2009, 31).

Demokraattisessa yhteiskunnassa toimimisen edellytyksiin kuuluvat riittävät sosiaaliset taidot, jotka mahdollistavat aktiivisen yhteiskunnallisen osallisuuden ja rakentavan vuorovaikutuksen eri toimijoiden välillä. Kotioppijoiden sosiaaliset taidot ovat olleet paitsi ope-

tusviranomaisten myös kotiopetusperheiden huolena – tosin eri syistä. Sosiaaliin taitoihin kohdistuva tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan kotioppijoiden kykyä toimia ryhmässä ja yhteiskunnassa sekä kykyä tehdä itsenäisiä, perusteltuja valintoja ja päätöksiä (Kunzman & Gaither 2020). Useat tutkimukset (esimerkiksi Hamlin 2019; Haugen 2004; Knowles & Muchmore 1995; Medlin 2013; White ym. 2009) ovat tuoneet vahvistusta sille, että kotiopetus ei vaikuta negatiivisesti lasten sosiaaliin taitoihin. Tarvittavat sosiaaliset taidot lapsi saavuttaa kotona, harrastuksissa, ystävien kanssa sekä erilaisissa opiskeluryhmissä. Kotioppijoiden käyttäytymisongelmat ovat murrosiässä harvinaisempia kuin koulua käyvillä ikäisillään. Jatko-opinnoissa he ovat osoittaneet olevansa avoimempia uusille kokemuksille, ja heidän yhteiskunnallinen osallistumisensa on aikuisena keskimääräistä yleisempää. Christian W. Beckin (2015, 92) mukaan opetus- ja sosiaaliviranomaisten huoli kohdistuu kuitenkin erityisesti niihin lapsiin, joita opetetaan kotona yhteiskunnan valvontajärjestelmän ulottumattomissa.

Robert Kunzmanin ja Milton Gaitherin (2020) tekemän laajan kansainvälisiä kotiopetustutkimuksia koskevan selvityksen mukaan kotiopetustutkimukseen liittyvät haasteet ja rajoitteet vaikuttavat niiden yleistettävyyteen. Vain pieni osa tutkimuksesta on määrällistä. Kotiopetusperheisiin liittyvät tilastot ovat puutteellisia tai niitä ei ole lainkaan (Carlson 2020), ja suuri osa laadullisesta tutkimuksesta perustuu pieniin, valikoituihin otoksiin (Kunzman & Gaither 2020). Tutkimus on suurelta osin myös vaikuttamiseen pyrkivää ja puolueellista, joko kotiopetuksen hyviä puolia korostavaa tai kotiopetusta vahvasti vastustavaa (Kunzman & Gaither 2020). Lisäksi eri maiden kotiopetusta säätelevät lait ja asetukset vaihtelevat huomattavasti. Kansainvälisten tutkimustulosten soveltaminen Suomen kontekstiin on ongelmallista, sillä useissa maissa tutkimuksen kohteena olevat kotioppijat voivat halutessaan osallistua kouluopetukseen (esim. Schafer & Khan 2017) – joko yksittäisille tunneille tai kursseille – mikä Suomessa ei ole mahdollista. Kotioppijoiden ja koululaisien keskinäinen vertailu ei sekään ole välttämättä mielekäästä, mikäli kotiopetusvalintaan johtaneet taustatekijät, kuten koulukiusaaminen tai oppimisvaikeudet, jätetään huomiotta.

Pohdinta

Kotiopetus on Suomessa laillinen oppivelvollisuuden suorittamisen muoto, joka tasapainotelee yksilön oikeuksien ja yhteiskunnan vaatimusten välillä. Nykyisellään keskustelua hallitsevat vanhempien oikeus päättää lapsensa koulutuksesta ja kasvatuksesta sekä viranomaisten oikeus ja velvollisuus valvoa demokraattisen yhteiskunnan etua.

Perusopetuksen tarkoituksena on luoda perusta yleissivistykselle ja antaa lapselle riittävät ja riittävän monipuoliset, faktoihin perustuvat ja objektiiviset yleistiedot ja -taidot. Nämä tiedot ja taidot lapsi voi saavuttaa myös kotiopetuksessa. Lapseen ei kuitenkaan voi suhtautua kuin esineeseen, jonka voi omistaa. Vanhempien päätösvalta tulee suhteuttaa lapsen itsemääräämisoikeuteen ja lapsen omaan etuun. Koulutus päätösten keskiössä tulisi aina olla lapsi itse. Merkittävää on se, hyötyykö lapsi vanhempien tekemästä päätöksestä, onko päätös lapsen edun mukainen, kuka on pätevä arvioimaan, mikä on lapsen edun mukaista, ja valvomaan sen toteutumista.

Kotiopetuksen syyt ovat vuosikymmenten kuluessa moninaistuneet. Uskonnollisista syistä kotiopetuksen valinneiden perheiden rinnalle ovat nousseet pedagogisista syistä, perhekeskeisistä syistä sekä pakottavista syistä lapsiaan kotona opettavat perheet. Suurin osa perheistä toteuttaa kotiopetusta vastuullisesti, huomioi lapsen yksilölliset tarpeet ja yhteiskunnan odotukset. Kotiopetusta, jossa lasta kannustetaan ja ohjataan vastuulliseen ja aktii-

viseen osallisuuteen, yhteiskunnan ja muiden ihmisten tarpeet huomioivaan toimintaan, voidaan pitää laadukkaasti ja vastuullisesti toteutettuna, tietoisena demokratiakasvatuksen muotona. On kuitenkin mahdollista, että yksittäiset perheet saattavat käyttää hyväkseen mahdollisuutta eristää lapsi yhteiskunnasta ja toteuttaa sekä demokraattisen yhteiskunnan että lapsen oman edun vastaisia kasvatus- ja koulutusmenetelmiä.

Demokraattisen yhteiskunnan perusolettamuksiin kuuluu uskonnonvapaus. Vanhemmat luonnollisesti välittävät lapselle omia näkemyksiään ja uskomuksiaan kasvatustilanteissa. Lapsi omaksuu vanhempansa näkemykset kykenemättä kriittisesti arvioimaan oppimaansa tietoa ja sen pätevyyttä. Tietoisesti tai tiedostamattomasti vanhemmat iskostavat lapsiinsa omia ajatuksiaan tavalla, jota voidaan kutsua indoktrinoivaksi. Vanhemmilla tulee kuitenkin olla mahdollisuus valita lapselleen kotiopetus kouluopetuksen sijaan, mikäli se on lapsen oman edun mukaista. Vastuullisesti toteutettu kotiopetus ei ole uhka demokratialle, mutta mikäli vanhemmat pyrkivät toteuttamaan kotiopetusta tavalla, joka rajoittaa lapsen oikeuksia ja mahdollisuuksia tiedon vapaaseen arviointiin, reflektiiviseen ajatteluun ja kommunikatiiviseen toimintaan, kotiopetuksen ei voida katsoa olevan lapsen oman tai demokraattisen yhteiskunnan edun mukaista.

Koululaisilla on mahdollisuuksia osallisuuteen ja toimijuuteen vain koulun ja opettajien tarjoamien resurssien puitteissa; kotiopetuksessa olevilla lapsilla mahdollisuuksia on miltei rajattomasti. Toisin kuin koululaiset, jotka sosiaalistetaan oman ikäluokkansa vertaisryhmiin, kotiopetuksessa olevat lapset oppivat toimimaan luontevasti myös ylisukupolvisissa suhteissa ja muodostamaan laadukkaita ystävyyssuhteita kaiken ikäisten ihmisten kanssa. (Smedley 1992, 13.) Lapsi kasvaa aktiiviseksi sosiaaliseksi toimijaksi, kun häntä kannustetaan itsenäiseen ja aloitteelliseen toimijuuteen ja hän saa tosiasiallisesti osallistua itseään ja omaa koulutustaan koskeviin päätöksiin sekä jokapäiväisiin merkityksellisiin arjen tilanteisiin.

Demokratiakasvatus on haastava tehtävä niin koulussa kuin kotiopetuksessakin. Kun opetus toteutetaan vastuullisesti huomioiden akateemisten taitojen lisäksi myös lapsen sosiaaliset ja yhteiskunnalliset taidot, ei kouluopetus sen enempää kuin kotiopetukseen muodosta uhkaa demokraattiselle yhteiskunnalle. Aikamme tunnetuin demokratiakasvatuksen filosofi Gert Biesta (ks. Männistö 2021) on kiinnittänyt huomiota länsimaalaisen koulun puutteisiin demokratiakasvatuksessa. Biestan mielestä koulujen demokratiakasvatuksen opetussuunnitelmissa on nähtävissä ideaa siitä, että koulujen pitäisi jotenkin tehdasmaisesti ”tuottaa” demokraattisia kansalaisia kaikkine näille kuuluvine kykyineen. Tästä Biesta käyttää nimitystä ”schooling for democracy”, kun parempi idea olisi deweyläisittäin ”schooling through democracy”. (Biesta 2006, 118–145.) ”Schooling through democracy” tarkoittaa demokratian oppimista demokraattisiin käytäntöihin osallistumisen kautta⁶. Tämä tarkoittaa siis kouludemokratiaa. Suomessa on ainoastaan yksi tällainen koulu, Turun Feeniks-koulu.

Koulu tulee jatkossakin säilymään demokratiakasvatuksen tärkeimpänä kontekstina, ja koulujen demokratiakasvatusta tulee edelleen kehittää. Kotiopetus tulee säilymään pienenä oppimisen kontekstina, mutta siitä voidaan rakentaa erinomainen paikka oppia demokratiaa. Suomessa kotiopetuksessa demokraattisen osallistumisen kautta tapahtuvaan demokratian oppimiseen on hyvät edellytykset, kun huoltajille annetaan tasokasta materiaalia ja

6 Hyvän esimerkin koululaisen osallistumiskokemuksen kautta tapahtuvasta demokratian oppimisesta tarjoaa Mikko Valtonen kirjassaan *Radical Democratic Education: A Study on Wise Education* (Valtonen 2010). Valtonen oppi paljon kouluorganisaation toiminnasta järjestämällä yhden koulun sisällä koululaisliikkeen korjaamaan tietyn epäkohdan kouluruokailussa.

kurssitusta demokratiakasvatuksesta. Kotiopetuksessa on mahdollisuus oppia demokratiaa sen vahvassa merkityksessä eli osallistumisen kautta. Tällaisesta osallistavasta demokratiakasvatuksesta kotiopetuksessa voisi käyttää nimeä Gert Biestan hengessä ”homeschooling through democracy”.

Lähteet

- Bowen, Andrew 2010. US judge grants German homeschooling family asylum [www-lähde]. < <https://www.dw.com/en/us-judge-grants-german-homeschoolingfamily-asylum/a-5174919> > (Luettu 4.3.2021).
- Dalton, Martha 2019. Why is Homeschooling Illegal in Germany? [www-lähde]. < <https://www.goethe.de/en/uun/prs/auf/n19/21701597.html?forceDesktop=1> > (Luettu 4.3.2021).
- Élysée 2020. La République en actes: discours du Président de la République sur le thème de la lutte contre les séparatismes. 2.10.2020 [www-lähde]. < <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2020/10/02/la-republique-en-actes-discours-du-president-de-la-republique-sur-le-theme-de-la-lutte-contre-les-separatismes> > (Luettu 21.1.2021).
- HE 218/2020 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi perusopetuslain ja Helsingin eurooppalaisesta koulusta annetun lain väliaikaisesta muuttamisesta [www-lähde]. < https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/KasittelytiedotValtiopaivaasia/Sivut/HE_218+2020.aspx > (Luettu 22.1.2021).
- HSLDA 2019. Sweden. Legal status and resources on homeschooling in Sweden [www-lähde]. < <https://hslda.org/post/sweden> > (Luettu 4.3.2021).
- Ketola, Kimmo 2008. Kimmo Ketola: Mitä on fundamentalismi [www-lähde]. < https://www.ekumenia.fi/etiikka_ja_ekumenia/yhteinen_fundamentalismi/seminaarin_esitelmat/kimmo_ketola_mita_on_fundamentalismi/ > (Luettu 6.8.2021).
- Lindström, Minna-Marika 2016. Kouluvalinta ei uhkaa koulutuksen tasa-arvoa. Sivistystyönantajat [www-lähde]. < <https://www.sivista.fi/uutiset/kouluvalinta-ei-uhkaa-koulutuksen-tasa-arvoa/> > (Luettu 25.2.2021).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. Ulkomaankoulujen asemaa ja tulevaisuutta kehittäneen työryhmän muistio 28:2019 [www-lähde]. < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-655-3> > (Luettu 15.1.2021).
- Perusopetusasetus 852/1998. [www-lähde]. < <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> > (Luettu 15.1.2021).
- Perusopetuslaki 628/1998. [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> > (Luettu 15.1.2021).
- Perustuslakivaliokunta 2020. Valiokunnan lausunto PeVL 43/2020 vp [www-lähde]. < https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Lausunto/Sivut/PeVL_43+2020.aspx > (Luettu 15.1.2021).
- Tilastokeskus 2019. Peruskouluissa 564 100 oppilasta vuonna 2019 [www-lähde]. < https://www.stat.fi/til/pop/2019/pop_2019_2019-11-14_tie_001_fi.html > (Luettu 24.1.2021).
- Tilastokeskus 2020. Peruskouluissa 566 600 oppilasta vuonna 2020 [www-lähde]. < https://www.stat.fi/til/opiskt/2020/opiskt_2020_2021-03-31_tie_001_fi.html > (Luettu 25.6.2021).
- Turun Feeniks-koulu 2021. Info-tilaisuus 1.3.2021.

Valtioneuvoston asetus 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> > (Luettu 15.1.2021).

Kirjallisuus

- Alhanen, Kai 2016. *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Apple, Michael 2000. Away with All Teachers: The Cultural Politics of Home Schooling. *International studies in sociology of education* 10 (1), 61–80. <https://doi.org/10.1080/09620210000200049>
- Apple, Michael 2020. Homeschooling, democracy, and regulation: An essay review of Homeschooling: The History and Philosophy of Controversial practice by S.F. Peters & J.G. Dwyer. *Education Review* 27. <https://doi.org/10.14507/er.v27.2931>
- Barber, Benjamin 1984. *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. University of California Press: Berkley and Los Angeles.
- Beck, Christian W. 2010. Home education: The social motivation. *International Electronic Journal of Elementary Education* 3 (1), 71–81.
- Beck, Christian W. 2015. Home Education and Social Integration. Teoksessa Paula Rothermel (toim.) *International Perspectives on Home Education*. London: Palgrave Macmillan, 87–98. https://doi.org/10.1057/9781137446855_7
- Biesta, Gert 2006. *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publisher.
- Bowen, James & Hobson, Peter 1987. *Theories of Education. Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought*. 2nd edition. Brisbane: John Wiley & Sons.
- Box, Lance 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.
- Brabant, Christine & Dumond, Marine 2017. Home education in Canada. Teoksessa Milton Gaither (toim.) *The Wiley Handbook of Home Education*, 271–302. UK: Wiley, Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118926895.ch12>
- Carlson, Janet 2020. Context and regulation of homeschooling: Issues, evidence, and assessment practices. *School Psychology* 35 (1), 10–19. <https://doi.org/10.1037/spq0000335>
- Castrén, Paavo 2011. *Uusi antiikin historia*. Helsinki: Otava.
- 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.
- Dewey, John 1916 [1966]. *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, John 2006. *Julkinen toiminta ja sen ongelmat*. Suom. Mika Renvall. Tampere: Vastapaino.
- Dwyer, James G. & Peters, Shawn, F. 2019. *Homeschooling. The History and Philosophy of a Controversial Practice*. Chicago: Chicago University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226627397.001.0001>
- Dill, Jeffrey & Elliot, Mary 2019. The Private Voice: Homeschooling, Hannah Arendt, and Political Education. *Peabody Journal of Education* 94 (3), 263–280. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1617578>
- English, Rebecca 2013. The most private education: Home education in Australia. *Home School Researcher* 29(4) [www-lähde]. < <https://www.nheri.org/home->

- [schoolresearcher-the-most-private-private-education-home-education-in-australia](#) > (Luettu 6.3.2021).
- Estarellas, María 2014. The Long Way Home: Recent Developments in the Spanish Case Law on Home Education. *Oxford Journal of Law and Religion* 3 (1), 127–151. <https://doi.org/10.1093/ojlr/rwt027>
- Fornaciari, Alekski & Männistö, Perttu 2017. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia – Traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? *Kasvatus*, 48 (4), 353–368.
- Habermas, Jürgen 1970. Towards a theory of communicative competence. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy* (13):1–4, 360–375. <https://doi.org/10.1080/00201747008601597>
- Habermas, Jürgen 1996. *Between Facts and Norms – Contribution to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1564.001.0001>
- Hamlin, Daniel 2019. Do Homeschooled Students Lack Opportunities to Acquire Cultural Capital? Evidence from a Nationally Representative Survey of American Households. *Peabody Journal of Education* 94 (3), 312–327. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1617582>
- Hartman, Joanna & Huttunen, Rauno 2020. The legality and justifiability of the methods used for monitoring the progress of home-educated children in Finland. *Policy Futures in Education*. Published online: 12 Oct 2020. <https://doi.org/10.1177/1478210320965003>
- Hartman, Joanna 2021. Suomessa asuvien kotiopetuksen valinneiden vanhempien syyt ja tavoitteet kotiopetukselle. Valmisteilla oleva artikkelikäsitelmä.
- Haugen, Denise 2004. *The Social Competence of Homeschooled and Conventionally Schooled Adolescents: A Preliminary Investigation*. Oregon: George Fox University.
- Huttunen, Rauno 2009. *Indoctrination, Communicative Teaching, and Recognition – Studies in Critical Theory and Democracy in Education*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Illich, Ivan 1971. *Deschooling Society*. Cuernavaca, Mexico: CIDOC [www-lähde]. < <http://learning.media.mit.edu/courses/mas713/readings/DESCHOOLING.pdf> > (Luettu 6.8.2021).
- Illich, Ivan 1972. *Kouluttamattomaan yhteiskuntaan*. Helsinki: Otava.
- Jackson, Glenda 2017. Common themes in Australian and New Zealand home education research. Teoksessa Milton Gaither (toim.) *The Wiley Handbook of Home Education*, UK: Wiley, Blackwell, 271–302. <https://doi.org/10.1002/9781118926895.ch14>
- Karvonen, Lauri 2011. Demokratian kehitys ja demokratiakäsitykset kulkevat käsi kädessä. *Tutkimuskatsauksia* 2/2011, Turun kaupunki, Kaupunkitutkimus- ja tietoyksikkö.
- Knowles, Gary & Muchmore, James 1995. Yep! We're Grown-up, Home-schooled Kids – and We're Doing Just Fine, Thank You! *Journal of Research on Christian Education* 4 (1), 35–56. <https://doi.org/10.1080/10656219509484826>
- Kontio, Kimmo 2012. *Luonto ja sivistys Jean-Jacques Rousseau'n kasvatustajatteluissa. Tutkielma Émilestä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Krause, Jean M. 2012. *Homeschooling: Constructing or Deconstructing Democracy*. Long Beach, CA: California State University Long Beach, MA.
- Kunzman, Robert & Gaither, Milton 2020. Homeschooling: An updated comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 9 (1), 4–59.
- Lubienski, Christopher & Brewer, T. Jameson 2015. Does Home Education ‘Work’? Challenging the Assumptions Behind the Home Education Movement. Teoksessa Paula

- Rothermel (toim.) *International Perspectives on Home Education. Do we still need schools?* London: Palgrave Macmillan UK, 136–147. https://doi.org/10.1057/9781137446855_10
- Majuri, Lauri 2017. *Demokratia hallinnassa – Hallinnan demokratisoinnin tarkastelu deliberatiivisen, osallistuvan ja vastademokratian teoretisointien näkökulmasta*. Valtio-opin pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- McQuiggan, Meghan, Megra, Mahi & Grady, Sarah 2017. *Parent and Family Involvement in Education: Results from the National Household Education Surveys Program of 2016*. U.S. Department of Education. Washington DC: NCES.
- Medlin, Richard 2013. Homeschooling and the Question of Socialization Revisited. *Peabody Journal of Education* 88 (3), 284–297. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2013.796825>
- Murphy Joseph 2012. *Homeschooling in America: Capturing and assessing the movement*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Männistö, Perttu 2018. Käyttämättömien mahdollisuuksien maa – Demokratiakompetenssit ja peruskoulu. Teoksessa Matti Rautiainen (toim.) *Kohti parempaa demokratiaa – Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 28–37.
- Männistö, Perttu 2020. *The State of Democracy Education in Finnish Primary School-Education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Männistö, Perttu 2021. Demokratiakasvatus 2020-luvulla – Pelkkää puhetta vai täyttä todellisuutta?. *SOOL opeopiskelijalehti* 28.1.2021.
- Neuman, Ari & Guterman, Oz 2019. How I started home schooling: founding stories of mothers who home school their children. *Research Papers in Education* 34 (2), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1420815>
- O'Donnell, M. 2013. *Maria Montessori: A Critical Introduction to Key Themes and Debates*. London: Bloomsbury.
- Olsen, K. 2009. *Wounded by School: Recapturing the Joy in Learning and Standing Up to Old School Culture*. New York, NY: Teachers College Press.
- Rosanvallon, Pierre 2008. *Vastademokratia*. Tampere: Vastapaino.
- Sauren, Kirsi-Marja. 2008. Illichin utopia: toivon ja tasa-arvon pedagogiikka. Teoksessa Maija Lanas, Hanna Niinistö & Juha Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 109–119.
- Schafer, Mark & Khan, Shana 2017. Family Economy, Rural School Choice, and Flexischooling Children with Disabilities. *Rural Sociology* 82 (3), 524–547. <https://doi.org/10.1111/ruso.12132>
- Smedley, Thomas C. 1992. Socialization of Home School Children. *Home School Researcher*, 8 (3), 9–16.
- Spiegler, Thomas 2010. Parents' motives for home education: The influence of methodological design and social context. *International Electronic Journal of Elementary Education* 3 (1), 57–70.
- Suutarinen, Sakari 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa Viking Brunell & Kari Törmäkangas (toim.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.
- Syrjäläinen, Eija, Eronen, Ari & Värri, Veli-Matti 2006. *Opettajaksi opiskelevien kertomaa : Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista*

- vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa.* Helsingin yliopisto: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia, 6.
- Säily, Laura, Huttunen, Rauno, Heikkinen, Hannu L. T., Kiilakoski, Tomi & Kujala, Tiina 2020. Designing education democratically through deliberative crowdsourcing: the case of the Finnish curriculum for basic education. *Journal of Curriculum Studies* (Pre-print 2020). <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1857846>
- Thukydides 1995. *Peloponnesolaissota.* Suomentanut J. A. Hollo. Helsinki: WSOY.
- Uecker, Jeremy 2008. Alternative Schooling Strategies and the Religious Lives of American Adolescents. *Journal for the Scientific Study of Religion* 47 (4), 563–584. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2008.00427.x>
- Valtonen, Mikko 2010. *Radical Democratic Education: A Study on Wise Education.* Köln: Lambert Academic Publishing.
- Virtanen, Aino 2020. *Tavoitteena demokraattinen kansalaisuus? Analyysi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden demokratia- ja kansalaisuuskäsitteistä.* Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Wheatley, Karl F. 2009. Unschooling: A growing oasis for development and democracy. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 22 (2), 27–32.
- White, Scott, Moore, Megan & Squires, Josh 2009. Examination of Previously Homeschooled College Students with the Big Five Model of Personality. *Home School Researcher* 25 (1), 1–7.

KM Joanna Hartman on kasvatustieteen jatko-opiskelija Turun yliopiston KEVEKO-ohjelmassa, maisteriopiskelija uskontotieteen oppiaineessa sekä tuntiopettaja Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksella.

Dos. Rauno Huttunen, KT, YTT, työskentelee yliopistonlehtorina Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.