



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Kotikouluilmiö personalistisen kasvatustieteen valossa

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Monikulttuurinen luokanopettajan
koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kesäkuu 2015
Suvi Pelkonen

Ohjaaja: Arto Kallioniemi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Suvi Pelkonen			
Työn nimi - Arbetets titel Kotikouluilmiö personalistisen kasvatustieteiden valossa			
Title The Idea of Homeschool in the Light of Personalism			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Arto Kallioniemi		Aika - Datum - Month and year 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 113 s. + 24 s.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tässä tutkimuksessa esitellään kotikouluilmiötä ja analysoidaan sitä personalistisen filosofian valossa sekä teoreettisesti että aineiston avulla. Haastatteluaineistosta selvitetään kotikouluvanhempien perusteluja valinnalleen, heidän esittämänsä koulukritiikkiä sekä näiden taustalla vaikuttavia arvoja. Eritellystä aineistosta etsitään mahdolliset yhtymäkohdat personalistiseen kasvatustieteeseen.</p> <p><i>Menelmät.</i> Teoreettinen tarkastelu perustuu erityisesti Martin Buberin, Emmanuel Mounierin, Karol Wojtylan, Emmanuel Levinasin ja John MacMurrayn filosofisiin teoksiin, joissa käsitellään ihmistä persoonana sekä rakkautta persoonien välisenä suhteena. Näiden filosofien ajatuksista on koottu tähän tutkimukseen personalistisen merkitysnäkökentän keskeiset arvot, joiden valossa tarkastellaan edelleen koulujärjestelmää sekä kotikoulua. Aineisto taas koostuu 12 kotikouluvanhemman noin tunnin pituisesta teemahaastattelusta, joiden sisältö on eritelty perusteluihin, koulukritiikkiin ja arvoihin.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Personalismin näkökulmasta lasta tulisi ensisijaisesti kasvattaa ja opettaa se ihminen, joka rakastaa häntä eniten. Personalistinen rakkaus on välineellisuuden vastakohta ja haastaa siksi tavanomaisen koulujärjestelmän, jolla on monia välineellisiä piirteitä. Jos vanhempi valitsee kotikoulun saadakseen läheisemmän suhteen lapseensa, kotikoulun voi nähdä vahvasti personalistisena ratkaisuna.</p> <p>Vanhemmat perustelivat kotikouluvalintaansa tavanomaiseen kouluun liittyvillä ongelmilla, halulla läheisyyteen, lapsen toiveella, halulla välittää oma maailmankatsomus lapsille sekä mahdollisuudella tarjota lapsille omaehtoisempaa oppimista. Vanhempien puheissa esiintyi vahvasti kaikkia personalismille tärkeitä arvoja, mutta keskeisimmiksi nousivat läheisyys ja autenttisuus. Nämä arvot näkyivät myös siinä, miten vanhemmat perustelivat valintaansa. Vanhempien kasvatustieteestä voi tavoittaa personalistisia vivahteita, koska he korostavat sekä läheisyyttä että autenttisuutta. Personalismin näkökulmasta läheisyyttä kasvatuksen keskeisimpänä arvona voi pitää kotikouluvalinnan oikeuttavana tekijänä. Läheisyyttä kotikoulun oikeuttajana ovat argumentoineet myös Merry & Howell (2009).</p>			
Avainsanat - Nyckelord kotikoulu, personalismi, arvot, pedagoginen rakkaus, merkitysnäkökenttä, kasvatustiede			
Keywords homeschool, personalism, values, pedagogical love, horizon of significance, phil. of education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Suvi Pelkonen			
Työn nimi - Arbetets titel Kotikouluilmiö personalistisen kasvatustilfilosofian valossa			
Title The Idea of Homeschool in the Light of Personalism			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Arto Kallioniemi		Aika - Datum - Month and year June 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 113 pp. + 24 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims.</i> This study examines the phenomenon of home school both philosophically and by analyzing interview data. After the introduction to the context of homeschool, internationally and in Finland, the whole idea is analyzed in the light of personalistic philosophy. The interview data is also analyzed by the same philosophical tradition. The aim is to find out to what extent parents' reasoning, values and criticism of school system reveal traits of personalism.</p> <p><i>Methods.</i> The concept of personalism in this study is based especially in the philosophical writings of Martin Buber, Emmanuel Mounier, Karol Wojtyla, Emmanuel Levinas and John MacMurray. All of them emphasized the importance of a human person and love as communion of persons. Out of their ideas, I have conducted the key values of personalism. Data consists of 12 interviews, each lasting around one hour. Data is divided up to the reasons why parents want to homeschool, what kind of criticism they give for the school system and what kind of values their ideas carry.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> From the perspective of personalism the person, who loves the child the most, should educate the child. The personalistic idea of love is contrary to using someone as means to end. Each child should be loved for his or her own sake. Personalism thus challenges the whole school system, which holds many instrumental characteristics. If parents choose to educate their children at home in order to create deeper relationships with them, this could be seen as a personalistic value decision.</p> <p>In this study, the parents were justifying their choice by arguments of problems in school, intimacy in the family, possibility of learning that is more authentic, child's wish and their own wish to convey a certain worldview to their children. All the personalistic values were found in the data but particularly focus was on intimacy and authenticity. These could be seen as the characteristics of personalism which emphasizes both love and autonomy of a person. From the personalistic horizon of significance, intimacy could be seen as justification for homeschool (see also Merry and Howell, 2009).</p>			
Avainsanat - Nyckelord kotikoulu, personalismi, arvot, pedagoginen rakkaus, merkitysnäkökenttä, kasvatustilfilosofia			
Keywords homeschool, personalism, values, pedagogical love, horizon of significance, phil. of education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	TUTKIMUS: MIKSI JA MITEN?.....	6
1.1	Johdanto.....	6
1.2	Tutkijan lähtökohdat.....	6
1.3	Tieteenfilosofisia lähtökohtia.....	7
1.4	Metodologiaa.....	9
1.5	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	10
2	KOTIKOULU.....	13
2.1	Kotikoulun yhteys historiaan.....	13
2.2	Kotikoulun ajankohtaisuus.....	14
2.2.1	Kotikoulu suomalaisessa mediassa.....	15
2.2.2	Aiempi tutkimus Suomessa.....	16
2.3	Kotikoulu maailmalla.....	18
2.3.1	Perustelut kotikoululle.....	19
2.3.2	Kotikoulu Suomessa.....	21
2.4	Kiista kotikoulusta.....	22
3	PERSONALISMI KASVATUKSEN MERKITYSNÄKÖKENTTÄNÄ.....	24
3.1.	Merkitysnäkökenttä.....	24
3.2.	Personalismi.....	26
3.2.1	Ihminen - persoona.....	27
3.2.2	Personalismin historiaa.....	28
3.2.3	Personalismin arvot.....	29
3.2.4	Personalistinen kasvatustilasto.....	35
3.2.5	Personalistinen pedagoginen rakkaus.....	38
4	KASVATUKSEN OIKEUTUS JA PERSONALISMI.....	41
4.1	Yhteiskunta ja yhteisöllisyys.....	42
4.1.1	Yhteiskunnallinen koulujärjestelmä.....	42
4.1.2	Aito yhteisöllisyys.....	43
4.1.3	Personalistinen rakkaus ja koulujärjestelmä.....	46
4.1.4	Sosiaalisuus ja sosiaalistuminen.....	48
4.1.5	Personalismi ja kouluttomuuden utopia.....	50
4.2	Kotikoulun oikeutus.....	52

4.2.1	Lapsen oikeus.....	52
4.2.2	Perhe vai yhteiskunta?.....	53
4.2.3	Kotikoulu ja koulujärjestelmä vastakkain.....	55
4.2.4	Personalismi, koulu ja kotikoulu.....	57
5	HAASTATTELUAINEISTO.....	60
5.1	Aineiston kokoaminen.....	60
5.1.1	Teemahaastattelu.....	60
5.1.2	Haastattelun erityispiirteitä.....	60
5.1.3	Aineisto.....	62
5.2	Vanhempien taustat.....	64
6	HAASTATTELUANALYYSI.....	66
6.1	Analyysin taustaa.....	66
6.2	Analyysi.....	69
6.3	Tulokset.....	71
6.3.1	Kotikouluperustelut.....	71
6.3.2	Koulukritiikki.....	75
6.3.3	Kasvatuksen tavoite ja merkitysnäkökentät.....	86
6.3.4	Personalistiset arvot aineistossa.....	90
6.3.5	Personalismia vai ei?.....	105
7	TULEVAISUUS.....	107
7.1	Kotikoulun tulevaisuus.....	107
7.2	Tulevaisuuden tutkimuskysymyksiä.....	108
7.3	Tämän tutkimuksen merkitys.....	109
8	USKOTTAVUUS JA LUOTETTAVUUS.....	110
	LÄHTEET.....	113
	LIITTEET.....	122
	Liite 1. Haastattelurunko.....	122
	Liite 2. Käsitekartat.....	123
	Liite 3. Koodisto.....	125
	Liite 4. Kuviot.....	128
	Liite 5. Taulukot.....	134

1 Tutkimus: miksi ja miten?

1.1 Johdanto

Education is an art, and an especially difficult one. Yet it belongs by its nature to the sphere of ethics and practical wisdom. Education is an ethical art (or rather practical wisdom in which a determinate art is embodied). (Maritain, 1943, 2)

Olen ollut opintojeni alusta lähtien erityisen kiinnostunut kasvatuksen perustavista arvolähtökohdista. Tein kandidaatin tutkielmani kasvatustieteellisellä aiheella ”*Pedagoginen rakkaus persoonien välisenä suhteena – näkökulmina kristinusko ja humanismi.*” Tutkielmassani tarkastelin pedagogisen rakkauden käsitettä läntisen filosofian ja teologian valossa. Täältä tutkimuspolulta löysin personalistisen käsityksen rakkaudesta, jota lopulta argumentoin kasvatuksen perustavaksi arvolähtökohdaksi. Pro gradu – vaiheessa halusin jatkaa kasvatustieteellisestä pohdintaa samasta lähtökohdasta käsin. Personalistinen rakkauskäsitys haastaa monia vallitsevan koulujärjestelmän piirteitä. Kotikouluilmiö herätti mielenkiintoni, koska sen voi nähdä kritiikkinä vallitsevaa koulujärjestelmää kohtaan. Päätin haastatella muutamia kotikouluvanhempia siitä, millä perusteilla he ovat tehneet ratkaisunsa opettaa lasta kotona, ja tutkia missä määrin personalistisella rakkauskäsityksellä voisi olla yhteyttä kotikoulun ilmiöön ja sen oikeutukseen. Myöhemmin tarkasteluni näkökulmaksi tuli koko personalistinen ihmiskuva, jossa tosin rakkaus on keskeisin arvo.

1.2 Tutkijan lähtökohdat

Niin pian kuin subjektiivisuus poistetaan ja subjektiivisuudesta intohimo ja intohimosta ääretön kiinnostus, ei ratkaisua ylipäätään enää ole, ei tähän ongelmaan eikä mihinkään muuhunkaan. Ratkaisu, todellinen ratkaisu, perustuu aina subjektiivisuuteen. Ulkopuolisella tarkkailijalla (ja juuri sellainen objektiivinen subjekti on) ei ole missään kohden ääretöntä tarvetta ratkaisuun, eikä hän näe sitä missään kohdassa. Tämä on objektiivisuuden petos. – (Kierkegaard, 2001, 50)

Tutkija ei ole koskaan vapaa omasta maailmankatsomuksestaan vaan joutuu aina sitoutumaan johonkin. Tämä on totta erityisesti kasvatustieteessä, joka tarkastelee ja ottaa kantaa lukuisiin arvokysymyksiin. Jo siinä, mikä aihe valitaan

tutkimuksen kohteeksi, tutkija tekee eettisen arvovalinnan (ks. Tuomi & Sarajärvi, 1998, 126). Jotta tutkimuksen luotettavuutta voi arvioida, täytyy ymmärtää tutkijan lähtökohdat sen tekemiseen, miksi hän on valinnut aiheen ja miten hän sitä käsittelee (ks. Varto, 2011). Erityisesti kasvatustilafilosofiset ja -poliittiset aiheet, joita tämä tutkimus käsittelee, eivät voi välttää tutkijan subjektiivista otetta.

Objektiivinen tarkastelu estää muun muassa Søren Kierkegaardin (1813–1855) filosofian mukaan tarkastelijaa suhtautumasta ratkaisuun intohimoisesti ja siten lopulta myöskään löytämästä ratkaisua (Kierkegaard, 2001, 49). Tämän tutkimuksen ote on subjektiivinen, koska olen tutkijana aidosti kiinnostunut tutkimuksen aiheesta. Kiinnostus aiheeseen ilmenee määrätietoisena tarkasteluna, jossa tutkija ottaa huomioon sekä itsensä että toisaalta tutkimuskohteen ominaislaadun (ks. Solasaari, 2011, 83). Tutkimuksella on myös tietty omasta kokemushistoriastani ja elämänskatsomuksestani nouseva merkitysnäkökenttä (ks. Taylor, 1995) eli perusta, jonka valossa valitsen mikä on tärkeää niin elämässä kuin tutkimuksessakin. Oma merkitysnäkökenttäni perustuu kristinuskoon ja sitä kautta rakkauteen elämän suurimpana merkityksenä ja tavoitteena.

1.3 Tieteenfilosofisia lähtökohtia

Hyvässä tutkimuksessa tutkija tietää mitä tekee ja miksi (Varto, 2011). Tutkija valitsee aiheensa ja menetelmänsä oman ennakkokäsityksensä ja teoriansa perusteella – sekä laadulliseen että määrälliseen tutkimukseen liittyä aina subjektiivisia valintoja (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 19). Näitä valintoja tehdään kuitenkin kaikelle tieteelle yhteinen tavoite mielessä: tieteellisen tiedon tuottaminen ja oivaltaminen (ks. Pikkarainen 2011, Varto, 2011).

Tieteellisen tiedon tuottaminen edellyttää filosofisia taustaoletuksia todellisuudesta, tiedosta sekä menetelmästä yleensä (ks. Hirsjärvi, 1985a, 16). Menetelmälliset valinnat ovat seurausta näistä taustaoletuksista. Tieteellinen tieto voidaan ymmärtää klassisen tiedon määritelmän mukaisesti: ”tieto on tosi, riittävästi perusteltu uskomus”. Tiedon tueksi esitetään perusteluja, joista rakennetaan edelleen teorioita (Pikkarainen, 2011). Teoriat muotoilevat ilmiöitä selittäviä oletuksia (Kurki, 2002, 41). Tieteenfilosofit eivät kuitenkaan ole yksimielisiä siitä,

mitkä ovat riittäviä perusteluja, jotta tiedon voidaan sanoa olevan tosi tai mitkä ovat hyväksyttäviä menetelmiä sen hankkimiseksi. Todellisuuden perimmäisestä olemuksestakaan ei olla tiedeyhteisössä täysin yhtä mieltä (ks. Puolimatka, 1997). Viime kädessä kaikki tieto on jollakin tapaa ideologisesti sitoutunutta (Puolimatka, 1997, 256).

Ihmistieteet tutkivat inhimillisiä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 31), jotka liittyvät väistämättä myös normatiivisiin käsitteellistykseen eli siihen miten asian pitäisi ideaalitulanteessa olla (ks. Pikkarainen 2011). Pikkarainen (2011) esittää, että vaikka normatiiviset ulottuvuudet ovatkin läsnä kaikessa inhimillisessä toiminnassa, on tieteen pääasiallisena pyrkimyksenä tuottaa kuvailevia käsitteellistykseen. Pikkaraisen (2011) mukaan tieteellä ei ole perinteisten menetelmä- ja keskustelusääntöjensä puitteissa keinoja ratkaista normatiivisia kysymyksiä.

Kuitenkin jo kysymys siitä, miksi tiedettä pitäisi tehdä, kuuluu normatiivisuuden piiriin. Jos tiede ei voisi ratkoa normatiivisia kysymyksiä, ei esimerkiksi tieteellisyyden kriteereistä voisi keskustella tieteellisesti. Myös monet filosofiset tutkimuskohteet kuten etiikka jäisivät osaksi tieteen ulkopuolelle. Sitä vastoin esimerkiksi aristoteelisen tieteenfilosofisen perinteen mukaan myös moraalikatsoimuksia voidaan vertailla rationaalisesti (Taylor, 1995, 50).

Normatiivisuuden poissulkeminen tieteestä on erityisen ongelmallista myös kasvatustieteen kannalta. Kasvatuskäsitykset pohjautuvat aina johonkin käsitykseen siitä mikä on hyvää ja arvokasta. Kasvatusfilosofia kysyy mitä tämä hyvä on, mistä se on peräisin, miten ja kuka sitä voi perustella ja oikeuttaa. (Värri, 1994.) Kasvatukseen liittyviä kysymyksiä ei voida ratkaista pelkän empiirisen tieteen keinoin, koska kasvatustoiminta on aina luonteeltaan arvosidonnaista ja poliittista (Salminen, 2012, 13). Toisin sanoen kasvatukseen liittyy aina jokin ideologia eli toimintaa ohjaava ideoiden ja arvostusten joukko (ks. Kurki, 2002, 41, Värri, 1994).

Kasvatustiede voi vastata ideologisuuden ongelmaan kahdella tavalla riippuen tutkijan arvoja koskevista taustaoletuksista. Joko pyritään ainoastaan kuvailemaan ja ymmärtämään eri yhteisöissä ja kulttuureissa kulloinkin esiintyviä kas-

vatusihanteita (ks. Puolimatka 1995, 115). Arvoristiriitoihin ei tällöin voida ajatella olevan olemassa objektiivista vastausta. Toinen vaihtoehto on olettaa, että on olemassa todellisesti arvokkaita asioita ja objektiivisia totuuksia huolimatta siitä, että ihmiset joskus erehtyväisivätkin siinä mitä pitävät arvokkaana. Arvorealismiin mukaan tieteen ja erityisesti filosofian tavoitteena täytyy olla näiden totuuksien etsiminen ja löytäminen (ks. Puolimatka, 1995, 115). Kriittinen pohdinta filosofiassa ei tarkoita loputonta epäilemistä, vaan epäilyn käyttämistä välineenä perustellun näkemyksen löytämiseksi (Puolimatka, 1999, 14).

Tiedettä voi tehdä ja on tehty sekä arvorelativistisesta että arvorealisticista näkökulmasta. Nämä sekä muut maailmankatsomukselliset taustaoletukset vaikuttavat jollakin tavalla aina tutkimuksen tekemiseen. Arvorealistinen taustaoletus mahdollistaa myös normatiivisten käsitteellistysten sisällyttämisen tieteen piiriin. Tässä tutkielmassa en syvenny tarkemmin erottelemaan näiden filosofisten taustaoletuksen hyötyjä tai haittoja tieteen tekemisen kannalta. Pidän kuitenkin erityisesti kasvatusta ilmiönä, jonka oikeutus edellyttää sitoutumista johonkin arvonäkökulmaan (ks. Puolimatka, 1995, 116). Sitoudun omassa tutkimuksessani arvorealisticiseen kasvatustilfilosofiaan, jonka tavoitteena on arvioida ja perustella kasvatuksen oikeutusta (ks. Puolimatka, 1995, 90–92).

1.4 Metodologiaa

Metodologia viittaa niihin menetelmiin, joita tutkija on tutkimuksessaan käyttänyt. Hyvän tutkimuksen merkki on se, että menetelmät ovat perusteltuja. Polku voi silloin olla uusi ja yllättäväkin. (Varto, 2011.)

Tutkimuspolkuni voi olla siitä erikoinen, että se noudattelee pitkälti filosofisen tutkimuksen rakennetta, mutta kirjallisuuden ja käsitteiden lisäksi mukana on myös haastatteluaineisto. Aineistoa analysoin erittelemällä sen sisällön ja vertaamalla sitä teoriataustaan. Kotikouluilmiötä voisi tutkia monesta eri näkökulmasta. Koska kotikoulu on Suomessa harvinainen, halusin päästä kiinni nimenomaan siitä miksi ja mistä kasvatustilfilosofisista taustaoletuksista käsin vanhemmat sen valitsevat.

Puolimatkan (1995, 20) mukaan filosofisen tutkimuksen rakenne koostuu seuraavista vaiheista: 1) tutkimusongelma ja sen ratkaisun alustava hahmottelu, 2) totuttujen ajatusmallien purkaminen (vallitsevien ja mahdollisten ratkaisujen kartoitus ja kritiikki) ja 3) oman näkemyksen uudelleen järjestäminen. Tutkimuksen ensimmäinen osa noudattaa tätä rakennetta. Haastatteluaineisto tuo lisänäkökulmaa kolmanteen vaiheeseen.

Olen ammentanut metodologiaani myös piirteitä dialogisen hermeneutiikan perinteestä. Pyrkimykseni on hermeneutiikan tapaan ymmärtää itselleni entuudestaan tuntematonta ilmiötä mahdollisimman laajasti (ks. Gadamer, 2004, 33–40).¹ Hermeneuttisessa perinteessä hyväksytään se, että vaikka tulkitsejä tulee olla vastaanottavainen, hän ei silti ole neutraali vaan tulkitsee tekstiä omasta ennakkoymmärryksestään käsin. Tavoite on päästä vuoropuheluun tutkimuskohteen kanssa. (Gadamer, 2004, 37–39.) Hermeneuttisessa perinteessä käsittehistorian ja käsitteiden juurien tunteminen on tärkeä osa ymmärtämistä (Gadamer, 2004, 70). Siihen pyritään rajatusti myös tämän tutkimuksen teoriaosassa.

Gadamerin (2004, 171–172) mukaan teoria ei nimenomaan ole itsetarkoitus vaan sen tehtävä on mahdollistaa hyvä elämä. Tässä tutkimuksessa en tavoittele ainoastaan tutkimuskohteen ymmärtämistä vaan arvioin ja tarkastelen sitä tietystä eettis-filosofisesta suuntauksesta käsin.

1.5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

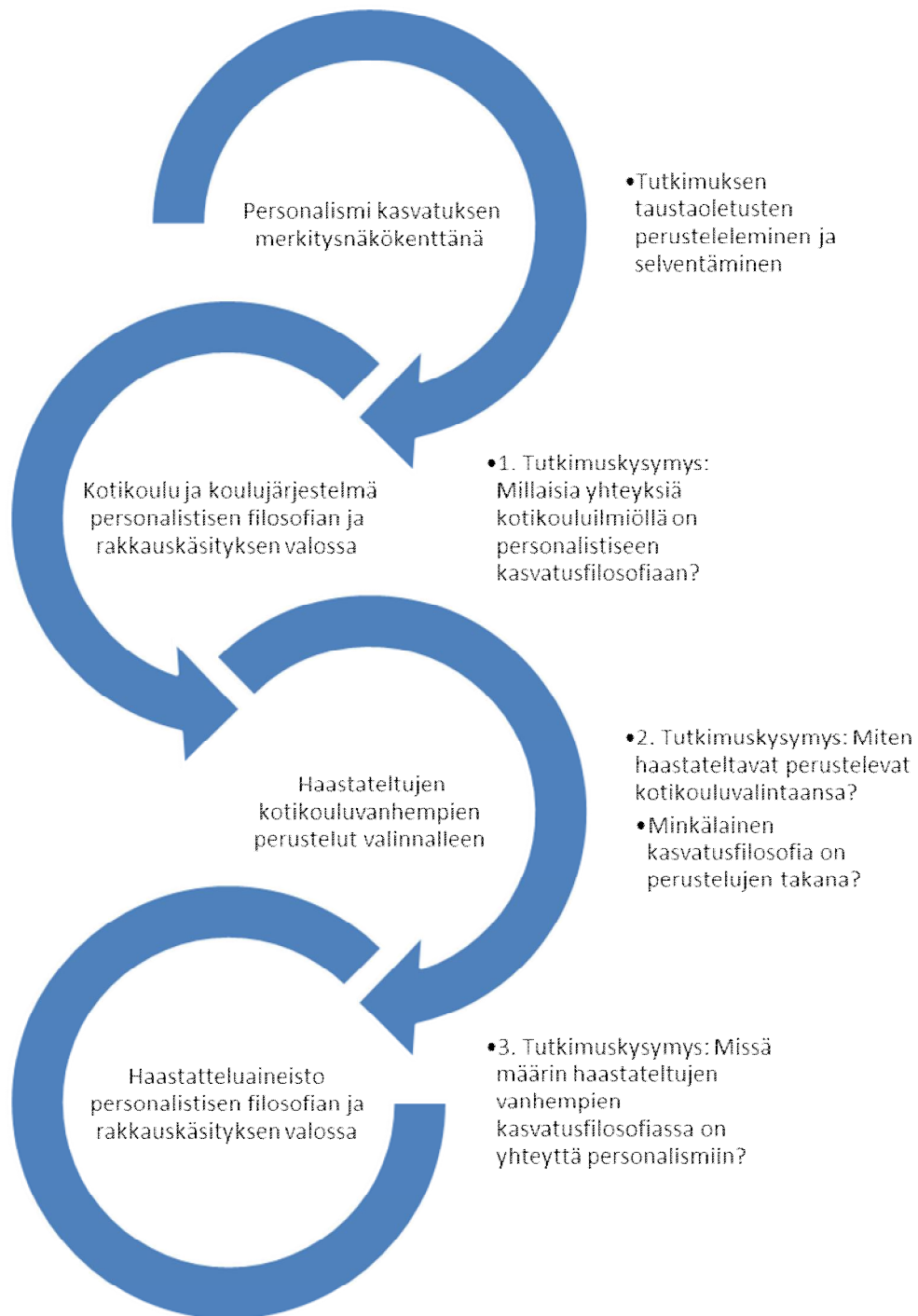
Ensimmäinen luonnostelemani tutkimustehtävä oli selvittää, voiko kotikouluvalintaa perustella kasvatusfilosofisesti personalistisella rakkaudella. Suunnittelin tutkivani tätä kysymystä teoriaosassa kirjallisuuden sekä analyysiosassa haastatteluaineiston avulla. Huomasin kuitenkin jo varhaisessa vaiheessa, että haastatteluaineistostani löytyi paljon muitakin personalistisen filosofian keskeisiä arvoja kuin rakkaus. Tutustuin siksi personalistisen filosofian traditioon laajemmin ja otin sen kokonaisuudessaan tutkimuksen merkitysnäkökentäksi.

¹ Hermeneutiikka pohjautuu kreikan verbiin *hermeneu*, joka viittaa ilmaisemiseen, selittämiseen ja ymmärrettäväksi tekemiseen (Puolimatka, 1999, 157).

Ennen varsinaista tutkimusosaa selvitän lukijalle kotikouluilmion kontekstia. Tämän jälkeen avaan tutkimuksen merkitysnäkökenttää eli personalismia. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastatakseni arvioin sitten koulujärjestelmää ja kotikouluilmiötä personalistisen filosofian näkökulmasta. Selvitettyäni filosofian keinoin personalismin ja kotikouluilmiön yhteyksiä teoriassa, käsittelem samaa kysymystä aineiston kautta ikään kuin toisesta suunnasta: missä määrin kotikouluvanhempien kasvatustilfilosofiassa näkyy jälkiä personalismista?

Tutkimuksen kulku ja tutkimuskysymykset selvenevät Kuvioista 1. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Millaisia yhteyksiä kotikouluilmiöllä on personalistiseen kasvatustilfilosofiaan?
- 2) Miten haastateltavat perustelevat kotikouluvalintaansa? Minkälainen kasvatustilfilosofia on perustelujen takana?
- 3) Missä määrin haastateltujen vanhempien kasvatustilfilosofiassa on yhteyttä personalismiin?



Kuvio 1 Tutkimuksen kulku ja tutkimuskysymykset

2 Kotikoulu

Koska kotikouluilmiö on Suomessa harvinainen, pidän tarpeellisena selvittää perusteellisesti lukijalle mistä siinä on kyse. Käsittelen tässä osassa lyhyesti ilmiön historiaa, ajankohtaisuutta, kansainvälisen tutkimuksen tuloksia alalta sekä hiukan ilmiön ympärillä käytävää poliittista keskustelua.

2.1 Kotikoulun yhteys historiaan

Peter Mushgraven mukaan velvollisuus käydä koulua oli julkisen voitto yksityisestä (Mushgrave 1988, Salmisen, 2013, 32 mukaan). Kasvatushistoriaa onkin lähinnä tehty koulun merkitystä korostavasta näkökulmasta (Salminen, 2012, 28). Kotikoulun käsite on syntynyt vasta yleisen koulujärjestelmän myötä ja on eräänlainen vastalause sille. Kotikoululla tarkoitetaan valtiollisen oppivelvollisuuden korvaavaa opetusta, jonka lapsi saa yleensä kotona vanhemmaltaan (ks. Moran, 2011).

Kotikoulujen kannattajat korostavat usein valintaansa alkuperäisenä kasvatustyylinä, jolle toinen termi voisi olla yleisesti vain kotikasvatus. Ennen modernia koulua, lapset sosiaalistuivat esim. maataloustöihin arjen lomassa, eriytyneitä taitoja opeteltiin oppipoikajärjestelmässä tai yksityisopettajien ohjauksessa (ks. Salminen, 2012, 99). Kotikoululla on yhteyksiä näihin kaikkiin. Kotikouluvanhempi on ikään kuin lapsensa yksityisopettaja tai oppimestari. Oppiminen tapahtuu arjen tilanteissa. Usein halutaan antaa lapselle jo varhain aito kosketus työelämään (ks. Beck 2006).

Väite kotikoulun alkuperäisyydestä on tosin kiistanalainen. Erilaisia kodin ulkopuolella olevia kouluja on nimittäin ollut jopa varhaisten korkeakulttuurien ajoista lähtien (ks. Crenshaw, 1998, 1-11). Julkisen koulun idea esiintyi vahvasti myös antiikin kreikkalaisessa ajattelussa (Salminen, 2012, 135).² Kotikoulua onkin

² Toisaalta sana koulu-sanana kreikkalainen etymologia "schole" viittaa juuri vapaa aikana opiskeluun (Antikainen, 2000, 41).

tarkasteltava ennen kaikkea suhteessa kaikkia koskevaan koulujärjestelmään, joka kehittyi länsimaissa vasta 1800-luvulla (ks. Salminen 2012, 32).

Kotikoululiike lienee syntynyt vähän eri aikoihin eri puolilla maailmaa, Yhdysvalloissa 1950-luvulta lähtien, kun vastakulttuurin kannattajat ja erilaiset uudistusmieliset kasvattajat alkoivat kritisoida koulujärjestelmää ja valtion kontrollia (Moran, 2011).³ Erityisesti 1970-luvulla innostuttiin kotikoulusta, minkä jälkeen Yhdysvalloissa onkin seurannut kotikoululaisten räjähdysmäinen kasvu, joka edelleen jatkuu.

2.2 Kotikoulun ajankohtaisuus

Kotona tapahtuva opetus on sinällään vanha ilmiö. Kotikoulun käsite on kuitenkin eriytynyt omakseen vasta julkisen koulujärjestelmän synnyttyä. Moderni kotikouluilmiö alkoi 1950–60-luvuilla ja Pohjoismaissa vasta 1990-luvun alkupuolella (Beck, 2012, 7, 8). Kotikoulu on ollut pohjoismaisessa kontekstissa pitkään hyvin marginaalinen ilmiö toisin kuin esimerkiksi Pohjois-Amerikassa (Beck, 2012, 2).

Kotikoulua Suomessa ei ole muutamia opinnäytetöitä huomioon ottamatta juuri tutkittu. Pohjoismaissa sitä on tutkinut Oslon yliopiston kasvatustieteen professori Christopher W. Beck. Norja toimii hyvänä vertailukohtana Suomelle, sillä molemmissa maissa on oppivelvollisuus, muttei koulupakkoa, eikä kotiopetuksen aloittamiseen tarvita erityistä lupaa tai rekisteröitymistä. Arvioidut määrät kotikoululaisista ovat myös samansuuntaisia. Norjassa kotikoululaisten määrä on satakertaistunut vuosina 1991–2006. (ks. Beck, 2007.) Vuonna 2006 jo 10 % norjalaisista peruskouluvanhemmista kertoi harkinneensa joskus kotikouluvaihtoehtoa. Määrä on valtava siihen nähden, että vain noin 0.06 % norjalaisista peruskouluikäisistä oli kotiopetuksessa samana vuonna. Kyselyn voi katsoa siis ennustavan kotikoululaisten määrän kasvua. (Beck, 2012.) Räjähävää kasvua

³ Esimerkiksi Yhdysvalloissa yksityiskoulujen ja kotikoulujen syntyhistoriaan on vaikuttanut yhteiskunnan pyrkimys väkipakolla muuttaa vähemmistöryhmiä enemmistön mieltymysten mukaisesti mm sortokielipolitiikalla. Kun yli 2 miljoonaa katolilaista maahanmuuttajaa saapui Yhdysvaltoihin 1820–1850-luvuilla, kääntyi yleinen mielipide julkisen koulun puolelle, jotta vähemmistöt saataisiin integroitumaan. Kyse ei ollut ainoastaan kielen ja kulttuurin oppimisesta, vaan julkisen ja pakollisen koulujärjestelmän avulla pyrittiin aktiivisesti kääntämään katolilaisia protestanteiksi. Kiistan myötä katolilaiset pyrkivät perustamaan omia kouluja ja 1900-luvun alussa yli 850 000 lasta kävi jo katolilaista koulua. (Moran, 2011).

on tapahtunut myös muualla maailmassa (Kunzman & Gaither, 2013). Yhdysvalloissa määrä on kasvanut esimerkiksi vuosien 1999 ja 2003 välillä 29 prosenttiyksiköllä. (National Center for Educational Statistics, 2006).

Suomessa luotetaan historiallisista syistä vahvasti yleiseen koulujärjestelmään kansakunnan yhdistäjänä. Koulutuksen taso on myös kansainvälisesti merkittävää. (Beck, 2002.) Yksityiskouluja on vähän, ja ne ovat saaneet taistella oikeutuksestaan (ks. Salminen 2012). Kotikoululaisten määrä on pysynyt suunnilleen vakiona (Beck, 2002). Tulevaisuus näyttää, onko kotikoulutus myös Suomessa kasvava trendi.

2.2.1 Kotikoulu suomalaisessa mediassa

Ehkä taustalla on lapsikeskeisen kasvatuksen yleistyminen. Perhepedistä ja kantoliinasta siirrytäänkin seuraavaksi kotiopetukseen. (Luomanaho Veera, Helsingin Sanomat 2013)

Kotikoulu on ollut selvästi esillä suomalaisessa mediassa 2010-luvun alusta. Esimerkiksi Kaleva on julkaissut kotikouluun liittyviä juttuja 2010, 2012 ja 2014.⁴ Kaleva uutisoi mm. ruotsalaisista kotiopetuspakolaisista Ahvenanmaalla, mikä on puhuttanut myös ruotsalaista mediaa⁵. Helsingin Sanomat julkaisi 2013 pitkän artikkelin kotikouluperheistä⁶. Samana vuonna ilmestyi haastattelu nettipohjaisen peruskoulun perustajasta Marko Koskisesta ja demokraattisen koulun ideasta.⁷ City-lehdessä (2012) ja Iltalehdessäkin (2010) on otettu kotikoulu aiheeksi⁸. Iltalehden gallup-kysymykseen ”Voisitko harkita lapsillesi kotikoulua”

⁴ STT. Kaleva. 5.7.2010. Yhä useampi haluaa opettaa lastansa kotona.

<http://www.kaleva.fi/uutiset/kotimaa/yha-useampi-haluaa-opettaa-lapsensa-kotona/175059/>

STT. Kaleva. 5.5.2012. Ruotsista lähtee Suomeen kotiopetuspakolaisia.

<http://www.kaleva.fi/uutiset/kotimaa/ruotsista-lahtee-suomeen-kotiopetuspakolaisia/592227/>

Hakkarainen, Petri. Kaleva. 10.2.2014. Kotiopetus yhä harvinaista.

<http://www.kaleva.fi/uutiset/kotimaa/kotiopetus-yha-harvinaista/655977/>

⁵ <http://www.livochratt.se/flykten-fran-sverige/>

<http://www.varldenidag.se/nyhet/2012/02/10/Hemskolefamilj-flyttar-till-Aland/>

⁶ Luomanaho, Veera. Helsingin Sanomat. 11.8.2013. Kotikoulu on suojelunhaluisten vanhempien valinta.

<http://www.hs.fi/sunnuntai/a1376106247027>

⁷ Syrjälä, Hanna. 16.5.2013. Helsingin Sanomat. Demokraattisessa koulussa valta on oppilailla.

<http://www.hs.fi/elama/a1368644843580>

⁸ Pikkanen, Antti. 15.2.2012. Helsingin Sanomat. Koulua kodissa.

<http://www.city.fi/yhteiskunta/koulua+kodissa/4442>

Korolainen, Lauri. Iltalehti. 23.7.2010. Kotikoulussa ei ole läksyjä.

http://www.iltalehti.fi/perhe/2010072312046991_pr.shtml

vastanneista (19.11.2014 N1828) jopa 38 % vastasi myöntävästi. Pelastaa lapset ry. julkaisi niin ikään verkkolehdeksään jutun kotikoulusta keväällä 2015.⁹

Kotikouluperheet ovat olleet esillä myös TV:ssä, mm. Parad-median Cirkus-familj-sarjassa (2014) sekä MTV3 AVA:n Erilaiset perheet-sarjassa (2014) sekä Ylen Aamutv:ssä (2013).¹⁰ Mediassa on haastateltu useaan otteeseen samoja perheitä, esimerkiksi Erilaiset perheet-sarjan Furut ovat olleet julkisuudessa esillä myös lehtijuttujen, Aamutv:n ja oman bloginsa kautta¹¹.

Kotikoulusta keskustellaan myös sosiaalisessa mediassa. Facebookin Kotikoulu Finland-ryhmä kasvaa jatkuvasti. 1.6. jäseniä oli 494. Kotikoulusta kiinnostuneille perustettiin myös oma keskustelufoorumi syksyllä 2014.¹² Myös muutamia kotikouluaiheisia blogeja esiintyy suomeksi.¹³ Internetin kautta voi nykyään suorittaa koko peruskoulun, vuonna 2012 käyttöön otetulla nettipohjaisella peruskoululla eli Feeniks-koululla on tällä hetkellä 50 kirjautunutta oppilasta (Feeniks-koulu, 2014). Feeniks on itsessään suljettu sosiaalinen media, jossa oppilaat voivat jakaa oppimistaan. Feeniks-koulua voi käyttää kuka vain mutta käytännössä se toimii erinomaisena apuna kotikoululaisille. Osa myös tämän tutkimuksen haastateltavista käyttää Feeniksiä kotikoulussaan. Toinen nettiperuskoulu Kulkuri (ks. Kansanvalistusseura 2014) on tarkoitettu erityisesti ulkomailla asuville lapsille, mutta on periaatteessa mahdollista että sitä käyttävät myös Suomessa opiskelevat kotikoululaiset. Nettikoulutusta järjestää myös Otavan Opisto, joka tarjoaa mahdollisuuden myös nettilukioon (Otavan Opisto, 2014).

2.2.2 Aiempi tutkimus Suomessa

⁹ Pelastakaa lapset ry. Verkkolehti 1/2015. Kouluna koti, opettajana äiti.

<http://www.pelastakaa-lapset.fi/media/pelastakaa-lapset-verkkolehti/muita-aiheita/kouluna-koti-opettajana-aiti/>

¹⁰ Cirkus-familj. <http://arenan.yle.fi/tv/2225118>

Erilaiset perheet. <http://www.mtv.fi/erilaisetperheet/Aamutv>

http://yle.fi/uutiset/kotiopetuksen_valinnee_tulevat_paremmiin_opiskelluksi_kuin_julkisessa_koulussa/6766014

¹¹ Iloa tunnelin päässä. <http://iloatunnelinpaassa.blogspot.fi/2014/10/valoa-ja-leipaa-kansalle.html>

¹² www.kotikoulu.info

¹³ Kotioppijat. <http://kotioppijat.blogspot.fi/>

Iloa tunnelin päässä. <http://iloatunnelinpaassa.blogspot.fi/2014/10/valoa-ja-leipaa-kansalle.html>

Suomessa kotikoulusta on tehty ainakin neljä pro gradu-tutkielmaa, mutta muuta tutkimusta ei juuri ole ollut. Huhtanen ja Karvonen (2005) haastattelivat pro gradussaan kolmea kotikouluperhettä heidän kotikoulutoteutuksestaan ja ajatuksiaan postmodernista ajasta sekä yhteiskunnasta. Haastateltavat kritisoivat yhteiskunnan kiirettä, levottomuutta, yhteisöllisyyden menetystä ja koulun tasa-päistävästä otetta. Kotikoulu nähtiin mahdollisuutena suurempaan vapauteen ja luovuuteen sekä varsinkin yhdessä perheessä omien arvojen ja uskonnon välittämiseen lapsille. Kotikoulu näyttäytyi tutkimuksessa postmodernin ajan arvovallintana. (Huhtanen & Karvonen, 2005.)

Suomalaisia kotikouluperheitä on haastatellut myös Riitta Hölsä (2001) pro gradu-tutkielmassaan, joka käsittelee oppimisen arvioinnin juridisten tavoitteiden toteutumista kotiopetuksessa. Anu Paunosen (1993) pro gradu-työ kartoittaa taas Helsingin kaupungin koulutoimessa lv. 91–92 tapahtunutta kotiopetusta.

Anu Koskinen (2002) on tutkinut etnografisessa pro gradu – työssään katolisten kotikouluäitien verkkokeskustelussa ilmenevää kasvatustieteellistä filosofiaa. Kotiopettaminen nähtiin Jumalalta saatuna henkilökohtaisena kutsuna ja velvollisuutena, joka on samaan aikaan uhraus että lahja. (Koskinen, 2002, 92.) Koskinen (emt. 71–92) löydöt ovat oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia, sillä äidit nostivat esille monia personalismiin liittyviä arvoja kuten kutsumuksen, luovuuden, kokonaisvaltaisuuden, yhteyden ja rakkauden. Koskinen liittää löytönsä tomistiseen kasvatustieteeseen, josta eräänä esimerkkinä hän mainitsee personalistisikin lukeutuvan Jacques Maritainin.

Kokonaisuudessaan kotikoulu on Suomessa vielä varsin tutkimaton – tosin myös tuntematon. Kotikoululaisten vähälukuisuudesta huolimatta kotikoulu on mielestäni relevantti kasvatustieteellinen tutkimuskohde myös Suomessa, koska se esittää radikaalin vastalauseen valtiolliselle koulujärjestelmälle.

2.3 Kotikoulu maailmalla

Suhtautuminen kotikouluun maailmalla vaihtelee. Suomessa, samoin kuin suurimmassa osassa anglosaksista maailmaa, kotikoulua pidetään vaihtoehtoisena tapana suorittaa peruskoulu. Ruotsissa, Virossa ja Saksassa sitä taas käsitellään luvanvaraisena vapautuksena peruskoulusta. (Beck, 2012.)

Kotiopetus nousee Beckin (2012, 2) mukaan populistisista arvoista, jotka kritisoivat teknokraattista, keskitettyä ja vieraannuttavaa koulujärjestelmää. Erilaiset valtiolliset koulujärjestelmät kuitenkin aiheuttavat sen, että kotiopetuksen kritiikki painottuu eri tavoin. Yhdysvalloissa valtiollinen koulujärjestelmä on ristiriidassa sekä populististen että markkina-arvojen kanssa. (Beck, 2012.) Apple (2000) kuvaa yhdysvaltalaisista kotiopetusta ideologialtaan uusliberalistiseksi ja uuskonservatiiviseksi. Beckin (2012) mukaan pohjoismaisessa kontekstissa kotiopetus on sen sijaan väistämättä kritiikkiä sekä valtiota että markkinajärjestelmää kohtaan, koska pohjoismaisissa demokratioissa talous ja yhteiskunta ovat tiiviimmin linkittyneitä. Pohjoismaissa julkista koulujärjestelmää arvostetaan yleisesti paljon, ja siksi kotiopetuksen voi näissä maissa nähdä voimakkaampana kritiikkinä. Verrattuna Yhdysvaltoihin, jossa kotiopetuksessa on jopa 10 % peruskouluikäisistä, skandinaavisissa maissa kotiopetusta esiintyy myös hyvin vähän. Euroopassa kotiopetuksessa on keskimäärin noin 0,06 % lapsista. Yhdysvaltain kotiopetusperheet kuuluvat yleensä hyvin koulutettuun keskiluokkaan, kun taas esimerkiksi Norjassa he ovat keskivertoa vähemmän koulutettuja. (Beck, 2012.)

Kotikoulun valvonta ja asema laissa vaihtelee myös maittain. Beck (2012) on jakanut maat neljään ryhmään sen perusteella miten niissä valvotaan ja rekisteröidään kotioppijoita. Ensimmäisessä ryhmässä sekä valvonta että rekisteröinti on heikkoa, eli kotiopetukseen suhtaudutaan kaikista avoimimmin. Tätä esiintyy osassa Yhdysvaltain osavaltioita sekä Englannissa. Toisessa ryhmässä sekä valvonta että rekisteröinti on tiukkaa. Esimerkiksi Ruotsissa ja Tsekeissä, osassa Itä-Euroopan maita sekä joissakin Yhdysvaltain osavaltioissa vaaditaan viranomaisten lupa kotikouluttaa, ja lisäksi oppimista valvotaan tarkasti. Kolmannessa ryhmässä ei ole lakiperustaista rekisteröintitarvetta mutta kotioppijoita silti valvotaan. Tähän kuuluvat mm. Norja, Suomi ja Tanska. Neljänteen ryhmään

taas kuuluu osa Yhdysvaltain osavaltioista, joissa edellytetään rekisteröitymistä mutta ei valvontaa. (Beck, 2012.)

2.3.1 Perustelut kotikoululle

Kotikoulusta tulevat monelle ensimmäisenä mieleen uskonnolliset syyt (ks. Romanowski, 2006). Sitä saatetaan pitää uhkana lasten syrjäytymiseen esimerkiksi liian konservatiivisen kasvatuksen vuoksi (ks. Beck 2008). Toisaalta kotikoulun alkuperää voi pitää nimenomaan vastalauseena koulujärjestelmän konservatiivisuudelle (Lines, 2003, Romanowskin, 2006 mukaan). Syyt ovat todellisuudessa paljon muitakin kuin uskonnollisia, esimerkiksi sosiaalisuuteen, akateemiseen menestykseen tai vanhemman vastuuseen liittyviä (ks. Romanowski, 2006).

Kotiopetuksen perusteluita on jaoteltu aiemmassa tutkimuksessa useammalla eri tavalla. Esimerkiksi Mayberry (1988) on jakanut syyt kotiopettaa neljään kategoriaan: 1) uskonnolliset 2) akateemiset 3) sosiaaliset 4) New Age, vaihtoehtoinen elämäntapa. Van Galen (1988) taas jaottelee syyt joko ideologiseksi tai pedagogiseksi.

Beck jakaa kotikouluvanhemmat neljään ryhmään, jotka kuitenkin käytännössä limittyvät. *Strukturoidut (1)* ovat usein uskonnollisia ja konservatiivisia hyvin koulutettuja ja keskiluokkaisia vanhempia. He toteuttavat kotikoulua usein strukturoidusti ja perinteisin menetelmin. *Unschooling-vanhemmat (2)* ovat myös verrattain hyvin koulutettuja. He pitävät tärkeinä järjestelmävastaisia ja poliittisesti sekä kulttuurisesti radikaaleja näkökulmia. He kotiopettavat usein hyvin lapsilähtöisesti ja painottavat luonnollista oppimista, luovuutta ja kommunikatiivista tietoa. *Pragmaattisesti (3)* suuntautuneet vanhemmat taas ovat usein vähemmän koulutettua työväestöä, ja saattavat asua esimerkiksi kaukana julkisista kouluista. Heille kotiopetuksessa tärkeää on sen ankkuroiminen käytännön työhön. Viimeinen ryhmä on *tuntemattomat kotiopettajat (4)*, joista viranomaiset eivät ole saaneet tietoa. Tämä ryhmä voisi koostua esimerkiksi radikaalin kouluttomuuden tukijoista, paperittomista siirtolaisista, romaneista, sosiaalisesti vaikeissa tilanteissa olevista perheistä ja ääriuskonnollisista perheistä. Osa tämän

ryhmän edustajista toteuttaa kotikoulua tosissaan mutta osa saattaa pitää sitä tekosyynä yhteiskunnassa eristäytymiseen. (Beck, 2012.)

Eri perustelut ja ryhmittymät vaihtelevat maittain. Yhdysvalloissa noin 40 % kotiopettajista mainitsee uskonnolliset syyt tärkeimmiksi (Bauman, 2002, 9-10), Kanadassa vain 14 % (Brabant ym., 2003, 117–119) ja Englannissa vain 4-5 % (Rothermel, 2003, 79). Euroopassa uskonnolliset syyt merkitsevät yleisesti vain alle 10 % vanhemmista (Beck, 2012). Eurooppalaista kotiopetusta motivoi suurimmaksi osaksi *unschooling*-perinne ja vaihtoehtoiset elämäntavat. Eurooppalainen kotiopetus ammentaa paljon 1970-luvun vasemmistolaisilta kasvatuskriitikoilta, kun taas Yhdysvalloissa kotikouluvanhemmat edustavat enemmän poliittista oikeistoa ja *strukturoitujen* kotiopettajien ryhmää. (Beck, 2012.)

Valitessaan kotikoulun vanhemmat ajattelevat yleensä enemmän sen etuja kuin tavanomaisen koulun haittoja (Parker, 1992, Medlinin, 2000 mukaan). Greenin & Hoover-Dempsey'n kyselytutkimuksessa (N136) kotikouluvanhemmat motivoituivat suurimmaksi osaksi omasta aktiivisesta roolistaan lapsen kasvattamisessa sekä elämäntyylin tuomista eduista. Vanhemmat kokivat pystyvänsä tukemaan lastaan sekä kykyjensä, energiansa että aikataulujensa suhteen hyvin. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että kotikoulumotivaatio liittyy vanhempien yleiseen motivaatioon osallistua lastensa kasvatukseen. (Green & Hoover-Dempsey, 2007).

Sosiaaliset syyt ovat kasvattaneet suosiotaan kotikouluvalinnan perusteena (Beck, 2010). Esimerkiksi 2006 tehdyssä norjalaisessa tutkimuksessa kotikoulua mahdollisuutena ajattelevista vanhemmista 46 % mainitsi tärkeimmäksi syyksi koulussa ilmenevät sosiaaliset ongelmat ja 40 % valitsi tärkeimmäksi syyksi halun viettää enemmän aikaa lasten kanssa kotona. Uskonnolliset syyt olivat vähentyneet 30 prosentista (2002/2003) seitsemään prosenttiin noin kolmessa vuodessa. Beckin mukaan tätä trendiä voisi pitää vastareaktiona arkipäivän elämän (every day life) kaventumisesta ja laitoksissa vietetyn ajan lisääntymisestä länsimaisissa yhteiskunnissa. (Beck, 2012, Beck 2010.) Jos tämä hypoteesi pitää paikkansa, kotikouluilmiö on todennäköisesti kasvamassa kaikissa

koulutuskeskeisissä maissa, joissa hyvinvoinnin taso mahdollistaa vanhemmille vaihtoehdon.

2.3.2 Kotikoulu Suomessa

Suomessa on voimassa oppivelvollisuus mutta ei koulupakkoa toisin kuin esimerkiksi Ruotsissa, Virossa ja Saksassa. Paavolaisen (2013) mukaan kotiopeuksella on Suomessa satojen vuosien oikeudellinen historia: jo 1600-luvun kirkkolaissa velvoitettiin vanhemmat opettamaan lapsilleen lukutaitoa. Käytännössä edelleen on voimassa säännös, joka pitää vanhempaa vastuullisena oppivelvollisuuden toteuttamisesta: ”Jos oppilaan huoltaja laiminlyö velvollisuutensa valvoa oppivelvollisuuden täyttämistä, hänet on tuomittava oppivelvollisen valvonnan laiminlyönnistä sakkoon.” (POL 45 §). (Paavolainen, 2013.)

Suomen tilastokeskuksen (2014a) mukaan Suomessa on vuonna 2014 kotiopeuksessa 303 lasta. Määrä on hiljalleen kasvanut viime vuosien aikana, 2012 määrä oli 275 ja 2013 285. Vuonna 2014 peruskoululaisia Suomessa oli 542 900 (Suomen tilastokeskus 2014b), mikä tarkoittaa että kotiperuskoululaisten osuus on noin 0,06 prosenttia kaikista peruskoululaisista.

Suomen kotiopettajat ry:n (2014) mukaan kotikoululaisten määrä liikkuisi sen sijaan jopa tuhansissa, kun mukaan lasketaan erityisopetuksen piiriin kuuluvat. Koska Suomessa ei ole mitään lakivelvoitteista ja selkeää rekisteröitymisjärjestelmää kotioppijoille, todellista määrää on hankala arvioida. On periaatteessa mahdollista, että myös Suomessa osa kotioppijoista on niin sanotusti ”maan alla”. Todennäköisesti lukumäärän pienuudesta johtuen ei kotikoulusta ole myöskään kiistelty yhtä paljon kuin esimerkiksi yksityiskouluista. Sikäli kun yksityiskoulut ovat saaneet taistella oikeutuksestaan suomalaisessa yhteiskunnassa (Salminen, 2013), voisi olettaa että suosiota kasvattaessaan kotikoulukin herättää vielä kiivasta poliittista keskustelua.

2.4 Kiista kotikoulusta

Euroopassa kotikoulu on poliittisen kiistelyn aiheena, esimerkiksi Saksassa ja 2012 alkaen myös Ruotsissa se on kielletty ilman erityislupaa, joka on käytännössä hyvin vaikea saada. Kotiopetus on ollut laitonta Saksassa natsivallan ajalta 1938 lähtien. ”Maanalaisia” kotioppijoita arvioidaan kuitenkin olevan Saksassa noin 500. (Spiegler, 2008). Vuonna 2006 Euroopan ihmisoikeustuomioistuim (ECHR) hylkäsi uskonnollisen saksalaissveitsiläisen Konradin pariskunnan valituksen kotikoulukiellosta ja asettautui virallisesti Saksan valtion kannalle. Päätöksestä ilmenee huoli vähemmistöryhmien ja maahanmuuttajien mahdollisuudesta eristäytyä yhteiskunnasta, jos kotikoulu sallittaisiin. ECHR:n päätös asettaa kouluvalinnan kohdalla yhteiskunnan oikeuden kasvatukseen vanhempien oikeuden edelle. Alaikäistä lasta ei pidetä pätevänä päättämään omasta koulutuksestaan. Päätös vahvistaa valtion velvollisuutta ja oikeutta vastata lapsen sosiaalistamisesta koulu yhteisön avulla: *“Schools represented society, and it was in the children’s interest to become part of that society. The parents’ right to education did not go as far as to deprive their children of that experience.”* (European Court of Human Rights, 2006)

Päätöksestä voidaan löytää ristiriita YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen 26 artiklan kohdan 3 kanssa, jonka mukaan vanhemmilla on ensisijainen oikeus valita lapsilleen annettavan opetuksen laatu. YK:n ihmisoikeusneuvoston maaraportissa Saksaa kehoitetaan hyväksymään kotiopetus oikeuteksi keinoksi antaa opetusta (Paavolaisen, 2013 mukaan).

Ruotsin päätös kiristää kotiopetusta säätämällä se kokonaan luvanvaraiseksi on aiheuttanut keskustelua myös Suomessa keväästä 2012 lähtien muun muassa Ruotsista Ahvenanmaalle muuttaneiden koulupakolaisperheiden myötä. Samana keväänä Sosiaalidemokraattinen puolue teki puoluekokouksessaan aloitteen kotiopetuksen muuttamisesta luvanvaraiseksi myös Suomessa. Kotiopetusasia on riitautunut mm. Loviisassa, kun kaupunki yritti edellyttää vanhempia anomaan kotiopetuslupaa kaupungilta. Helsingin hallinto-oikeudessa (4.12.2008 n:o 08/1374/2) ja korkeimmassa hallinto-oikeudessa (16.11.2009 n:o 4001/1/08) to-

dettiin, että tällä hetkellä perusopetuslaissa tai muissa laeissa ei ole myönnetty kunnalle lupatoimivaltaa kotiopetukseen.

Kotikouluopetus nähdään usein liian konservatiivisena muuhun yhteiskuntaan nähden (Moran, 2011). Varsinkin juuri uskonnollisten perheiden kotiopetus on herättänyt huolta lasten syrjäytymisestä. Demokraattisilla yhteiskunnilla näyttäisi olevan tässä ristiriita yksilön vapauden ja toisaalta vähemmistöryhmien yhteiskuntaan integroimisen välillä. Yleisesti ottaen kotikoulua käyvät lapset selviävät myöhemmässä elämässään kuitenkin yhtä hyvin tai paremmin kuin keskimääräinen väestö, eikä heidän syrjäytymisestään yhteiskunnassa ole selvää tutkimukseen perustuvaa näyttöä. Toisaalta kaikki kotikoulut eivät ole rekisteröityjä tai valvottuja. Yhdysvalloissa kotikoulua käyvien menestys johtunee osittain siitä, että kotikoulun valitsevat vanhemmat ovat suurimmaksi osaksi varakkaampaa ja koulutetumpaa väestöryhmää. Esimerkiksi Norjassa he eivät menesty keskivertoa paremmin. (Beck, 2008.)

Kotiopetusta koskevassa kiistassa on kysymys vaikeasta yhteiskunnan, perheen ja yksilön oikeuksien ja velvollisuuksien summasta. Keskustelussa voidaan nähdä markkinademokraattien ja arvodemokraattien välinen ristiriita (ks. Puolimatka, 1999, 278) eli kysymys siitä voidaanko demokratiaan pyrkiä ei-demokraattisin keinoin. ECHR:n linjaus näyttäisi puoltavan markkinademokraattista näkemystä; pakottamalla kaikki samaan kouluun mm. Saksa pyrkii antamaan kaikille samat koulutukselliset oikeudet ja integroimaan vähemmistöt. Arvodemokraattisesta näkökulmasta pakottaminen on kuitenkin itsessään väärin ja demokratia syö itsensä, jos ei toteuta omia periaatteitaan (ks. Puolimatka, 1999, 280).

Opetuksen ajautuminen yksinomaan valtion käsiin voi olla hyvin tuhoisaa, jos valtio itse ajautuu esimerkiksi sortavaan diktatuuriin. Toimiakseen todella demokraattisesti yhteiskunta tarvitsee arvo-objektiivista taustaa, jota vasten peilata kulloistakin tilannetta. (ks. Puolimatka, 1995, 275.)

3 Personalismi kasvatuksen merkitysnäkökenttänä

3.1. Merkitysnäkökenttä

Kasvatuksen päämäärä edellyttää käsitystä siitä, millaista on arvokas ihmiselämä. (Puolimatka, 1999, 25)

Merkitysnäkökenttä (*horizon of significance*) on alun perin filosofi Charles Taylorin (1995) käsite, joka viittaa ilmiöt käsitettäväksi tekevään taustaan. Jonkin asian ymmärtäminen tärkeäksi edellyttää merkittävien kysymysten näkökenttää (Taylor, 1995, 65–68). Niinpä sen perusteella voidaan tarkastella myös kasvatusta: mikä siinä on tärkeää ja millä perustein.

Kasvatusfilosofit ovat pitkään pohtineet, voiko yleispätevää kasvatusteoriaa ylipäätään olla olemassa. William Dilthey (1833–1911) esitti, että yleispätevyys kuului 1700–1800-luvuille, jolloin uskottiin yleispätevään moraaliin tai uskontoon. Diltheyn mukaan kasvatuksen päämäärä voidaan johtaa ainoastaan elämän päämäärästä, ja koska yleispätevää elämän päämäärää ei hänen mukaansa ole, ei kasvatuksestakaan voida sanoa mitään yleispätevää. (Dilthey, Harvan, 1968, 39–40 mukaan.) Kasvatuksen ytimenä on kysymys: millainen ihmisen pitäisi olla? Kasvatus pyrkii kohti aina jotakin ihmisihannetta. Päämäärä vaihtuu sinä missä ihanteet vaihtuvat. (Harva, 1968, 46.)

Kasvatuksen käsitteeseen sisältyy siis ajatus siitä, miten asioiden pitäisi olla (Peters, 1966 Puolimatkan 1995, 109 mukaan). Ilman sitä kasvatusta tai sen onnistumista ei voisi myöskään arvioida. Kasvatuksen päämäärä edellyttää käsitystä ihmisen päämäärästä yleensä (Puolimatka, 1999, 25). Ihmisihanteet pyrkivät nimenomaan saavuttamaan totuuksia elämän päämäärästä, ja jos todellista päämäärää ei ole, ei ihanteilla ja vastaavasti niitä seuraavalla kasvatuksella ole merkitystä. Se, että emme tiedä lopullista vastausta, ei tarkoita, että mitään vastauksia ei olisi olemassa. Päinvastoin, jos oletamme, että voimme saada jollakin tapaa tietoa todellisuudesta, on mielekkäämpää jatkaa tutkimista. (ks. Puolimatka, 1999, 14.)

Kasvatus vaatii sitoutumista joihinkin arvoihin. Arvoista kiistelykin edellyttää jonkinlaista arvodyntä, jonka päälle rakentaa keskustelua. Pätevä kritiikki vaatii objektiivisia perusteluita (Puolimatka, 1999, 99). Kasvatuksen kannalta olennaisia arvoja ovat Puolimatkan (1999, 23) mukaan esimerkiksi nämä: tieto on arvokkaampi tietämättömyyttä, kriittisyys ennakkoluuloisuutta, viisaus ymmärtämättömyyttä, oikeudenmukaisuus epäoikeudenmukaisuutta, rakkaus itsekkyyttä ja onnellisuus onnettomuutta.

Kasvatusta ainoastaan kuvailevalle näkökulmalle riittää, että menetelmät ja tavoitteet ovat joko yksilön tai yhteisön hyväksymiä. Kasvatuksen normatiivisessa näkökulmassa tavoitellaan jotakin, mikä on arvokasta sinänsä ja menetelmien tulee olla yleispätevillä arvoperusteilla hyväksyttäviä. (Puolimatka, 1995, 90–92.) Nämä perustellaan väitteillä todellisuudesta. Erilaiset todellisuuskäsitykset tuottavat väistämättä myös erilaisia käsityksiä kasvatuksesta: hyvän elämän määritelmä paljastaa myös hyvän kasvatuksen määritelmän (Puolimatka, 1995, 86–87). R.S. Petersin (1965, lainattu Puolimatka, 1995, 110) mukaan kasvatukseen tulee täyttää seuraavat tunnusmerkit: siinä välitetään lapselle jotakin arvokasta, siihen sisältyy tietoa ja ymmärrystä ja sen menetelmät antavat kasvatetavalle vapauden toimia tiedostavasti ja omaehtoisesti. Ei ole yhdentekevää, mille pohjalle ihminen elämänsä rakentaa (Puolimatka, 1995, 126). Ihminen turhautuu, jos ei koe toimintaansa merkitykselliseksi. Kasvatusfilosofian tulee perustellusti ottaa kantaa elämän merkitykseen (Puolimatka, 1995, 131).

Puolimatka (1999) avaa arvorealismien ja relativismin eroa juuri merkitysnäkökentän käsitteen kautta. Kasvatusta voi tarkastella kahdesta näkökulmasta: merkitysnäkökenttään sitoutuneesta sekä sitoutumattomasta. Merkitysnäkökenttään sitoutuminen merkitsee sen hyväksymistä, että arvototuuksia on olemassa ja niistä voidaan tietää jotakin. Ilman merkitysnäkökenttää arvoja pidetään ihmisen keksintönä ja jatkuvasti muuttuvina. Puolimatkan (1999, 14) oma sitoutuneisuus tulee esille jo johdannossa:

Kasvattaja ei voi jäädä ulkokohtaisen tarkkailijan asemaan. Hänen on tehtävä valintoja, ja valintojensa kautta hän sitoutuu tiettyyn käsitykseen ihmisestä ja maailmasta, koska tekemättä jättäminenkin ja välinpitämättömyys ovat valintoja. Lapsen kohtaaminen vaa-

tii kannanottoa. Lasten kehitystä ei voi jäädyttää odottamaan lopullista ratkaisua filosofiin kiistoihin. Kriittinen pohdinta ei tyydy kaiken loputtomaan epäilyyn, vaan käyttää epäilyä välineenä saavuttaakseen perustellun näkemyksen. Epäily ilman pyrkimystä totuuteen on ulkokohtaista, se ei vaadi sitoutumista. Lapsen kohtaaminen vaatii aina sitoutumista. (Puolimatka, 1999, 14)

Puolimatka (1999, 200–201) ehdottaakin, että vain itsenäiseen merkitysnäkökenttään sitoutunut kasvatus on todella mielekästä. Jos asioiden merkityksellisyys riippuu vain siitä, että ihminen pitää niitä merkityksellisinä, niiden perusteet ja sitä myöten ihmisenä oleminen lopulta latistuu. Tällaisessa maailmassa ei voi tehdä merkittäviä valintoja, koska ei ole tärkeitä kysymyksiäkään. Mielekkään identiteetin voi määrittellä vain merkitsevien asioiden taustaa vasten. (Charles Taylor 1995, 65–70.) Mielekkään kasvatuksen määrittely tarvitsee niin ikään merkitysnäkökentän.

Jos hyväksymme, että kasvatus ei voi perustua arvorelativismiin vaan vaatii arvo-objektista taustaoletusta, voimme selkeämmin lähteä etsimään kasvatuksen kannalta tärkeimpiä arvoja. Jos lasta ei ole mahdollista kasvattaa ilman sitoutumista johonkin käsitykseen ihmisen tarkoituksesta ja hyvästä elämästä, kasvattajan täytyy jatkuvasti etsiä vastauksia näihin kysymyksiin.

3.2. Personalismi

Personalismi on filosofinen traditio, jossa persoonan käsite ja persoonien väliset suhteet ovat keskeisiä (Kotkavirta 2007b). Personalismi on kasvatustieteelle luonnollinen merkitysnäkökenttä, että se pitää jokaista lasta oikeutettuna hyvään, joka voi tulla vain toisen persoonan kautta. Koska persoona ei voi kasvaa eristyksissä, tarvitaan pedagogista suhdetta, kasvattajaa. Toisaalta personalismi myös haastaa kasvatustieteellisen (ks. Kurki, 2002, 98) ja varsinkin nykyisen koulujärjestelmän. Personalistisen etiikan mukaan kasvattaja ei saisi koskaan käyttää lasta välineenä omien päämääriensä saavuttamiseen. Hänen tulee kyllä rohkaista lasta hyvyyteen, mutta ei käyttää lasta välineenä mihinkään hyvään (Wojtyla, 1981, 22–27). Siinä missä koulun kasvatuskulttuuri on väli-neellinen (ks. Värry, 1997, 173–174), personalismi veisi sitä toiseen suuntaan.

3.2.1 Ihminen - persoona

The person is not 'something' that one can find at the end of an analysis, nor is it a definable combination of characteristics. -- It is a presence rather than a being, a presence that is active, without limits. (Mounier, 1952, 35)

Kasvatustiede edellyttää tieteenfilosofisten oletusten lisäksi erityisesti käsitystä ihmisestä. Kasvatus edellyttää ns. filosofista antropologiaa, kysymystä siitä ”millainen ihminen on ja mitä varten hän on” (ks. Bouché ym. 1998, 21 Kurjen, 2002, 92 mukaan). Persoonan käsite on yksi yritys selittää ihmisyyden perusolemusta, arvoa ja erityisyyttä suhteessa muuhun luontoon. Sitä käytetäänkin usein, kun perustellaan kaikkien ihmisten yhtäläistä arvoa sekä moraalisia oikeuksia ja velvollisuuksia. (Kotkavirta, 2007a.)

Persoonuuden ja jokaisen ihmisen yhtäläisen arvon ajatellaan yleisesti perustuvan juutalaiskristilliseen käsitykseen ihmisestä Jumalan kuvana sekä joihinkin kreikkalaisen filosofian suuntauksiin¹⁴ (ks. Singer 1984, 153–155, Kotkavirta, 2007a, Kurki, 2002, 69). Modernissa filosofiassa persoonuutta on teoretisoitu lähinnä kolmella tavalla. Relationalaisen näkemyksen mukaan persoonuus muodostuu persoonien välisissä suhteissa. Substantiaalisen näkemyksen mukaan persoonan käsite tarkoittaa yksilöä lajiolettona sekä myös rationaalisenä ja moraalisenä toimijana. Normatiivisen näkemyksen mukaan persoonuus taas syntyy yksilön tietoisesta ja normatiivisesta suhtautumisesta maailmaan ja itseensä. (Kotkavirta, 2007b.)

Persoonuus voidaan liittää ihmislajin luonnollisiin joko biologisiin tai psykologisiin ominaisuuksiin tai vaihtoehtoisesti ihmisen käsitteestä riippumattomiin ominaisuuksiin kuten järkeen, moraaliin tai itsetietoisuuteen. Empiiris-psykologista käsitystä persoonuudesta on kritisoitu muun muassa siitä, että se esineellistää ja naturalisoi persoonuuden, jolloin sen moraaliset tunnusmerkit kuten vapaus, vastuullisuus ja syyntakeellisuus ohitetaan. Redusointi irrottaa persoonan myös sen elämänhistoriallisesta ja interpersonaalista kokonaisuudesta, kun huomio kiinnittyy yksittäisiin mielen tai kehon kykyihin ja tiloihin. (Kotkavirta, 2007a, 35.)

¹⁴ Mm. Stoalaiset ajattelivat persoonien olevan tietoisia moraalisia järki-olentoja (Kotkavirta, 2007a).

Erityisesti personalismin suuntaukset kytkevät sitä vastoin persoonuuden ihmisen sielulliseen olemukseen tai holistiseen käsitykseen ihmisestä esimerkiksi kristilliseen tapaan sieluna, henkenä ja kehona. (ks. Kotkavirta, 2007b.) Tässä tutkimuksessa persoonaan viitataan juuri tässä holistisessa merkityksessä.

3.2.2 Personalismin historiaa

Personalismilla on perinteisesti viitattu kristinuskon käsitykseen persoonallisesta Jumalasta. Personalismi onkin liittynyt erityisesti monoteistisiin uskontoihin ja teistiseen filosofiaan. Termillä tarkoitetaan myös tarkemmin 1800-luvulla syntyneitä suurimmaksi osaksi teistisiä mutta myös ei-teistisiä filosofisia suuntauksia, joissa persoonan käsite on keskeinen sekä ontologisesti että normatiivisesti (Kotkavirta, 2007b.) Keskenään erilaisia personalistisia ohjelmia yhdistää juuri pyrkimys asettaa persoona ja persoonien väliset suhteet kaiken teorian ja käytännön keskuksiksi (Kurki, 2002, 64). Personalismi vastustaa voimakkaasti persoonan ainutlaatuisuutta, arvoa tai holistisuutta vastustavia voimia kuten naturalismia, dualismia ja individualismia (Kotkavirta, 2007b). Individualismista se poikkeaa nimenomaan siitä syystä, että persoona nähdään perustavalla tavalla kommunikatiivisena olentona. Persoona löytää itsensä vasta suhteessa toiseen. (Kurki, 2002, 69.) Personalismi pitää kiinni siitä, että ihmispersoonat muodostavat todellisen ja luonnontieteellisiin tekijöihin palautumattoman maailman. (Kotkavirta, 2007b.)

Keskeisiä personalisteja olivat Euroopassa mm. saksalainen Friedrich Schleiermacher (1768–1834) ja Max Scheler (1874–1928), saksanjuutalaiset Martin Buber (1878–1965) ja Franz Rosenzweig (1886–1929), ranskalainen Charles Renouvier (1815–1903), Emmanuel Mounier (1905–1950) ja Jacques Maritain (1882–1973), liettuanjuutalainen Emmanuel Levinas (1906–1995) puolalainen Karol Wojtyła eli paavi Johannes Paavali II (1920–2005), venäläinen Nikolai Berdjajev (1874–1948), englantilainen J. E. McTaggart (1856–1931) sekä skotlantilainen John MacMurray (1891–1976). Personalismi on vaikuttanut laajasti myös Yhdysvalloissa, ja on siellä toiminut taustafilosofiana varsinkin yhteiskunnalliselle aktivismille.^{15 16} (ks. Kotkavirta 2007b, Kurki, 2002).

¹⁵ Mm. Martin Luther Kingin taistelu mustien kansalaisyhteiskunnan puolesta perustui personalismille (Kotkavirta, 2007b).

Useat edellä mainituista sekä muistakin personalistisista ajattelijoina ovat korostaneet rakkauden merkitystä ihmisen perimmäisenä tarkoituksena. Tätä tutkimusta varten olen tutustunut erityisesti Levinasin, Buberin, Mounierin, Wojtylan ja MacMurrayn ajatuksiin persoonuudesta sekä rakkaudesta persoonien välisenä suhteena.¹⁷

3.2.3 Personalismin arvot

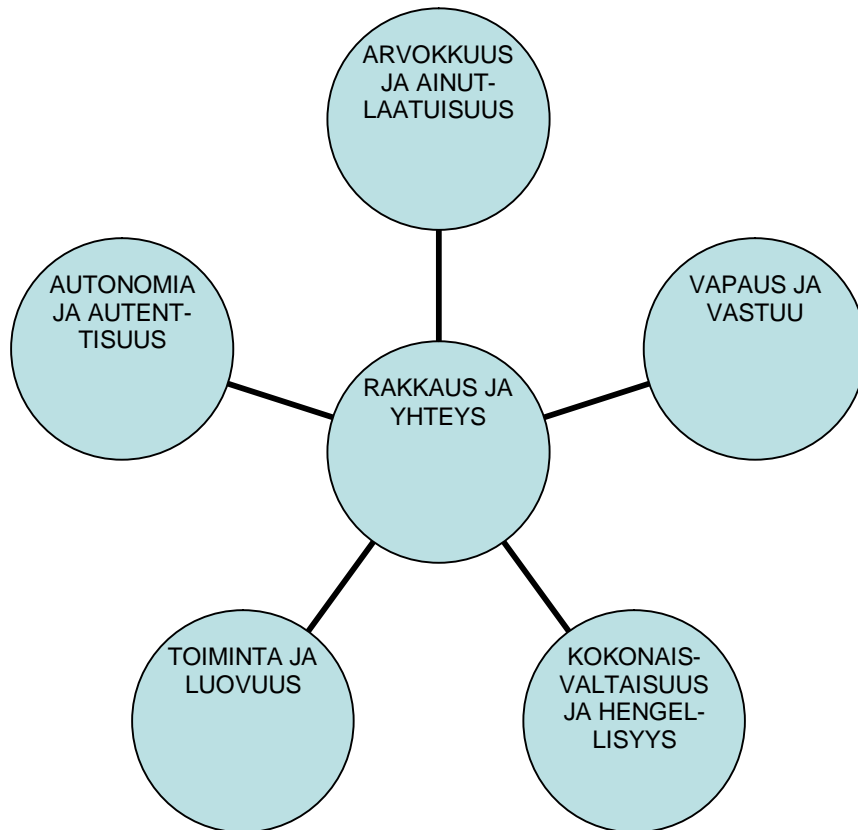
Personalism is a philosophy, it is not merely an attitude. It is a philosophy but not a system. (Mounier, 1952, xv)

Vaikka kaikki personalismin edustajat pitävät persoonan käsitettä ensisijaisena, eroavat he monilta muilta osin toisistaan. Siksi personalismista koko laajuudessaan on vaikea muodostaa mitään selkeää kokonaisuutta. (Kurki, 2002, 66, Mounier, 1952 xvi). Tämä voi johtua siitä, että personalistit käsittelevät persoonaa jonakin, mitä ei voi tarkasti määrittellä tai ennakoita (Mounier, 1952). Yhteisiä ajatuksia kuitenkin on, vaikka ne painottuvat eri tavoin eri filosofien kohdalla. Olen koonnut Levinasin, Buberin, Maritainin, Mounierin, Wojtylan ja MacMurrayn teoksista sekä Leena Kurjen (2002) ja Jussi Kotkavirran (2007b) personalismin kuvauksista keskeisiä personalistisia arvoja, jotka toimivat myös avainkäsitteinä haastatteluaineiston analysoinnissa. Nämä ovat *arvokkuus, ainutlaatuisuus, autonomia, autenttisuus, vapaus, vastuu, toiminta, luovuus, kokonaisvaltaisuus, hengellisyys, yhteys ja rakkaus*. Kuviossa 2 olen jaotellut perso-

¹⁶ Pidän kiinnostavana seikkana sitä, että useat personalistisen filosofian kehittäjät kokivat elämänsä aikana molemmat maailmansodat. Personalismi on noussut puolustamaan ihmisen arvoa aikana, jolloin se on ollut myös näkyvällä tavalla uhattuna. Buber kirjoittaakin siitä kuinka historian suuret vieraantuneisuuden kaudet tuovat esiin myös radikaalimman kääntymisen kohti läheisyyttä (Buber, 1995, 152). Kesken sodan (1943) kirjoitetussa teoksessaan "Education at the Crossroads" ranskalainen personalisti Jacques Maritain puolustaa kasvatuksen itsenäisyyttä suhteessa valtioon. Radikaali esimerkki valtion liian suuresta vallasta on luonnollisesti natsi-Saksa, mutta Maritain (1943, 114) varoittaa myös ympärysvalltoja samasta uhasta. Rauha on Maritainin (1943, 101) mukaan aktiivista taistelua, joka vaatii jatkuvaa moraalista, poliittista ja sosiaalista muutosta. Euroopan tulevaisuuden uhkakuvana hän näki sen, ettei kasvatuksen tavoitteena enää ole todellinen ihmisyys, oikeudenmukaisuus ja rakkaus, vaan pelkän teknokraattisen yhteiskunnan välineen jalostaminen.

¹⁷ Nämä filosofit ovat myös kaikki tunnustavia teistejä, Levinas ja Buber juutalaisia ja Mounier ja Wojtyla katolisia, MacMurray protestantti.

nalismin arvot toisiinsa vahvasti sidoksissa oleviin pareihin. Kaikki arvot liittyvät läheisesti toisiinsa, mutta erityisesti *rakkauteen* ja *yhteyteen*, joita pidänkin personalismin ydinarvoina.



Kuvio 2. Personalismin arvot.

Arvokkuus ja ainutlaatuisuus. Personalistisen filosofian ydin on persoonan arvokkuudessa. Jokainen persoona on oma uniikki itsensä niin fyysisesti, psyykkisesti kuin henkisesti (ks. Kurki 2002, 69), joten jokaisella on ainutlaatuinen arvo. Ainutlaatuista persoonaa ei voi vaihtaa, eikä toistaa (Wojtyla, 1981, 22–27). Persoonan arvo edellyttää Immanuel Kantin kuuluisan personalistisen normin mukaan, että häntä ei tule koskaan kohdella välineenä omien päämäärien saavuttamiseksi vaan päämääränä itsessään (Wojtyla, 1981, 22–27). Persoonan arvo on mittaamaton ja määrittelemätön. Se ei ole manipuloitavissa, esineellistettävissä tai hyväksi käytettävissä (Kurki, 2002, 89). Persoonan arvo kuuluu jokaiselle ihmiselle riippumatta mistään hänen ominaisuuksistaan (Kurki, 2002, 95). Puolalaisen personalismin ydinväite: ”*each person ought to be affirmed for his or her own sake*” ilmaisee jokaisen ihmisen arvon tunnustamista ja siihen vastaamista (Kurki 2002, 69). Arvon tunnustaminen edellyttää, että

kohtaa toisen olennon ainutkertaisena dialogisessa yhteydessä (ks. Buber, 1995, 55). Persoonaa käsittää ainutlaatuisen ja arvokkaan identiteettinsä vasta rakastavassa suhteessa toiseen persoonaan (ks. Brümmer, 1993, 235–236, Taylor, 1995, 63.). Sitä kautta hän näkee erikoislaatuisuutensa, mutta siitä ei tule hänen kiintopistettään – toisin kuin kohtaamisesta (Buber, 1995, 91).

Autonomia ja autenttisuus. Persoonaa on tietoinen subjekti. Hän kykenee järjellään käsittämään ulkopuolista todellisuutta sekä sen, että on oma itsensä ja vapaan tahdon kautta vastuussa itsestään (sui juris). Kukaan ei voi tahtoa hänen puolestaan. (Wojtyla, 1981, 22–27.) Persoonan sisäinen olemus ja subjektiiviteetti eivät kuitenkaan ole ristiriidassa hänen kommunikatiivisuutensa kanssa vaan täydentävät sitä (Mounier, 1952, 33). Buberin (1995, 90) mukaan persoonan subjektiivisuus syntyy yhteydestä ja osallistumisen kautta, kun Minä käsittää samalla kertaa sekä liittyneisyytensä että erillisyytensä.

Autenttisuus merkitsee persoonan tehtävää pysyä ominaisena itselleen ja toteuttaa omaa autonomiaansa. Persoonalla on vapaus löytää itse oma ainutlaatuinen kutsumuksensa¹⁸, mikä tekee hänestä korvaamattoman persoonien maailmassa (Kurki, 2002, 93, Mounier, 1952, 41). Autenttisuuden etiikka velvoittaa ihmistä rehellisyyteen omaa itseään kohtaan, toteuttamaan omaperäisyyttään (Taylor, 1995, 46). Autenttisuuden ihanne ei kuitenkaan vie arvosubjektivismiin, vaan nimenomaan sen pitäminen ihanteena kieltää pehmeän relativismin, jossa jokainen voi tehdä täysin mitä huvittaa (Taylor, 1995, 53). Autenttisuuteen ja autonomiaan liittyy vahvasti dialogisuus: ihminen voi toteuttaa itseään ja määrittää itsensä vain yhteydessä toisiin (ks. Taylor, 1995 62–63). Autenttisuuden kulttuuri antaa suuren arvon läheisille ihmissuhteille, joiden kautta ihminen voi saada tunnustusta. (Taylor, 1995, 73). Todellisesti autenttinen ihminen ymmärtää myös vastuun läheisistään, jolloin itsensä toteuttaminen ei asetu ristiriitaan muiden hyvän kanssa (ks. Taylor 1995).

Vapaus ja vastuu. Persoonalla on toiminnan vapaus, mutta vapauden tarkoitus on oppia valitsemaan hyvä. Vapaus on nimenomaan vapautta jotakin varten

¹⁸ Kutsumus ei viittaa ammattiin vaan persoonan sisäiseen olemukseen omana ainutlaatuisena itsenään ja siitä nouseviin moniin eri tehtäviin maailmassa (ks. Mounier, 1952, 41–42, Maritain, 1943, 15)

(Kurki, 2002, 69, 94). Vapaa tahto on Wojtylan (1981) mukaan olemassa, jotta persoona voisi valita rakkauden ja sitoutumisen. Berdjaveville vapauden täydellisin laji, on se vapaus, jonka persoona on saanut Jumalan rakkauden takia (Kurjen, 2002, 77 mukaan). Vapaus perustuu henkeen, ei luontoon. Juuri vapaus mahdollistaa luovuuden ja rakkauden. Vapaus myös kasvaa persoonan valintojen kautta. (Berdjavev, Kurjen 2002, 77 mukaan.)

Koska vapaus on rakkautta varten, sen tarkoitus on myös kasvattaa persoonan kykyä kantamaan vastuuta. Persoonalla on erityinen vastuu sekä itsestään että toisista (ks. Wojtyla, 1981). Erityisesti Levinas (1996) korostaa Toisen ensisijaisuutta suhteessa Minään. Toisen kasvot edellyttävät minulta vastuuta vaikka suhteemme ei olisikaan vastavuoroinen. Etiikka nousee Toisen tuntemisesta, ja on Levinasille kaiken filosofian kulmakivi. Vastuu merkitsee Buberin mukaan enemmän kuin velvollisuudentuntoa, kohdattuaan Sinän valossa koko maailman, ihminen tuntee sitä kohtaan sympatiaa ja rakkautta kuin uskottuaan kohtaan. Kohtaaminen vie tällöin aina vain syvempään sitoutumiseen (Buber, 1995, 139–140). Rakkaus on silloin vastuuta Toisesta, Sinästä ja sitä kautta koko maailmasta (ks. Levinas 1996, Buber, 1995, 37, Wojtyla, 1981).

Toiminta ja luovuus. Personalismi asettaa descartesilaisen ”minä ajattelen” käsityksen paikalle ”minä toimin” (MacMurray, 1961, 15) tai minä ”rakastan” (Kurki, 2002, 94, Mounier, 1952, 23). MacMurrayn (1961) mukaan ihmisen elämässä on sekä persoonallinen että funktionaalinen puoli, jotka ovat käsitteinä samankaltaiset kuin Buberin Minä-Sinä ja Minä-Se. MacMurray näkee ne kummatkin tärkeinä. Toiminta sovittaa nämä erilaiset puolet toisiinsa. Kaikki todellinen tieto tähtää toimintaan, joka merkitsee valintojen tekemistä ja sitoutumista. Persoona on ennen kaikkea toimija, joka tekee, ei objekti, jolle tapahtuu. (MacMurray, 1961, 15–20.)

Persoonalla on kutsumus ja kyky juuri luovaan toimintaan. Hän ole vain muiden ajatusten ja toiminnan kertaaja ja toistaja, vaan hän luo uutta omasta ainutlaatuisesta ytimestään käsin (Kurki, 2002, 94). Berdjavevin mukaan luovuus onkin ihmisen elämän tarkoitus, jota varten Jumala on hänet luonut. Rakkaus ja vuo-

rovaikutus synnyttävät luovuuden, itseään ei voi toteuttaa erossa toisista. (Berdjavev, Kurjen, 2002, 77 mukaan).

Kokonaisvaltaisuus ja hengellisyys. Personalismi sitoutuu yleensä holismiin eli siihen, ettei ihmistä pitäisi tarkastella muuten kuin kokonaisvaltaisesti. Persoonuutta ei voida redusoida luonnontieteellisiin tai psykologisiin tekijöihin. (Kotkavirta, 2007b.) Persoonan käsitettä tai ominaisuuksia ei voi tarkoin määritellä eikä erottaa osiin, persoona elää jatkuvassa luovassa muutoksessa (Mounier, 1952, xviii). Persoonan voi vain kohdata (ks. Buber 1995). Buberin mukaan Minän tulee yhdyttyä eli tulla kokonaiseksi, vähentämättömäksi ihmiseksi niin sielullisine kuin aistillisine ominaisuuksineen (Buber, 1995, 118–119). Kun persoona on yksi toimiva kokonaisuus, hänessä ei enää liiku yksittäistä tai osittaista (Buber, 1995, 105). Kokonaistuminen tapahtuu, kun persoona kohtaa Sinän välittömässä yhteydessä (Buber, 1995, 104–105).

Kokonaisvaltaisena olentona ihminen on samanaikaisesti kokonaan kehollinen mutta myös kokonaan hengellinen tai sielullinen (Mounier, 1952, 3-10). Hengestä puhuvat myös muut personalistit mm. Berdjavev, Buber ja Wojtyła. Ihmisen hengellisen ulottuvuuden voi nähdä esimerkiksi hänen kaipuussaan ylittää fyysiset rajansa, luoda uutta sekä kyvyssään rakastaa (ks. Kurki, 2002, 96, 93). Berdjavevin mukaan hengen todellisuus on rakkauden todellisuutta (Kurki, 2002, 77).

Yhteys ja rakkaus. ”Alussa on yhteys.” (Buber, 1995, 40) ”Persoona ilmentyy asettumalla yhteyteen muiden persoonien kanssa” (Buber, 1995, 89). Erityisesti Buberin mukaan ihmisestä tulee persoona, Minä, kun hän kohtaa Sinän (emt. 52). Jokaisella lapsella on myötäsyttyinen vaisto suuntautua kohti Sinää (50). Minä-Sinä – suhde merkitsee läsnäoloa, kohtaamista ja yhteyttä ilman mitään keinoja (emt. 34–35). Minä-Sinä-suhde on kaiken aktuaalisen elämän keskus ja perusta (emt. 34, 40), siinä ihminen näkee ja tulee nähdyksi, tuntee ja tulee tunnetuksi, rakastaa ja tulee rakastetuksi (emt.134). Persoonuuden, eli Minä-Sinä -suhteen lisäksi jokaisessa ihmisessä vaikuttaa enemmän tai vähemmän myös minäkeskeisyys ja sen tuoma välineellinen Minä-Se -suhde toisiin ja maailmaan. Minä-Se – suhde etäännyttää ihmisen, jolloin hän voi kokea, hallita,

käyttää ja jäsentää maailmaa ikään kuin siitä erillisenä (ks. emt 29). Jos ihminen jää tämän vieraantumisen valtaan, hän lakkaa todella elämästä (emt. 58). Toisaalta Minä-Se – suhde luonnollisena erilleen asettumisena on ihmiselle välttämätön. (emt. 89.) Missä Se on kotelo, siellä Sinä on perhonen (40). Minä-Sinä – suhde voi tuoda hengen ja muodon Se-suhteiden maailmaan. Minä-Se – suhteesta ei kuitenkaan ole olemassaolon perustaksi (71). Dialogilla onkin Buberille paitsi ontologinen myös eettinen merkitys (ks. Kurki, 2002, 85). Yhteys synnyttää myös yhteisöllisyyden, joka on useampien persoonien liittymistä yhteiseen tavoitteeseen ja toisiinsa (ks. luku 2.4.2).

Lähes kaikille personalistille yhteys on tavalla tai toisella keskeinen ajatus. Minä-Sinä – käsiteparia käyttävät Buberin lisäksi esimerkiksi Berdjavev ja MacMurray (Kurjen 2002, 77, 83). Persoonien yhteys viittaa yleensä sekä erillisyyden että liittyneisyyden säilyttämiseen, erilaisuuteen ykseydessä (ks. Buber 1995, 89–90, Maritain 1943 Kurjen 2002, 81 mukaan). Levinasin mukaan Toisen aito kohtaaminen edellyttää liikettä, jolla ei ole paluuta, sitä ettei määrittele Toista itsensä kautta. Toinen säilyy rakastavassa yhteydessäkin aina osin tavoittamattomana. (Levinas, 1996, 80–104, ks. Pönni, 1996, Kurki 2002, 72).

Rakkaus ilmenee nimenomaan dialogisessa yhteydessä. Ilman yhteyttä, ei ole rakkautta. Rakkaus sijaitsee persoonien välillä, ei vain yksilöissä vaan heidän suhteessaan (Wojtyla 1981, 84, Buber, 1995, 37). Wojtylan (1981, 28, 41) mukaan rakkaus, kaiken hyväksi käyttämisen (using) vastakohta, on ainoa oikea suhtautuminen persoonaan. Rakkaus on kahden persoonan vapaasta tahdosta valitsemaa yhteyttä (emt. 94). Ihmisen tarkoituksen tai kutsumuksen voi ilmaista yhdellä sanalla ”varten” (for), olla jotakuta varten. Persoona löytää itsensä ja vapautensa antaessaan itsensä vilpittömänä lahjana toiselle sekä vastaanottaessaan toisen persoonan lahjan (Wojtyla, 1981, Maritain, 1943, 12, ks. myös Buber, 1995, 56) Rakkauden liike suuntautuu, ei vain toisen ominaisuuksiin, vaan hänen objektiiviseen ja persoonalliseen ytimeensä (Wojtyla, 1981, 84, Maritain Kurjen, 2002, 81 mukaan, Mounier, 1952, 23). Rakkaus ei ole samaistumista itseensä toisessa, se on luovaa erilaisuutta, kiitollisuutta ja tahtoa kohti toista juuri siksi, että hän on toinen. Rakkauden antaminen ja siihen vastaami-

nen vapauttaa ja vahvistaa persoonan – ei pelkästään jonakin, joka on, vaan jonakin, joka on toiselle annettu (Mounier, 1952, 23).

Rakkaus on persoonan suurin kutsumus. Se kohottaa luonnollisen uuteen olemisen tilaan (Mounier, 1952, 23). Mounier (1952, 23) ilmaisee sen näin: ”I love, therefore I am, therefore being is, and life has value”. Rakkaus sitoo kaikki personalismin arvot yhteen. Kaikki ne riippuvat rakkaudesta ja rakkaus niistä. Rakkauden todellisuus edellyttää vapautta ja autonomiaa, hengellisyyttä, kokonaisvaltaisuutta ja toimintaa. Rakkaus lahjoittaa toiselle arvokkaan ja ainutlaatuisen identiteetin sekä kutsuu häntä autenttisuuteen, omaksi itsekseen (ks. Brümmer, 1993, 235–236, Taylor, 1995, 63). Rakkaus on yhteyttä, josta syntyy luovuus. Pidänkin rakkautta personalismin ydinarvona, johon juurtuu koko muu personalistinen näkökenttä (ks. Kuvio 2).

Yhteenvetona personalismilla tarkoitetaan siis filosofisia suuntauksia, joissa persoonan ja persoonien välisen yhteyden käsitteet ovat sekä ontologisesti sekä eettisesti keskeisimmät (ks. Kotkavirta 2007b, Kurki, 2002). Personalismilla on vahvat sidokset juutalaiskristilliseen maailmankuvaan, jota kuitenkin eivät kaikki personalistit edusta (ks. Kotkavirta 2007b). Personalismin mukaan jokainen ihminen on ainutlaatuinen, luova ja vastuullinen olento, jonka syvin tehtävä ja merkitys on rakastaa. Tärkeäksi nähdään myös persoonan kokonaisvaltaisuus: sitä ei voi erotella tai analysoida osiin, vaan persoona on aina enemmän kuin osiensa summa (ks. Kotkavirta 2007b).

3.2.4 Personalistinen kasvatustilafilosofia

Thus the prime goal of education is the conquest of internal and spiritual freedom to be achieved by the individual person, or in other words, his liberation through knowledge and wisdom, good will, and love. (Maritain, 1943, 11)

Personalismi on luonnollisesti vaikuttanut suuresti kasvatustilafilosofiaan eri puolilla maailmaa. Esimerkkeinä sosiaalipedagogiikan saralta Kurki (2002) mainitsee katolisen jesuiittajärjestön ignatianisen pedagogiikan ja Paolo Freiren vapauspedagogiikan. Pohjois-Amerikassa personalismi on ollut suorastaan vallitseva kasvatustaate vähintään 60-luvulle saakka (Buford, 2014). Suomessakin esi-

merkiksi Martti Haavion ja Urpo Harvan voisi katsoa edustavan sitä (ks. Kurki 2002).

Personalistisen kasvatuksen pääasiallinen tavoite on persoonaksi tuleminen (Maritain, 1943, 1-2). Siksi tärkeää ei ole vain tieto, vaan viisaus, ei vain toiminta, vaan hyveellisyys ja moraalisuus (Maritain, 1943, 20–23). Kasvatuksen tavoitteiden tulee olla aina tärkeämpiä kuin keinojen (Maritain, 1943, 3). Kasvattajan täytyy kunnioittaa lapsen sielua yhtä lailla kuin kehoa ja kiinnittää huomiota hänen identiteettinsä salaisuuteen, jota keinot eivät voi tavoittaa (Maritain, 1943, 9).

Buber näki kasvatuksen dialogisena suhteena, jossa opettajan tehtävä on synnyttää lapsessa ensisijaisesti toivoa ja uskoa (Murphy, 198, 11). Kasvatussuhde on dialogisten suhteiden erityistapaus, koska kasvattajaa ohjaa hänen kasvatukselliset päämääränsä. Näiden rajoissa kasvattajan tulisi kuitenkin pyrkiä mahdollisimman aitoon Minä-Sinä – suhteeseen. (Värrin, 1997, 92–93 mukaan.)

Koska opettajan ja oppilaan välinen suhde on aina ainutlaatuinen, kasvatuksesta ei voida tehdä yleispäteviä normeja. Buber näkee opettajan ja kasvattajan tehtävän pitkälti samankaltaisena kuin hasidijuutalaisen rabbin eli sielunpaimenen tehtävän. Kasvattajan tulee välittää lapsesta kokonaisvaltaisesti ja välittää hänelle traditiota niin että hän kykenee luomaan siitä itse uusia merkityksiä. Opettajan tehtävä on vahvistaa lapsen sisäistä olemassaoloa näkemällä hänet ”Sinänä” niin, että lapsi voisi vastata dialogiin. Tätä Buber kutsuu vahvistamiseksi (confirm). Vahvistamalla kasvattaja ikään kuin kutsuu esiin sitä kuka lapsi todella syvimmältään on. Tämä sisältää sen, että hyväksyy lapsen sellaisena kuin hän kyseisellä hetkellä on, mutta samalla haluaa hänen tulevan jatkuvasti vielä enemmän siksi, joksi hänet tarkoitettu. (Murphy, 1988, 96–103.)¹⁹

Buber hylkäsi sekä ns. liberaalin individualistisen että konservatiivisen traditiohenkisen kasvatuserinteen. Kasvattajan vertauskuva ei ole puutarhuri, joka vain kastelee ja ravitsee lasta, joka sitten itsestään kasvaa, toisaalta hän ei

¹⁹ Myös Leo Buscaglian (1986, 209) ja Viktor Franklin (1948, 196) mukaan rakastavassa ihmisuhteessa osapuolet vahvistavat toistensa olemassaoloa ja yksilöllisyyttä.

myöskään ole kuvainveistäjä, joka luo uutta epämääräisestä savimassasta. Sen enempiä vapaus kuin auktoriteettikaan eivät anna vastausta kasvatukselle, joka perustuu persoonien väliseen suhteeseen. Sekä vapaus että auktoriteetti ovat olemassa suurempaa tarkoitusta varten eli rakkauden ja suhteen toteutumista varten. (Murphyn, 1988, 90–93 mukaan.)

Personalistinen kasvatustilfilosofia edellyttää rakkauden nostamista kasvatuksen suurimmaksi päämääräksi, koska persoona on ennen kaikkea rakastamaan kykenevä olento. Personalismin arvot (ks. luku 2.2.3.) eivät ole ihmiselle itsestään selviä, vaan ihminen voi toimia itseään ja muita kohtaan täysin niiden vastaisesti. Silloin hän personalismin mukaan vieraantuu kuitenkin oman elämänsä tarkoituksesta inhimillisena olentona ja persoonana. Personalismin arvojen toteutumiseksi tarvitaan kasvatusta kohti sitä hyvää, mitä ne edustavat. Arvoja ei kuitenkaan voi opettaa ilman suhdetta. Lapsi tarvitsee kokemuksen näistä arvoista suhteessaan kasvattajaan (ks. Puolimatka, 1999, 120). Personalismi haastaa kasvattajan ennen kaikkea toimimaan arvojensa mukaisesti suhteessa lapseen. Silloin lapsen on mahdollista oppia itsekin näitä samoja arvoja. Maritain (1943, 96) pitää perhettä tällaisen kasvatuksen ensisijaisena paikkana, sillä siellä lapsi oppii rakkauden ja etiikan peruseriaatteet.

Maritainin (1943, 24) mukaan suurin osa lapsen tärkeästä kasvatuksesta tapahtuu informaaleissa oppimisympäristöissä. Ihminen oppii esimerkiksi jokapäiväisissä askareissaan, kärsimyksessään, ihmissuhteissaan, kaikessa mitä hän kohtaa. Systemaattinen koulutus toimiikin ainoastaan eräänlaisena pohjana ”aidolle kasvatukselle”, joka jatkuu läpi koko ihmisen elämän. (Maritain, 1943, 24–26.)

Koululaitokset ovat Maritainin (1943) mukaan tarpeen, mutta niiden tavoitteena täytyy olla vapaus, oikeudenmukaisuus ja totuus enemmän kuin jonkin yhteiskuntarakenteen tukeminen. Koulutuskentän olisi hyvä pysyä mahdollisimman moninaisena ja vanhemmille tulisi antaa enemmän vastuuta kasvatuksesta (Maritain, 1943, 93).

Personalistinen kasvatustilafilosofia ei välttämättä suoraan puolusta kotikoulua, mutta ainakin se tukee koulutuksellista moninaisuutta ja läheisyyden merkitystä kasvatuksessa. Dialogisen suhteen muotoutuminen on usein helpompaa lapsen ja vanhemman välillä kuin koulukontekstissa (ks. Värri 1997), minkä voi tulkita kotikoulun eduksi personalismin näkökulmasta.

3.2.5 Personalistinen pedagoginen rakkaus

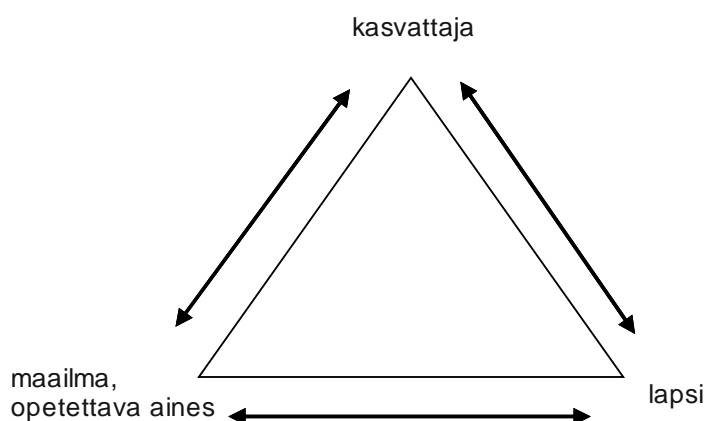
Jokainen uusi persoona on konkreettisesti syntynyt kahden toisen persoonan suhteesta. Fyysisen yhdistymisen on tarkoitus kuvata persoonien sisäisten ole-
musten välistä yhteyttä eli rakkautta (Wojtyla, 1981; ks. Frankl, 1948, 180–181). Sosiologi Pitirim Sorokin esittää että, vanhemmat, joiden välillä ei vallitse rak-
kaus, eivät kykene välittämään tai mallintamaan rakkautta lapsilleen (Postin, 2011 mukaan). Isän ja äidin rakkauden seurauksena lapsesta tulee persoona (Heinrich Pestalozzi, Silberin, 1976, 177 mukaan). Läheisissä vuorovaikutus-
suhteissa määrittäy ihmisen identiteetti eli kysymys siitä ”keitä olemme” tai ”mis-
tä olemme kotoisin”. Ihmismielen ja identiteetin alkuperä on dialoginen. (Taylor, 1995, 62–63.) Kaikki tarvitsevat rakkautta, koska rakkaus tunnustaa ja lahjoittaa
ainutlaatuisen ja korvaamattoman identiteetin kohteelleen: ”Kuka minä olen? Minä olen se, jota äiti rakastaa, jota Maija rakastaa, se jota Jumala rakastaa” (Brümmer, 1993, 235–236).

Personalistista pedagogista rakkautta voisikin ymmärtää laajennetun vanhem-
muuden näkökulmasta. Olemme vastuussa toisten persoonien kasvattamisesta
täyteen kukoistukseensa niin että he itse olisivat kykeneviä rakastamaan ja
kasvattamaan edelleen.

Rakkaus opitaan ihmissuhteessa (ks. Buscaglia, 1990, 66). Kun ihminen kohtaa
Sinän hänestä tulee Minä (Buber 1995), tai kuten Scheler asian ilmaisee: vain
kasvattajan rakkaus voi saada lapsen persoonan tulemaan esille (Solasaaren,
2003, 73 mukaan). Tämä ei tarkoita sitä ettei jo jokaisella vastasyntyneelläkin
olisi persoonan arvo. Kasvattajan on päinvastoin suhtauduttava häneen per-
soonana juuri siksi, että hän on persoona. Persoonuus on Buberin (1995, 90–
94) mukaan kuitenkin jotakin, joka voi kasvaa tai olla kasvamatta ihmisessä.

Jos lasta ei rakasteta persoonana, hän ei välttämättä ymmärrä omaa arvoaan ja ainutlaatuisuuttaan eli hän vieraantuu persoonien Minä-Sinä -maailmasta Minä-Se-maailmaan (ks. Buber 1995).

Pedagoginen rakkaus kuten koko kasvatus perustuu ennen kaikkea kahden persoonan, eli oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen, joka taas mahdollistaa didaktisen suhteen (ks. Kauppinen 2007). Oppiaines opitaan rakastamalla. Oppiminen edellyttää intohimoista suhtautumista maailmaan kokonaisuutena²⁰. Ilman intohimoista kiinnostusta ihminen tyytyy Kierkegaardin mukaan vain pinnallisiin vastauksiin pinnallisilla perusteilla. (Puolimatkan, 1999, 107 mukaan) Myös Schelerin mukaan asioiden merkitys voi avautua vain sille, joka rakastaa (Puolimatkan, 1999, 105–106 mukaan). Herbartilaisessa didaktisessa kolmiossa (Hellström, 2008, 39) tarkasteltuna pedagoginen rakkaus persoonien välisenä suhteena näyttää tulkintani mukaan seuraavalta:



Kuvio 3 Pedagoginen rakkaus didaktisessa kolmiossa

Kuvio 3 viestii personalismin mukaista käsitystä rakkaudesta, joka ei ole kummankaan persoonan ominaisuus vaan jotakin heidän välillään. Nuolet edustavat kuviossa vastavuoroisuutta. Monet personalistit tulkitsevat vain ihmisten välisiä suhteita persoonallisina, jolloin didaktisen suhteen nuoli voisi olla vain yhdensuuntainen. Olen tässä kohdin kuitenkin tukeutunut ennen kaikkea Buberin filo-

²⁰ Platonin mukaan rakkauden kohde on tai sisältää jotakin, mitä rakastajalla ei ole. Tiede on tässä mielessä totuuden rakastamisen instituutio. Aikanaan tieteellistä tutkimusta innoitti myös ajatus Jumalan ilmaisuvoimasta maailmassa, tutkimuskohteen rakastaminen oli Jumalan rakastamista. (Niiniluoto, 1984.)

sofiaan, jossa kaikki oliot voidaan kohdata ”Sinuna” (ks. Buber 1995) ja sikäli kaikki suhteet voivat olla ainakin jossakin mielessä vastavuoroisia. Pedagoginen suhde ei toisaalta silti ole tiukassa mielessä vastavuoroinen, koska kasvatustehtävä vaatii vastuuta ja ns. askeettista, ei-eroottista rakkautta.²¹ Kasvattaja on nimittäin se, joka välittää ja valikoi lapselle olennaisia asioita maailmasta. Lapsi voi löytää maailman ainoastaan kasvattajan kanssa yhteisyydessä, intersubjektiivisina merkityksinä. (Buber 1953, Värriin, 1997, 90–91 mukaan). Jos lapsi kokee pedagogisessa suhteessa olevansa rakastettu, hän todennäköisemmin avautuu myös sille, mitä kasvattaja hänelle haluaa välittää (ks. Puolimatka, 1999, 124).

Olennaista pedagogisen rakkauden toteutumisen kannalta on kysymys siitä miten kasvattaja voi toisaalta ohjata lasta johonkin ja toisaalta antaa vapauden hänelle kulkea eri suuntaan. Kasvattamisen voi nähdä vallankäyttönä, koska siinä pyritään muuttamaan toista yksilöä (Puolimatka, 1999, 301). Väärä vallankäyttö ja manipulaatio kasvatuksessa eli indoktrinaatio on mahdollista todeta moraalisesti vääräksi ainoastaan normatiivisesta kasvatuskäsitelmästä (Puolimatka, 1995, 161). Siksi Puolimatka ehdottaa, että kasvattajan perustava arvo-orientaatio olisi indoktrinaatiolle paras arviointikriteeri. Kasvattaja odottaa lapsen kehittävän itsenäistä ajatteluaan ja vapauttaan, indoktrinoija ei toivo sen kehittyvän. Tämä asenne-ero on mahdollista ilmaista nimenomaan Kantin persoonaa koskevalla normilla. Indoktrinoija pitää oppilasta keinona eikä päämääränä sinänsä. (Puolimatka, 1995, 171.)

Rakkautta voi pitää tienä, joka sovittaa monetkin pintapuolisesti ristiriitaisilta vaikuttavat tavoitteet (ks. Tillich 1954), kuten vallan ja vapauden kasvatuksessa. Rakkaus vapauttaa kasvatuksen holhoavasta, paimentavasta vallasta (Kauppinen 2007), mutta kasvattajan vastuu säilyy. Ymmärrys rakkaudesta persoonien välisenä suhteena mahdollistaa samaan aikaan erillisyyden ja yhteyden (Jeanrod, 2010, 2). Kasvattaja voi rakkaudellaan edistää lapsen yksilöllistä kasvua

²¹ Toisaalta koko rakkauden todellisuuden voi nähdä ei-vastavuoroisena kuten Levinasin filosofiassa, jossa Toisen kasvot vievät minut aina vastuuseen hänestä, silloinkin, kun Toinen ei itse kanna vastuutaan. (Levinas, 1996, 80)

yhteisyyttä menettämättä. Näin lapsi kasvaa samaan aikaan omaksi persoonakseen ja toisaalta vastuulliseksi yhteisönsä jäseneksi.

Personalismin mukaan ihmistä ei voi ymmärtää yksittäisten ominaisuuksien kautta, ei siksi ihmisten välistä rakkauttakaan. Kuten persoonan myös rakkauten kohdalla voi olla helpompi käsittää mitä se ei ole kuin mitä se on (vrt. Kurki, 2002, 89). Rakkaus ei ole välineellistä tai esineellistä. Se ei ole yksilön ominaisuus. Rakkaus ei ole ainoastaan tunnetta, taitoa, toimintaa tai tahtoa, mutta ne kaikki sisältyvät rakastamiseen. Se ei ole vastuutonta tai passiivista, mutta se ei pakota tai kontrolloi.

Personalistisen pedagogisen rakkauden kuvaamiseksi olen muodostanut seuraavat argumentit:

- 1) Rakkaus on suhtautumista toiseen ei-välineellisesti.
- 2) Pedagogista rakkautta voi parhaiten ymmärtää persoonien välisenä suhteena, joka mahdollistaa didaktisen suhteen.
- 3) Pedagogisessa rakkaudessa kasvattajan vastuu ja vapaus lisäävät kasvatettavan vastuuta ja vapautta.
- 4) Rakkaudessa korostuu toisen syväinen tunteminen eettisen toiminnan pohjana normien sijaan.

4 Kasvatuksen oikeutus ja personalismi

Jos halutaan selvittää miten personalismin arvot, erityisesti rakkaus, voisivat toteutua kasvatuksessa, täytyy käsitellä myös sitä, miten se voisi toteutua koulutusjärjestelmässä ja sitä kautta yhteiskunnassa. Kotikouluilmiö haastaa yhteiskunnallisen kasvatusoikeuden ja siksi sen yhteydessä keskustellaankin siitä, kenen oikeus koulutus tai kasvatus oikeastaan on ja millä perusteella. Usein keskustelu liikkuu tavalla tai toisella välineellisessä maailmassa: lapsista halutaan uusia tiedeyhteisön jäseniä, menestyviä kansalaisia tai yhteiskunnallisia muutosagentteja. Toisaalta lapsia saatetaan tarkastella ikään kuin yhteisöstä riippumattomina yksilöinä, mikä on niin ikään personalismin valossa riittämätön

näkökulma. Personalistinen kasvatusta on väistämättä yhteisöllistä kasvatusta (ks. Kurki 2002).

4.1 Yhteiskunta ja yhteisöllisyys

Kasvatusta on sekä yhteiskunnallista että yhteisöllistä. Tässä osassa tarkastelen näiden käsitteiden yhteyksiä ja eroavaisuuksia sekä kotikoulun suhdetta kasvatuksen yhteisöllisyyteen.

4.1.1 Yhteiskunnallinen koulujärjestelmä

”Ei pidä ajatella niin, että kansalaiset kuuluvat vain itselleen, vaan niin, että kaikki kuuluvat valtiolle, sillä jokainen on valtion osa.” (Aristoteles, *Politiikka*, kirja 8, luku 1, lainattu Salminen 2012).

Man is no means for the state. The state is for man. (Maritain 1951, lainattu Kurki, 2002, 78)

Sosiologisesta näkökulmasta kasvatusta on nimenomaan yhteiskunnallinen tai vähintään yhteisöllinen prosessi. Yhteisö ja sen sosiaaliset rakenteet luovat yksilön toiminnalle kehykset. (Antikainen ym., 2000, 12.) Kansallisvaltioiden syntyminen edellytti valtiollista koulujärjestelmää (Salminen, 2012, 137). Hegelin (1770–1831) mukaan koululaitos luo yhteiskuntaan järjestyksen. Koulu ei perustu subjektiivisiin haluihin tai vietteihin vaan järjellisyteen ja oikeudenmukaisiin sääntöihin. Perhe perustuu rakkauteen, porvarillinen yhteiskunta taas sopimukseen (Hegel, Salmisen, 2013, 137 mukaan).

Kasvatustieteellisen isänä pidetyn Emile Durkheimin (1858–1917) mukaan moderni yhteiskunta on niin ikään mahdoton ilman yhteistä koulujärjestelmää, koska juuri se takaa solidaarisuuden sekä sosiaalisen integraation yhteisössä (Durkheim, 1956, Beckin 2006 mukaan). Koulujärjestelmä yhdistää yhteiskunnan eri osat ja alakulttuurit yhdeksi kansakunnaksi, joka arvostaa ja tavoittelee samoja asioita. (Durkheim, Antikaisen ym. mukaan, 2000, 136–137.) Koulun funktiona on lisäksi tuottaa tietoja, taitoja ja osaamista, valikoida yksilöt erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin sekä varastoida työvoimareserviä. (Antikainen ym., 2000, 138.) Koulun voi nähdä myös poliittisena kamppailuna erilaisten ryhmien

välillä: kilpaillaan yhteiskunnallisista resursseista, statuksista ja valuutasta. (Antikainen, 2000, 159.)

Personalismi haastaa selkeästi edellä esitetyn mallin yhteiskunnasta ja koulujärjestelmästä. Tämä johtuu siitä, etteivät yhteiskunnassa vallitsevat sopimussuhteet voi saada aikaan todellista persoonien välistä yhteisyyttä. Kontrolli, hyväksikäyttö, kilpailu ja vertailu liittyvät väistämättä välineelliseen maailmaan. Buber (1995, 68) esittääkin, ettei instituutioiden maailma tunne persoonaa tai yhteisyyttä, ainoastaan tapauksia ja esineitä. Vaikka yhteiskunnan esineellinen Se-maailma on ihmiselle väistämätön, sen täytyisi olla Sinä-sanovan hengen alainen (Buber, 1995, 74) tai muuten se vieraantuu ihmisyydestä ja muuttuu painajaiseksi (emt, 71).

Luvun alussa esitettyjen Hegelin ajatusten taustalla vaikuttaa vahvasti rakkauksen ymmärtäminen subjektiiviseksi haluksi tai vietiksi, joka näin näyttäytyy vastakkaisena oikeudenmukaisuudelle ja järjellisyydelle. Personalistinen näkökulma rakkauteen on kuitenkin erilainen. Rakkaus on liittyneisyyttä, johon sisältyy sekä vastuu että vapaus. Yhteiskunta on ihmisen sosiaalinen rakenne eli se heijastaa ihmisten välisten suhteiden laatua.

Jos yksilön sijasta ihminen ymmärretään kommunikatiiviseksi persoonaksi, se vaikuttaa väistämättä myös yhteiskuntaihanteeseen. Samoin kuin kasvatustieteen filosofi, myös yhteiskuntafilosofi joutuu lopulta väistämättä ottamaan kantaa arvopohjansa perusteella. Arvoneutraalius sosiologiassa on lähes yhtä ongelmallista kuin kasvatustieteessä, koska yhteiskunnan kuvaileminen vie aina kysymyksen arvoista ja siitä millainen on hyvä tai huono yhteiskunta. Buberin (Friedmanin 2001 mukaan) mukaan sosiologian tulisikin mieluummin toimia eräänlaisena profeettana tulevalle sukupolvelle.

4.1.2 Aito yhteisöllisyys

Tosi yhteisö ei synny siten, että ihmisillä on tunteita toisiaan kohtaan (vaikkakaan se ei myöskään synny ilman sitä), vaan näistä kahdesta asiasta: että he kaikki ovat elävässä vastavuoroisessa yhteydessä elävään keskukseen, ja että he ovat toisiinsa elävässä, molemminpuolisessa yhteydessä. (Buber, 1995, 69–70)

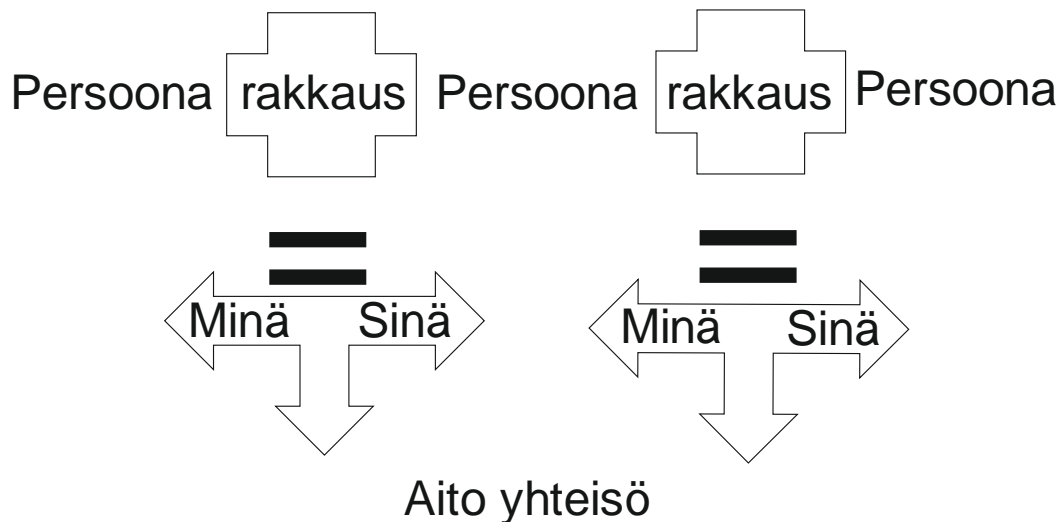
Kasvatus, tapahtuipa se kotona tai koulussa, on aina yhteisöllistä toimintaa (ks. Antikainen 2000). Yhteiskuntaa ja yhteisöllisyyttä ei kuitenkaan välttämättä voi pitää samana asiana vaan jopa olemukseltaan erilaisina kuten Ferdinand Tönniesin (1855–1936) sosiologiassa. Tönnies (2002) jakaa yhteisöllisyyden kahteen tyyppiin, joita hän kutsuu nimillä *Gemeinschaft* ja *Gesellschaft*. *Gemeinschaft* viittaa luonnollisesta tahdosta (*Wesenwille*) syntyvään orgaaniseen yhteisön, joka on luottamuksen ja läheisyyden tyysija. Yhteisöt voivat perustua esimerkiksi perinteisiin, verisiteisiin tai yhteiseen historiaan. *Gesellschaft* taas rationaalisen tahdon (*Kürzwille*) muodostamia suhteita, joissa toisia käytetään välineinä päämäärien saavuttamiseen. Tällaista yhteisöä kuvaavat markkinat ja palkkatyö. (Antikainen, 2000, 14 & Kurki, 2002, 12–15.)

Personalismi ei tietenkään voi varauksetta hyväksyä välineellisyyteen tai pakkoon perustuvaa yhteiskuntarakennetta tai sitä ylläpitävää koulujärjestelmää. Kasvatusta voisi sen valossa pitää vahvasti yhteisöllisenä, mutta nykyistä yhteiskuntarakennetta monin osin epäyhteisöllisenä.

Buber käyttää omassa sosiologisessa ajattelussaan myös Tönniesin jaottelun mukaisia käsitteitä *Gemeinschaft* ja *Gesellschaft*. Hänen määrittelemänsä yhteisö poikkeaa Tönniesistä kuitenkin juuri siinä, että se ei voi perustua minkäänlaiseen pakkoon (kuten verisiteisiin ja perinteisiin perustuvat yhteisöt useimmiten). Yhteisö valitaan, mutta ei tunteiden perusteella, vaan suoran elämisen yhteyden ja yhteisen ydintavoitteen perusteella. Dialogisuutta kahden ihmisen välillä voi laajentaa koko yhteisöön ja sitä kautta laajempaan yhteiskuntaan. Aito persoonallinen suhde ei voi olla välineellinen, ei myöskään aito yhteisö. Valtio on yhteisön korvike, koska sitä pidetään yllä pakolla. Sosiaalisen prinssiipin tulisi vallita poliittista prinssiippiä, joka on luonteeltaan välineellinen. Buberin ihanneyhteiskunta olisi pienempien elinvoimaisten ja spontaanien yhteisöjen yhteenliittymä. Hän kaipasi sosiaalista rakennetta, jossa organisaatioon liittyisi luottamus ja merkitys. Yhteiskunnankin tulisi mahdollisuuksiensa rajoissa jollakin tavalla etsiä tietä välineellisestä Minä-Se-suhteesta kohti persoonallista Minä-Sinä-suhdetta. (Friedmanin 2001 mukaan.)

Mounierin (1952, 25–29) mukaan taas aito yhteisöllisyys, joka on vaikea saavuttaa jopa kahden hengen välillä, on mahdoton ihanne koko yhteiskunnalle. Yhteiskunnallinen sosiaalinen struktuuri voi käydä esteeksi persoonalle, mutta toisaalta sitä voi pitää myös jalansijana persoonalliselle elämälle. Yhteiskunnan ei tule kuitenkaan tukahduttaa persoonallista elämää edes sosiaalisen yhtenäisyyden nimissä. Persoonan kustannuksella ei saada aikaan mitään todellista harmoniaa. (Mounier, 1952, 25–29.) Samoin kuin Buber (1995, 74), Mounier tuntuu ajattelevan, että vaikka esineellinen maailma on ihmiselle välttämätön, persoonallisen hengelle tulisi antaa sijaa ohjata sitä.

Aito yhteisö, kuten terve perhe, syntyy rakkaudesta eli usean persoonan liittymisestä ja yhteydestä (ks. Kuvio 4). Esimerkkinä tästä Kurki (2002, 51–53) viittaa latinalaisamerikkalaisen jesuiitan Jesús Andrés Velan malliin yhteisöllisyyteen kasvamisen prosessista. Pieni lapsi näkee ensin muut ihmiset kasvotona massana, eikä vielä käsitä itseään varsinaisena persoonallisena minänä. Yleensä äidin ja itsensä välillä syntyvän kiintymyssuhteensa kautta hän alkaa käsittää itsensä Toisesta irrallisena persoonallisena minänä. Minä-Toinen suhteesta lapsi taas siirtyy tunnistamaan itsensä suhteessa ryhmään eli sosiaalisena minänä. Kun hän alkaa kokea yhteenkuuluvuutta ryhmään, siirrytään sosiaalisuuteen eli Minä-Me – suhteeseen. Tämä ei kuitenkaan ole vielä varsinaista persoonien välistä dialogista yhteyttä. Tällainen aito vuorovaikutussuhde eli Minä-Sinä – suhde kehittyy yleensä vasta nuoruusiässä ja aikuisuudessa. Aito yhteisöllisyys seuraa, jos Minä-Sinä – ystävyydestä siirrytään kaikkien Sinujen ystävyyteen eli yhteisyyteen. Velan malli valottaa persoonallisen kypsymisen tiivistä yhteyttä aidon yhteisön syntymiselle: ilman toista ei ole toista. (Kurjen, 2002, 51–54 mukaan.) Kuviossa 4 esitän tämän personalistisen käsityksen aidosta yhteisöstä. Aito yhteisö syntyy jo kahden persoonan yhteydestä, mutta suuremmissa yhteisöissä on kysymys samoista lainalaisuuksista, tässä esimerkiksi on kuvattu kolmen persoonan yhteisöä.



Kuvio 4. Rakkaus ja aito yhteisö

Jotta lapsi oppisi aitoon yhteisöllisyyteen, tarvitsee hän siis ensin laadukkaita ja syvällisiä kahdenvälisiä suhteita. Koulu voi periaatteessa tarjota mahdollisuuden tällaisiin suhteisiin, mutta ei välttämättä. Kotikouluilmion kannalta tämä on mielenkiintoinen huomio, koska sitä usein kritisoidaan sosiaalistumisen perusteella (ks. Medlin, 2000). Tavanomainen koulu ei ole aito personalistinen yhteisö, koska se perustuu sopimukseen ja pakkoon. Koulu mallintaa yhteiskunnan Gesellschaft-rakennetta. Luonnollisesti koulujärjestelmän sisällä voi vaikuttaa ja syntyä myös aitoa Gemeinschaft-yhteisöllisyyttä. Koulua ja sen sosiaalipedagogiikkaa voi toki rakentaa myös personalistisin periaattein (ks. Kurki, 2002), eikä perhe ole välttämättä turvallinen ja rakkaudellinen yhteisö. Aidon yhteisöllisyyden käsite haastaa sekä perheen että koulun todellisuuden tavoittelemaan rakkautta.

4.1.3 Personalistinen rakkaus ja koulujärjestelmä

Personalistinen rakkaus poikkeaa sellaisista ihmisten välisistä suhteista, jotka ovat etiikaltaan utilitaristisia. Teologi Vincent Brümmerin (s.1932) hahmotelma ihmisten välisistä suhteista auttaa selvittämään tätä eroa. Brümmer jakaa ihmissuhteet joko (1) manipulatiivisiin, joissa vain toinen osapuoli on aktiivinen ja toinen passiivinen, (2) sopimukseen oikeuksista ja velvollisuuksista sekä (3) vastavuoroiseen kumppanuuteen. Ensimmäinen ei ole lainkaan persoonallinen suhde, koska siinä vain toinen käyttää tahtoaan. Oikeudet ja velvollisuudet sovi-

taan persoonien välillä, mutta niissä osapuolet ovat vaihdettavissa. Rakkaus sitä vastoin kohdistuu koko persoonaan eikä tältä saataviin palveluihin. Oikeudet ja velvollisuudet ovat vaihdettavissa ja vertailtavissa mutta persoonat ovat ainutlaatuisia. Rakastavalle kukaan toinen ei voi koskaan korvata hänen rakastamaansa persoona, eikä heidän välistä suhdettaan. Kumppanuus vaatii suurta riskin ottoa, koska emme voi esittää vaatimuksia kuten sopimusten kohdalla. Rakastava luopuu omasta riippumattomuudestaan sitoutuessaan toiseen ja tämän vapauteen. Tämän haavoittuvaisuuden vuoksi ihmisillä on taipumus enemmän sopimussuhteisiin kuin rakkauteen. Jos tulee torjutuksi rakkaudessa, tulee torjutuksi koko persoonana. (Brümmer, 1993,156–173.)

Koulukontekstin kasvatussuhteet ovat rooliperustaisia sopimussuhteita, oppilas tulee kouluun oppivelvollisuuden vuoksi ja opettajat työvelvollisuutensa vuoksi. Lisäksi koulun kasvatussuhde on suoritusorientoitunut: sitä ohjaavat asiakirjat oppimistavoitteista ja oppimista arvioidaan funktionaalisesista perspektiivistä. (Värri, 1997, 173–174.) Suoritusorientaatio saattaa näyttäytyä manipulatiivisena suhteena: opettajan täytyy saada oppilas oppimaan jotakin, mitä yhteiskunta vaatii. Oppilaan rooli jää silloin valitettavan passiiviseksi, hän ei ole osallistunut päätöksentekoon omasta oppimisestaan. Manipulatiivisessa kasvatussuhteessa lasta ei kohdella persoonana vaan välineenä. Toisaalta sopimusperustaisessakin kasvatussuhteessa hämärtyy lapsen persoonan vaihtamaton ja ainutlaatuinen arvo. Kasvattajaa ja lasta ei tällöin sido yhteen rakkaus tai vastuu vaan sopimus, jonka voi purkaa.

Myös käytännön ratkaisut ja organisointi vaikeuttavat vastavuoroisuuden syntymistä koulussa. Esimerkiksi opetusryhmien koko ja luokkatilat rajoittavat henkilökohtaista kohtaamista opettajan ja oppilaan välillä. Yksityiskohtaiset opetus suunnitelmat taas vaikeuttavat oppilaiden yksilöllisen oppimistavan ja tahdin huomioimista. Koulun arviointikäytännöillä on taipumusta herättää vertailua ja kilpailua oppilaiden kesken, mikä kaventaa persoonien mahdollisuutta kasvaa. Kilpailu ja valta koulussa lisäävät pelon ilmapiiriä koulussa, mikä estää oppilaita tuomaan ajatuksiaan rohkeasti esille. (Kauppinen, 2007.)

Koulujärjestelmä mallintaa nykyistä yhteiskuntajärjestystä ja talousjärjestelmää, joka perustuu hyötyä maksivoiviin sopimuksiin. Frommin (1994, 176) mukaan kapitalistisen yhteiskunnan ja rakkauden keskeisimmät periaatteet ovatkin räikeästi ristiriidassa. Martti Haavio (1950, 6-7) kommentoi niin ikään yhteiskunnan liukumista latteaan utilitarismiin, jossa menestyksestä tulee rakkauden ehto. Menestymisessä ei ole personalistisen etiikan mukaan mitään väärää, mutta siinä pitää muistaa persoonan arvon ensisijaisuus. Oikeastaan lasten aito menestyminen – luovuus, terveys, jopa pitkä ikä, riippuvat siitä oppivatko he rakastamaan toisia (Post, 2011). Persoonaa ei voi korvata, joten myös jokaisen persoonan menestys on ainutlaatuista.

Personalistinen rakkaus edellyttäisi suhtautumista oppilaaseen kokonaisuutena, jota kukaan toinen ei voi opettajalle korvata. Tämä vaatii opettajalta haavoittuvaisuutta, koska jos hän todella välittää oppilaasta, hän voi tulla myös torjutuksi. Opettajalta vaaditaankin tällöin hyvää tunteiden käsittelytaitoa, jotta hän voi opettaa sitä eteenpäin. Vaikka rakkaus on vaativaa, se toisaalta helpottaa työtä antamalla sille todellisen merkityksen (ks. Skinnari, 2004, 25–26).

Koko koulujärjestelmää silmällä pitäen voisi toivoa, että pedagoginen rakkaus tulisi kasvatustieteellisen keskustelun keskiöön. Se, mistä puhutaan, muokkaa vahvasti käsityksiä opettajuudesta, kasvatuksesta ja elämästä. Rakkaus olisi tavoite, jonka valossa koko koulujärjestelmää voisi kehittää kohti syvempää hyvinvointia ja yhteistoimintaa (ks. Kauppinen, 2007). Koulua koskeva muutos voi lähteä ainoastaan kasvatusihanteiden ja käytäntöjen ristiriitaisuuksien purkamisesta (Kauppinen, 2007), ja tässä kotikouluvanhempien esittämä koulukritiikki voi mahdollisesti auttaa.

4.1.4 Sosiaalisuus ja sosiaalistuminen

Kotikouluvanhemmat törmäävät yleensä kysymykseen: ”Entä sosiaalistuminen?” (Medlin, 2000). Myös kasvatusalan ammattilaiset ja kouluviranomaiset usein kyseenalaistavat kotikoululaisten sosiaalistumisen (Medlin, 2000, Romanowski, 2006). Tämä perustuu Romanwoskin (2006) väärän uskomukseen siitä, että koulu olisi ainoa paikka, jossa voi oppia sosiaalisia taitoja.

Arkipuheessa sosiaalistumisella tarkoitetaan monia eri asioita: sitä saako lapsi ystäviä, oppiiko hän kohtaamaan erilaisuutta, alkaako lapsi noudattaa yhteiskunnan vallitsevia normeja (Medlin, 2000). Durkinin määritelmän mukaan sosiaalistumisella tarkoitetaan prosessia, jossa henkilö oppii jonkin tietyn yhteiskunnan käyttäytymissäännöt, uskomukset ja asenteet voidakseen toimia tässä yhteiskunnassa (Durkin, 1995, 614, Medlinin 2000 mukaan).

Kotikoululaiset osallistuvat laajasti kodin ulkopuolisiin harrastuksiin, vapaaehtoistyöhön tai muihin toimintamahdollisuuksiin, joissa he tapaavat eri-ikäisiä aikuisia ja lapsia (Ray 1999 & 1997, Romanowskin, 2006 mukaan). Tutkimuksissa ei ole havaittu, että kotikoulua käyneillä olisi erityisiä vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa tai integroitumisessa yhteiskuntaan (Medlin 2000, Romanowski, 2006, Beck, 2008).

Muutamissa tutkimuksissa heidän on päinvastoin havaittu osoittaneen keskivertoa parempia sosiaalisia taitoja ja esimerkiksi kykyä johtajuuteen (Smedley, 1992, Galloway 1998, Medlinin 2000 mukaan). Syyksi tälle on spekuloitu mm. sitä, että kotikoululaisten sosiaalinen monipuolinen ympäristö muistuttaa enemmän yhteiskunnan todellisuutta kuin tavanomaisen koulun saman ikäisistä koostuva luokka (Smedley, 1992, Galloway 1998, Medlinin 2000 mukaan). Toisaalta kotikoululaiset saavat myös usein akateemisuutta tukevan yksilöllisen oppimispolun. Jos perheympäristö jossa lapsi oppii, on turvallinen, se mahdollistaa lisäksi paremman itseluottamuksen syntymisen. (Galloway, 1998, Medlinin 2000 mukaan). Lapsen minä-käsitys ja itsetunto ovat taas läheisessä yhteydessä hänen sosiaalisiin taitoihinsa (Romanowski, 2006). Useammassa yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa (Taylor 1986, Kelley 1991 ja Medlin 1994 Romanowskin 2006 mukaan) on havaittu, että kotikoululaisilla on merkittävästi parempi itsetunto kuin verrokkiryhmällä. Merry & Howellin (2009) mukaan läheisyys voisikin oikeuttaa vanhempien kotikouluvalinnan, jos oletetaan, että he ovat lasta huomioivia ja hyvin kohtelevia vanhempia.

Kriitikot pelkäävät kotikoulun kasvattavan individualistisia kansalaisia, jotka eivät osallistu yhteiskunnalliseen elämään, mutta tutkimustulokset eivät tue tätäkään väittämää (Romanowski, 2006). Ray (2003, 6, Romanowskin, 2006 mu-

kaan) väittää kyselytutkimuksensa perusteella (mukana yli 7300 kotikoulua käynnystä aikuista), että kotikoulu sitä vastoin kasvattaa menestyviä aikuisia, jotka osallistuvat yhteisöjensä toimintaan keskivertoa enemmän. Tämä näkyy esimerkiksi korkeampana poliittisena aktiivisuutena, osallistumisena vapaaehtoisuuteen ja järjestötoimintaan (Ray, 2003, Romanowskin, 2006 mukaan).

Edellä esiteltyihin tutkimustuloksiin vaikuttaa kuitenkin se, että kotikouluvanhemmat edustavat ylempää keskiluokkaa sekä ovat muutenkin lastensa hyvinvoinnista erityisen kiinnostuneita (ks. Lubienski 2006). Niistä ei voi tehdä yksinkertaistavia johtopäätöksiä kotikoulun paremmuudesta. Niiden perusteella voidaan kuitenkin todeta, että kotikoulu ei näytä aiheuttavan sosiaalista kyvyttömyyttä tai syrjäytyneisyyttä sen enempää kuin tavanomaisen koulukaan. (Medlin, 2000.)

4.1.5 Personalismi ja kouluttomuuden utopia

Kukaan ihminen ei ole ikävä. Ihmisten kohtalo on kuin planeettojen aikakirja. Kaikki heissä on yksilöllistä, ja jokainen planeetta on erilainen kuin muut (Illich, 1970,170.)

Erityisesti 70-luvulla Yhdysvalloissa oli liikehdintää kokonaan kouluttoman yhteiskunnan puolesta, joka myös inspiroi osaa kotikoulun kannattajista (Beck, 2006). Koulukriitikot näkevät koulun sosiaalisena kontrollina ja vallankäyttönä, jota perustellaan mahdollisella ongelmakäyttäytymisellä ja yhteiskunnallisilla uhilla (Antikainen, 2000, 71–74). Tunnetuimpia kouluttoman yhteiskunnan puolestapuhujia on Ivan Illich (1926–2002), jonka ajattelussa on mielenkiintoisia yhtymäkohtia personalismiin. Hän peräänkuuluttaa niitä, jotka rakastavat ihmisiä enemmän kuin tuotteita ja jotka haluavat maailman, jossa ihmiset voivat tavata toisensa (Illich, 1970, 169–170). Juuri rakkaus ja ihmisen ainutlaatuisuus ovatkin hänen rajun kritiikkinsä lähtökohta (ks. Palmer, 2001, 187).

Illich kritisoi koulujärjestelmää muun muassa aidon oppimisen ritualisoimisesta koulutushyödykkeiden kuluttamiseksi, koulutuksellisen epätasa-arvon ja koulutuskilpailun synnyttämisestä sekä koulutusinflaatiosta. Koulu-instituutio perustuu asiantuntijoiden ja asiakkaiden välineellistävälle rooleille. Koulurituuaali muuttaa

ei-materiaalisen tarpeen oppia kulutushyödykkeeksi, mikä passivoi ”kuluttajat”. Kun elämä tulee riippuvaiseksi kulutushyödykkeistä, ihanteesta jälkeen jäänyt kansalainen kokee voimattomuutta ja kyvyttömyyttä, modernisoitua köyhyyttä. (Illich, 1972, Saurén, 2008)

Illichin koulukritiikki liittyy personalismiin siinä, että hän vastustaa juuri koulutuksen välineellistävää voimaa sekä oppimisen että ihmisten välisten suhteiden ta-
soilla. Koulu pyrkii tekemään kasvusta, mielikuvituksesta, arvoista ja oppimisesta mitattavia ja kulutettavia. Personalismin luovuusihanteeseen sopii sekin, että Illich pitää todellista oppimista mittaamattomana uuden luomisen prosessina. (ks. Illich, 1972, 65–66.)

Illichin mukaan hyvä kasvatusjärjestelmä pitäisi sisällään kolme asiaa: se tarjoaisi oppia kaikille sitä haluaville ikään katsomatta, auttaisi ihmisiä, jotka haluavat jakaa tietojaan etsimään ne, jotka haluavat oppia heiltä; ja lopuksi se antaisi jokaiselle halukkaalle julkistaa tietojaan laajalle yleisölle (Illich, 1972, 113). Malliaan Illich kutsuu oppimisverkoksi tai ”mahdollisuuksien seitiksi”. Siinä opiskelija voi eri tavoin itse ottaa yhteyttä opintomahdollisuuksiin, joihin häntä ei pakoteta. Opintomahdollisuuksia järjestettäisiin 1) opintovälineiden yhteyspalvelun 2) vapaan taitojen vaihdon 3) vertaisten yhteensaattamisen sekä 4) vapaiden kasvat-
tajien yhteispalvelun kautta. (Illich, 1972, 118.) Koulutuksen muuttaminen vaatii kuitenkin koko yhteiskunnan muuttamista, sillä juuri sitä koulujärjestelmä pitää yllä (Illich, 1972, 79).

Oppimisverkko lähenisi personalismin arvoja siinä, että se lisäisi ihmisten autonomiaa, toimintaa, luovuutta ja vapautta. Se poistaisi pakon oppimissuhteista, mutta ei silti välttämättä välineellisyyttä. Rakkaus vaatii enemmän kuin vapaata taitojen ja tietojen vaihtoa: se vaatii sitoutumista ihmiseen kokonaisuutena. Illichin mallin oppimissuhteet eivät välttämättä ole kovin sitoutuneita tai pysyviä. Kasvatussuhde niin kuin aito yhteisökin tarvitsee pysyvyyttä ja sitoutumista. Täysin vapaassa oppimisverkossa lapsi voisi joutua liian itsenäiseen vastuuseen omasta kehityksestään. Personalistisen kasvatustilafilosofian mukaan hän voi kuitenkin toteuttaa itseään ja löytää itsensä vasta suhteessa aidosti rakasta-

vaan kasvattajaan ja yhteisöön. Tällainen kasvattaja kantaa lapsesta vastuuta mutta tämän persoonallisen vapauden säilyttäen.

4.2 Kotikoulun oikeutus

Erilaiset kasvatusratkaisut perustuvat erilaisiin merkitysnäkökenttiin ja käsitykseen siitä mitä on hyvä elämä. Kotikoulu on kasvatuksellinen valinta, josta kiistellään todennäköisesti juuri erilaisten merkitysnäkökenttien vuoksi. Tässä luvussa tarkastelen erityisesti sitä missä määrin personalismi voisi sopia kotikouluvalinnan merkitysnäkökentäksi.

4.2.1 Lapsen oikeus

Kotikoulu ja varsinkin unschooling-perinne voidaan nähdä lapsikeskeisenä valintana. Lapselle halutaan antaa vapaus edetä omaehtoisesti oppimisessaan sekä tehdä valintoja jopa oman koulutuksensa suhteen. Lapsikeskeiset pedagogiikan suuntaukset korostavat kasvatusta lapsen oikeutena saada sopivaa tukea kehitykselleen. UNICEFin lasten oikeuksien seitsemäs periaate pitää sisällään lapsen oikeuden saada koulutusta, joka palvelee ensisijaisesti lapsen parasta, johon kuuluu myös kasvaminen yhteiskuntakelpoiseksi (Unicef, Lapsen oikeuksien julistus, 2014). Kasvatustieteilijät kiistelevät tietenkin siitä, että miten ja miksi lapsen parhaaseen päästään. Lapsikeskeisen pedagogiikan edustajat kritisoivat keskustelua siitä, että lapsen ääni jää usein keskustelun ulkopuolelle. Personalismi voi hyvin yhtyä tähän kritiikkiin: lasta ei tule nähdä passiivisena vastaanottajana vaan kasvatussuhteen aktiivisena osapuolena.

Personalismi korostaa lapsen oikeutta *vapauteen* ja *autenttisuuteen*, mutta ennen kaikkea *yhteyteen* ja *rakkauteen*. Lapsikeskeisen pedagogiikan ongelma personalismin näkökulmasta on sen mahdollinen yksilökeskeisyys. Personalistisesta näkökulmasta kasvatusta ei voi erottaa sen enempää lapsen, vanhemman kuin yhteiskunnankaan oikeudeksi, vaan kaikkien. Kasvatus on jokaisen persoonan oikeus ja velvollisuus. Yksilökeskeisyys ei tee oikeutta ihmisen yhteisölliselle todellisuudelle, eikä myöskään rakkaudelle, jonka olemus on suuntautua kohti toista persoonaa.

Personalismin näkökulmasta lapsi tulisi kohdata kokonaisuutena. Persoonaa tarvitsee ohjausta hyvään mutta tämä ohjaus on ennen kaikkea sitä, että kasvattaja kohtaa hänet persoonana. Pelkästään lapsikeskeinen näkökulma ei välttämättä ota huomioon sitä, että lapsi kasvaa täydeksi persoonaksi vasta terveessä suhteessa muihin ihmisiin. Hänen kasvunsa ei tapahdu yksilöllisessä tyhjiössä. Lapsen ja aikuisen välinen suhde ei ole siksi täysin tasa-arvoinen, aikuinen on vastuussa siitä että hän kutsuu lapsen persoonaa esiin. Kyseessä voi olla rakkaus, vaikka demokraattinen tasa-arvo ei toteutuisikaan.

4.2.2 Perhe vai yhteiskunta?

Jos oletamme, että dialogisessa suhteessa kasvaminen ainutlaatuisiksi persoonaksi on kasvatuksen tavoite, välineellistävää kouluympäristö asettaa tälle suuria haasteita. Värri (1997) käsittelee Buberin filosofiaan perustuvaa dialogista kasvatusta ennen kaikkea lapsen ja vanhemman välisenä. Perheen ero kasvattajana suhteessa yhteiskuntaan on se, että se useammin perustuu rakkauteen ja dialogiin kuin sopimuksiin.

Merryn & Howellin (2009) mukaan vanhempien etu kasvattajina onkin heidän luonnostaan syntyvä rakkautensa lapsiaan kohtaan. Lasten kärsimys tuottaa kärsimystä vanhemmille ja he useimmiten tahtovat toimia lastensa parhaaksi, vaikka aina näin ei olisikaan. Vanhemmat usein identifioituvat lastensa parhaaseen ikään kuin tämä olisi heidän oma parhaansa.²²

Merry & Howell (2009) käsittelevät juuri intimitteettiä kotiopetuksen oikeutuksena. Jos oletetaan, että vanhemmat ovat ns. lasta huomioivia (attentive) vanhempia, kotikoulu mahdollistaa intimitetin säilymisen ja vahvistumisen perheessä. Syynä on se, että kotiopetuksessa olevat lapset jakavat vanhempiensa kanssa enemmän kokemuksia. Läheinen vuorovaikutus vanhemman kanssa estää epäonnistumisista, kiusaamisesta ja riskikäyttäytymisestä johtuvia negatiivisia kierteitä, jotka saavat lapsen etääntymään vanhemmistaan. (Merry &

²² Tämä kuvastaa osittain Aristoteleen näkemystä filia-kumppanuudesta. Lisäksi mm. kristillisessä agapeperinteessä on sama ajatus: "rakasta lähimmäistäsi niin kuin itseäsi". (ks. May, 2011)

Howell, 2009.) Vanhemmalla on ainakin periaatteessa suuremmat mahdollisuudet kasvattaa lasta rakkauteen perustuvassa persoonien välisessä suhteessa.

Jane Roland Martinin (2004) mukaan pedagogisen rakkauden käsitteen vähäinen käsittely kasvatustieteen historiassa johtuu yhteiskunnallisen kasvatuksen korostamisesta kotikasvatukseen sijaan. Martin näkee yhteiskunnan sukupuolituneena - rakkaus on liitetty feminiiniseksi mielletyn kotikasvatuksen piiriin, kun taas koulukasvatusta on pidetty osana maskuliinista yhteiskuntajärjestystä. Vaikka nykyään naiset ovatkin länsimaissa vahvasti mukana työelämässä, voi yhteiskunnan ja työelämän arvoja silti pitää maskuliinisina: korostetaan suorittamista ja menestymistä. (Martin, 2004.) Tässä on mahdollisesti osasy siihen, miksi kasvatusta ajatellaan vahvasti instituution näkökulmasta. Toisaalta juuri tasa-arvoisen työelämän realiteeteista johtuen lapset ovat jo varhaislapsuudessa ns. ammattikasvattajien hoivissa.

Moran (2011) on sitä mieltä, että valtiolla on oikeus edellyttää kasvattajilta asioita, joita lapset tarvitsevat toimiakseen yhteiskunnassa. Demokraattisen yhteiskunnan on kuitenkin myös sallittava vaihtoehtoja ja hyväksyttävä vanhempien ensisijaisuus kasvattajina. Vapautta tulee sallia ja toisaalta rajoittaa niin, että pyritään takaamaan lasten hyvinvointi ja yhteiskuntarauha. (Moran, 2011.) Vanhemmat eivät kuitenkaan ole lapsen ainut auktoriteetti, eivätkä he saa tehdä lapsilleen mitä tahansa. Yhteiskunnalla on velvollisuus puuttua esimerkiksi väkivaltaan ja hyväksikäyttöön perheissä. Yhteiskunnan tulisi tarjota lapselle myös vaihtoehtoja kulkea eri teitä kuin vanhempansa vaikkapa koulutuksen tai maailmankatsomuksen suhteen. (Lubienski, 2003.)

On kuitenkin hyvin vaikea selvittää, milloin ja millä perustein yhteiskunta voi pitää jotakin asiaa niin tärkeänä, että puuttuu vanhempien oikeuteen kasvattajina. Perusteena voi tietenkin pitää vaikka yleisiä ihmisoikeuksia, mutta näitäkin tulkitaan eri yhteiskunnissa eri tavoin. Kysymys edellyttää siis merkitysnäkökenttää, jonka valossa päättää. Jos rakkaus valitaan näkökentäksi, lasta tulisi kasvattaa se, joka häntä eniten rakastaa. Joskus kyseessä voivat olla vanhemmat, mutta perheiden eroista johtuen jollekin lapselle taas yleinen koulu voi olla rakkaudellisempi ympäristö.

4.2.3 Kotikoulu ja koulujärjestelmä vastakkain

Jos yhteiskuntaa ajatellaan valtion, markkinoiden ja kansalaisyhteiskunnan vuorovaikutteisena kolmiona, kotikoulu sijoittuisi kansalaisyhteiskuntaan. Valtio ja markkinat vaikuttavat väistämättä kotikouluun, mutta se on silti vähemmän sidottu niihin kuin tavanomainen koulujärjestelmä. Kotikoulun oikeutusta voi perustella paitsi ihmisoikeutena, myös tärkeänä elementtinä yhteiskunnan monimuotoisuuden säilymisen kannalta. (Beck, 2007.) Tavallinen koulu hyötyy vaihtoehtoisista koulutusmuodoista, jos avautuu oppimaan niiltä (Kunzman, 2012).

Kotikoulu esittää Beckin (2006) mukaan kritiikkiä vallitsevalle kasvatuskulttuurille kolmella tasolla. Ensimmäinen taso on pedagoginen ja filosofinen, mihin saattaa liittyä esimerkiksi vapauspedagogiikka, lapsikeskeinen pedagogiikka ja tekemällä oppiminen. Toisella tasolla kritiikki kohdistuu kouluinstituutioon. Vanhemmat haluavat katkaista siteensä instituutioon ja vastata itse lastensa kasvatuksesta. Tähän voi liittyä myös kouluttoman yhteiskunnan ideaali (ks. Illich 1972). Koulunkäynti halutaan linkittää esimerkiksi suoremmin työelämään. Kolmannella tasolla kritiikki on koulutuspoliittinen. Kotikoulu on vanhempien keino pyrkiä vapautumaan yhteiskunnallisesta kontrollista ja valtiojohtoisesta sosiaalisuudesta. Julkiset koulut nähdään yksilöllisyyden, vanhempien oikeuksien, perheyhteyden sekä laadukkaan oppimisen uhkana. (Beck, 2006.)

Vastakritiikkinä kotikoulu nähdään uhkana sosiaaliselle yhtenäisyydelle ja tasa-arvoisuudelle. Jos julkiseen kouluun osallistumista pidetään sosiaalistumisen ehtona, nähdään kotikoulu vastaavasti yhtenäisyyden uhkana (Beck, 2008). Mm. Apple (2000) näkee kotikoulun Yhdysvalloissa populistien, uusliberalistien ja uuskonservatiivien hankkeena, jolla on tuhoisa vaikutus yhteiskuntaan. Julkiset koulut Apple näkee tasavertaisuuden ja yhteisöllisyyden tukijoina. Kotiope-
tusta kritisoivat puhuvat koulusta usein myös eräänlaisena turvaverkkona: jos lasta kohdellaan kotona kaltoin, se on mahdollista havaita ja siihen voidaan puuttua (Moran, 2011).

Kotikoulua perustellaan myös joskus sillä, että julkiselle koululle on saatava kilpailijoita. Lubienski kuitenkin kyseenalaistaa tällaisen markkina-ajattelun julkishyödykkeiden kohdalla. Markkinat eivät pysty takamaan esimerkiksi terveyspalveluiden tasaista jakaantumista. (Lubienski, 2003.) Lubienski (2003) käsittelee kotikouluilmiötä koulutuksen privatisoitumisena, joka luo oppilaille eriarvoisia lähtökohtia. Yksilökeskeistä hyötyä etsivässä kulttuurissa tätä ei nähdä ongelmallisena. Vaikka yksilön näkökulmasta kotikoulu on usein hyvä ja perusteltu ratkaisu, laajassa mielessä ilmiö on osa yhteisistä yrityksistä vetäytymistä, julkishyödykkeiden muuttamista kauppatavaraksi ja yhteiskunnan jäsenten taantumista kuluttajiksi. Kotikoulu elämävalintana viestisi tästä näkökulmasta oman hyödyn maksimoimista yhteisön kustannuksella. Julkinen koulujärjestelmä takaa lapsille tasa-arvoisemmat lähtökohdat kuin perheet. (Lubienski 2003.) Lubienskin (2003) käsityksiin vaikuttaa epäilemättä se, että Yhdysvaltain kotiopeutusperheet kuuluvat ylempään keskiluokkaan. Kritiikki pätee kuitenkin osin muidenkin kotikouluryhmien perusteluille, esimerkiksi myös *unschooling* – perinteessä halutaan lapsille jotakin parempaa kuin mitä tavallinen koulu voi antaa. Tuo parempi saatetaan määritellä akateemisen menestyksen sijaan vaikka sosiaalisesti.

Kotikoulun kritiikkiä täytyy arvioida jostakin merkitysnäkökentästä käsin. Mikäli ydinarvoksi valitaan yhteiskunnallinen tasa-arvoisuus, kotikoulu saattaa näyttäytyä ongelmallisena. Toisaalta myös koulujärjestelmää voi pitää nimenomaan sosiaalisen epätasa-arvon uusintajana ja luoja (esim. Illich 1972). Personalistisesta merkitysnäkökentästä käsin kysymystä tulee kuitenkin tarkastella kokonaisvaltaisemmin samaan aikaan sekä persoonan että yhteisön hyvän näkökulmasta. Ne kuuluvat väistämättä yhteen (ks. Kurki 2002).

Personalismi on ontologisena ja eettisenä järjestelmänä filosofia, joka edeltää sosiologiaa ja muokkaa sitä. Vaikka sopimussuhteisiin perustuvalla koulutusjärjestelmällä saataisiin aikaan tasaisempaa taloudellista tai hierarkkista menestymistä yhteiskunnassa, ei se välttämättä toisi persoonalle mitään todellista ei-materiaalista hyvää. Personalismin arvojen mukaan ihminen on menestynein silloin, kun hän kykenee antamaan ja vastaanottamaan rakkautta. Mitä enemmän yhteiskunnassa on rakastavia persoonia, sen parempi se on koko kokonai-

suudelle. Jos kotikoulu on parempi konteksti oppia rakkautta, se on yhteiskunnan etu. Toisaalta jos kotikoulu on individualismista nouseva pyrkimys selviytyä paremmin kuin muut, personalismi ei sitä tue.

4.2.4 Personalismi, koulu ja kotikoulu

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli selvittää, millaisia yhteyksiä personalistisella filosofialla on kotikouluilmiöön. Tähän liittyy myös personalismin ja tavanomaisen koulun yhteydet sekä ristiriidat. Seuraavaksi argumentoin tiivistetysti vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Personalistinen kasvatusihanne on rakastamaan kykenevä ihminen. Tavoitteen päästään rakastavien ihmissuhteiden kautta. Koulujärjestelmän haasteet tässä nousevat ennen kaikkea sen välineellisestä, paktoon ja sopimussuhteisiin perustuvasta rakenteesta. Väitän, että personalismin arvoista rakkaus ja yhteys, vapaus ja vastuu sekä arvokkuus ja ainutlaatuisuus toteutuvat koulujärjestelmässä kaikista huonoimmin. Toisaalta järjestelmää voi kritisoida myös muiden personalististen arvojen näkökulmasta kuten vaikka hengellisyyden tai toiminnallisuuden. Tässä luvussa tarkastelen erityisesti rakkauden ja yhteyden problematiikkaa, koska se on personalismin ydinarvo. Jos se ei pääse toteutumaan koulujärjestelmässä, eivät muutkaan arvot toimi. Personalismin ja koulujärjestelmän väliset arvoristiriidat ovat sekä periaatteellisia että käytännöllisiä. Pakko ja välineellisyys ovat ristiriidassa rakkauden, vapauden ja vastuun periaatteiden kanssa. Toisaalta opettajalla on käytännön syistä vain vähän aikaa kohdata lapsia henkilökohtaisen yhteyden kautta.

Koulun käytännön etuna voisi nähdä sen, että siellä lapsi kohtaa väistämättä erilaisia ihmisiä ja sosiaalisia tilanteita, jotka parhaimmillaan auttavat häntä kasvamaan rakkaudessa. Lapsi saattaa oppia ryhmässä toimimista ja omasta lupomista toisen edun vuoksi. Toisaalta ryhmässä on mahdollista oppia myös "epäyhteisöllisiä" tapoja kuten vertailua ja kilpailua. Opettajalla ei ole välttämättä myöskään aikaa tai resursseja tukea tarpeeksi oppilaiden keskinäisten suhteiden kehittymistä.

Jos koulua rakennettaisiin personalistisesta merkitysnäkökentästä käsin, täytyisi kiinnittää entistä enemmän huomiota aidon yhteisöllisyyden vahvistamiseen luokassa. Se, että oppilaat tulevat samaan tilaan opiskelemaan yhteiskunnan määräyksestä, ei yksinään luo aitoa yhteisöllisyyttä. Luokka muodostaa tosin silti ryhmän, jonka on mahdollista oppia rakkautta niin halutessaan. Oppilaita ei kuitenkaan voi pakottaa rakkauteen, joka perustuu vapauteen ja valittuun vastuuseen. Se, että oppilaat on pakotettu koulussa tiettyyn ryhmään, paikkaan, aikaan ja toimintaan estää heitä myös ottamasta täyttä vastuuta itsestään ja valinnoistaan. Jos heillä ei ole vapautta tehdä huonoja valintoja, heillä ei ole vastuuta niistä. Mikäli vastuu omasta elämästä ja oppimisesta ulkoistuu opettajalle ja koulujärjestelmälle ei yhteiskunta oletettavasti saa terveitä ja aktiivisia jäseniä vaan ennemminkin passiivisia tai kapinallisia. Pakon ja kontrollin läsnäolo koulussa tekee siitä vaikean paikan personalististen arvojen toteutumiseksi.

Personalismin kannalta myös koulun arviointikäytännöt muodostavat suuren ongelman. Ainutlaatuista persoonaa ei voi arvioida tai vertailla toisiin. Persoonan kokonaisuudesta ei voi erikseen pilkkoa hänen taitojaan ja tietojaan. Persoonaa voi toki haastaa kehittymään omaan täyteen potentiaaliinsa, mutta tämä potentiaali on nähtävissä ainoastaan persoonallisen suhteen kautta, eikä siihen löydy mitään yleispätevää arviointimallia.

Kotikoulu on vanhemmalle mahdollisuus rakentaa laadukasta persoonien välistä yhteyttä lapseensa, koska hänellä on sitä kautta mahdollisuus viettää aikaa ja jakaa enemmän kokemuksia yhdessä lapsensa kanssa. Vanhemmalla on periaatteessa enemmän mahdollisuuksia ohjata lasta sosiaalisissa tilanteissa ja mallintaa rakkaudellista suhtautumista ulkopuoliseen maailmaan. Lapsi oppii toimimaan mahdollisesti aidommissa yhteisöllisissä tilanteissa, jos kotikouluun liitetään perheen luonnollisia sosiaalisia yhteyksiä. Vanhempi voi antaa lapselleen enemmän mahdollisuuksia harjoitella vapautta ja vastuuta valinnoistaan ja oppimisestaan. Toisaalta vanhempi voi yhtäläillä toteuttaa kotikoulua välineellisellä, manipuloivalla tai kontrolloivalla tavalla tai siirtää omia vahingollisia ennakkoluuloja ja pelkojaan lapseen suojelun nimissä.

Läheisyys ja rakkaus ovat arvoina personalistisen kasvatuksen kannalta tärkeämpiä kuin muut arvot. Jos kotikoulu lisää läheisyyttä vanhempien ja lasten välillä, voi sitä pitää personalistisesta merkitysnäkökentästä katsoen parempana vaihtoehtona kuin tavallista koulua. Läheisyys oikeuttaa tällöin kotikouluvalinnan (ks. Merry & Howell 2009). Jos vanhempien tavoite on sen sijaan kotikoulun avulla esimerkiksi manipuloida lapsia tai estää heitä tutustumasta perheen ulkopuolisiin ihmisiin, ovat nämä syyt personalismin kanssa ristiriidassa. Lasta tulisi personalismin näkökulmasta kasvattaa sellainen henkilö, joka kykenee häntä parhaiten rakastamaan ja ohjaamaan persoonien välisissä suhteissa. Lisäksi kasvattajan täytyisi pystyä mallintamaan lapselle rakkautta myös suhteessa oman yhteisön ulkopuolisiin ihmisiin ja maailmaan yleensä, jotta personalistinen tavoite toteutuisi. Rakkaus kasvatusihanteena haastaa näin sekä vanhemmat että koulun etsimään uudenlaisia ratkaisuja ja uudenlaista yhteisöllistä kasvatustodellisuutta.

Kasvattajan perustava arvo-orientaatio ratkaisee sen, onko hän hyvä kasvattaja vai ei (ks. Puolimatka, 1995, 171). Rakenteena perhe näyttäisi kuitenkin olevan paikka, jossa aidolla yhteisöllisyydellä ja personalismin arvoilla on enemmän mahdollisuuksia toteutua kuin nykyisessä koulujärjestelmässä. Kotikoulu on personalismin kannalta hyvä mahdollisuus mutta ei välttämättömyys.

Seuraavaksi esitän argumentaation vielä tiivistetyssä muodossa.

1. Kasvattajan on sitouduttava johonkin merkitysnäkökenttään oikeuttaakseen kasvatustoimintansa.
2. Jos valitaan personalistinen merkitysnäkökenttä, kasvatuksen tärkein tavoite on rakastamaan kykenevä persoona.
3. Rakkautta voi oppia vain persoonien välisessä mahdollisimman ei-välineellisessä, vapauteen ja vastuuseen perustuvassa suhteessa.
4. Kasvattajan tulee rakastaa lasta ainutlaatuisena persoonana, päämääränä itsessään, jota ei voi verrata muihin.
5. Rakastava ja mahdollisimman ei-välineellinen kasvatussuhde toteutuu usein paremmin perheessä kuin koulussa (ei kuitenkaan aina).

6. Kotikoulu voi olla vanhemmalle mahdollisuus rakastaa lastaan enemmän, koska sitä kautta hän voi jakaa lapsensa kanssa enemmän kokemuksia ja syventää näin suhdettaan häneen.
7. Personalismin näkökulmasta kotikoulu on parempi vaihtoehto kuin tavanomainen koulu, jos lapsi saa sitä kautta enemmän läheisyyttä ja rakkautta.

5 Haastatteluaineisto

5.1 Aineiston kokoaminen

5.1.1 Teemahaastattelu

Tavoitteena tässä tutkimuksessa on saada näkyviin kotikouluvalinnan taustafilosofiaa, joka on niin syvä ja monimutkainen ilmiö ettei se avaudu helposti. Haastattelututkimuksen tehtävä on välittää tapauksenomaista kuvaa haastateltavien ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 41). Näin haastattelulla on mahdollista saada monitahoista aineistoa siitä, miksi haastateltavat ovat kokeneet kotikoulun parhaaksi vaihtoehdoksi perheelleen.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 35) mukaan haastattelu kannattaa valita tutkimustavaksi, kun halutaan korostaa haastateltavan subjektiivista ja aktiivista roolia, kun kyseessä on vähän tutkittu alue, kun halutaan sitoa puhe laajempaan kontekstiin sekä saada syvyyttä vastauksiin. Kotikoulu on Suomessa vähän tutkittu aihe, josta haluan tässä tutkimuksessa saada tietoa haastateltavan subjektiivisen roolin kautta mutta silti sitoa sen laajempaan kasvatustilofilofiseen kontekstiin. Ilmiön marginaalisen luonteen vuoksi vastauksista ei ollut aluksi helppoa tehdä hypoteeseja. Puolistrukturoimaton teemahaastattelu valikoitui tutkimustavaksi, jotta haastattelussa olisi mahdollista tarttua esiin tuleviin asioihin teemasta silti luistamatta.

5.1.2 Haastattelun erityispiirteitä

Haastattelu on dynaaminen vuorovaikutustilanne, johon vaikuttaa kumpikin osapuoli kuten aina vuorovaikutuksessa (Rapley, 2004). Erityistä siinä on

yleensä kuitenkin se, että haastattelijalla on tutkimukseen liittyvä intentio ja osapuolilla tavallista keskustelua selkeämmät roolit: toinen kysyy, toinen vastaa. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005.)

Haastattelijan ihanteina pidetään usein neutraaliutta mutta samaan aikaan luotamuksellisen ilmapiirin rakentamista (ks. Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Tähän pyrin myös omissa haastatteluissani. Vasta haastattelut tehtyänä tutustuin paremmin neutraaliuden ihanteen kritiikkiin, jonka mukaan neutraalius on paitsi huono ihanne myös harhaanjohtava (ks. Rapley, 2004).

Haastattelijan käsitys todellisuudesta vaikuttaa siihen miten hän tulkitsee ja ohjaa haastattelutilannetta (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 41–42). Paitsi teorialähtökohdat ja kysymyksenasettelu (ks. Alasuutari, 2005), myös olemus, ulkonäkö ja puhetapa vaikuttavat haastatteluun (Rapley, 2004). Haastattelu on aina vuorovaikutuksellinen tilanne, johon vaikuttaa aika, paikka, konteksti ja kaksi persoonaa. Kumpikin osallistuu, tekee valintoja, analysoi ja rakentaa merkityksiä. (Rapley, 2004.)

Rapleyn (2004) metodologinen ohje haastattelijalle on yksinkertainen: *”just get on with interacting with that specific person”*. Lausahdus on kiinnostavalla tavalla yhteydessä tutkimukseni taustafilosofiaan eli personalismiin, jonka mukaan persoonaa ei tule kohdella välineenä. Haastateltavan ei siis tule olla pelkkä ”tutkimuskohde” tai ”aineiston tuottaja” (ks. Rapley, 2004). Personalismin mukaan ainoa keino saada todellista tietoa persoonasta, on olla dialogisessa yhteydessä häneen (ks. Buber 1993).

Dialogisuus haastattelutilanteessa edellyttäisi siis ei-välineellistä, vastavuoroista ja spontaania kohtaamista (ks. Buber, 1993, Tuomi & Sarajärvi, 2003, 81). Teemahaastattelun edeltä käsin sovittu rakenne ei saavuta näitä ihanteita täydellisesti, mutta kohtaamiseen voi silti pyrkiä.

Pitäydyin itse haastattelutilanteissa varsin tiukasti pelkästään kyselijän roolissa, mutta osoitin toisaalta vastavuoroisuutta naurun, hymyn, eleiden ja hymähdysten kautta. Kuunteleminenkin on vastaamista. Omat kokemukseni haastattelu-

ta olivat intensiivisiä ja henkilökohtaisia, joskus jopa tunteellisia. Siksi uskallan väittää, että kykenin ainakin osittain kohtaamaan haastateltavat persoonallisesti. Vaikka peruskysymysrunko pysyi samana, jokainen haastattelutilanne oli silti erilainen.

Tutkimuksen teoria on ohjannut vahvasti aineistonkeruuta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2003, 71). Koska haastatteluaineisto sopii hyvin valitsemini teorialähtökohtiin, on todennäköistä, että tutkijana oma olemukseni ja maailmankatsomukseni ovat osaltaan tuoneet juuri näitä näkökulmia haastateltavissa esiin. Haastattelun analyysissä onkin Rapleyn (2004) mukaan kyse nimenomaan siitä mitä vuorovaikutustilanteessa tapahtui. Aineisto on syntynyt vuorovaikutuksessa, enkä voi erottaa siitä omaa rooliani.

5.1.3 Aineisto

Aineiston koko laadullisessa tutkimuksessa voi vaihdella, sillä tilastollisen yleistettävyyden sijaan pyritään teoreettisesti mielekkääseen ja kestävään tulkintaan tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 87, Eskola & Suoranta 1998, 62). Aineiston otanta valitaan sen perusteella, mikä edustaa tutkittavaa ilmiötä parhaiten (O'Reilly & Parker 2013). Kaikki laadullinen tutkimus on jossakin mielessä tapaustutkimusta ja sen teoreettinen edustavuus nouseekin siitä, että yksittäinen tapaus on esimerkki yleisestä. Aineiston koon sijaan ratkaisevaa on tulkinnan syvyys ja laatu. (Eskola & Suoranta, 1998, 65–68.)

Aineistoa ajatellaan yleensä olevan riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta merkittävää uutta tietoa ja aineistossa alkaa toistua tietty peruslogiikka. (Eskola & Suoranta, 1998, 62, Tuomi & Sarajärvi, 2003, 89.) Grounded theory- tutkimuksessa puhutaan *teoreettisesta saturaatiosta*, kun ilmiön kaikki tärkeimmät osa-alueet on otettu osaksi teorianmuodostusta (Guest ym.. 2006). Saturaatiota pidetään muussakin laadullisessa tutkimuksessa tavoiteltavana, mutta on olemassa vähän selkeitä linjauksia siitä, miten se saavutetaan (Guest ym. 2006). Saturaatio onkin kiistelty laatukriteeri (O'Reilly & Parker 2013). Koska jokainen elämä on ainutlaatuinen ja uuden tiedon määrä rajaton, täydellistä saturaatiota ei koskaan voida saavuttaa (Wray ym.. 2007).

Tähän tutkimukseen haastattelin 12 henkilöä kutakin noin tunnin ajan. Jo noin kahdeksan haastattelun jälkeen aineistosta pystyi erottamaan teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaisia piirteitä. 10.–12. haastattelut eivät enää tuoneet juuri uutta merkittävää sisältöä, mutta vahvistivat ja syvensivät jo aiemmin kuul-tuja perusteluja. Siksi tulkitsin aineiston saavuttaneen jonkinlaisen kylläntymis-pisteen tämän tutkimusongelman kannalta.

Haastateltavat ovat valikoituneet tähän tutkimukseen *lumipallo-otannan* suun-taisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2003, 88) eli haastateltavat osin itse antoivat vih-jeitä uusista haastateltavista. Osa heistä löytyi Kotikoulu/Homeschool – Face-book- ryhmään laittamani ilmoituksen perusteella. Kahdeksan haastateltavaa teki haastattelualoitteen itse vastaamalla yleiseen viestiini. Lopuille tein itse aloitteen joko sähköisesti tai puhelimitse. Kaikkia haastateltavia kuitenkin yhdis-tää myönteinen suhtautuminen tutkimukseen. Aineistossa ei todennäköisesti siksi ole sellaisia kotikouluvanhempia, jotka olisivat yhteiskunnan näkökulmasta syrjäytymisuhan alla – päinvastoin he edustavat pikemminkin aktiivista ja osal-listuvaa ryhmää kotikouluvanhemmista. Tutkimuksen tapausluonteen sekä raja-tun tutkimusongelman vuoksi en pidä ongelmallisena mahdollista ”vain aktiiviset vanhemmat”-otantaa.

Ainoana haastatteluun sopivuuden kriteerinä oli se, että on joko itse pitänyt ko-tikoulua tai suunnittelee aloittavansa. Kotikoulukokemuksen kestolla ei tämän tutkimuksen kannalta ole niin suurta merkitystä, koska tavoite on selvittää kas-vatusfilosofisia perusteluja sille, miksi ylipäänsä näkee kotikoulun houkutteleva-na vaihtoehtona. Arkikokemuksen määrä toki vaikuttaa myös kasvatusfilosofi-seen ajatteluun, ja tässä mielessä haastateltavat muodostavat varsin hetero-geenisen ryhmän. Tämä on etu, koska tarkoitus on tuoda näkyviin erilaisia nä-kökulmia aiheeseen.

Tutkimustietoa julkistettaessa tulee pitää huolta luottamuksellisuuden ja ano-nymiteetin säilyttämisestä. Täyttä nimettömyyttä ei useinkaan voida luvata (Es-kola & Suoranta, 1998, 57). Tässä tutkimuksessa haastateltavien henkilöllisyy-den suojaaminen on erityisen hankalaa, koska kotikouluvanhempia on Suo-

messa niin rajallisesti. Pienikin henkilökohtainen tieto voi aihetta tuntevalle paljastaa kenestä on kysymys. Perustelut kotikoululle taas ovat usein juuri tällaisia henkilökohtaisia tietoja. Haastattelun aineiston suuruus auttaa kuitenkin jonkin verran, kun tutkimuksessa on mukana 12 tapausta, on helpompi suojella yhden henkilöllisyyttä. Nimet, joita käytän tuloksia raportoidessani, ovat luonnollisesti muutettuja.

5.2 Vanhempien taustat

Haastateltavat täyttivät ennen haastattelua taustatietolomakkeen, jonka pohjalta olen koonnut lyhyen keskimääräisen kuvauksen heistä Taulukkoon 1. Taustatietoja tai muita henkilöllisyysluonnehdintoja ei ole mahdollista esittää jokaisesta haastateltavasta erikseen yksityisyyden suojan vuoksi. Suurin osa haastateltavista on naisia ja suurin osa elää parisuhteessa (avioliitto/avoliitto). Koulustaustat vaihtelevat, samoin keskimääräiset kuukausitulot. Vain puolet haastateltavista kuuluu johonkin uskonnolliseen yhdyskuntaan. Kaiken kaikkiaan taulukosta selviää, että haastateltavat ovat taustoiltaan hyvin erilaisia.

Sukupuoli	11 naista, 1 mies
Keski-ikä	39 v. (24 v. – 59 v.)
Parisuhteessa	10/12 (kesto ka 15 v.)
Tulot keskimäärin	3500 e (1500–7000)
Koulutus	perusasteen tutkinnot: 1 toisen asteen tutkinnot: 6 ylemmän asteen tutkinnot: 5
Kuuluminen uskonnolliseen yhdyskuntaan	6/12
Kuuluminen poliittiseen puolueeseen	0
Perheluku keskimäärin	5 henkilöä
Kotikoululaisten määrä perheessä keskimäärin	2 lasta
Kotikoulukokemuksen kesto keskimäärin	4 vuotta (0 – 13 v.)
Tuntevat muita kotikoululaisia keskimäärin	15 oppilasta (0 – 70)

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

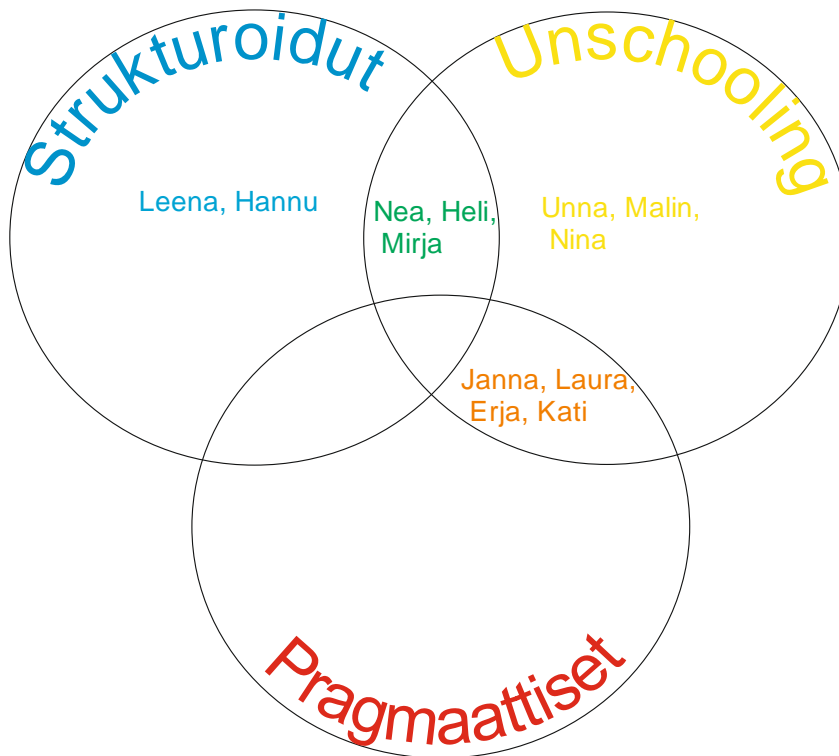
Taustatietolomakkeessa pyysin haastateltavia myös kuvaamaan perhettään kolmella adjektiivilla (Taulukko 2). Personalistiset arvot tulevat jo tässä vaiheessa esiin. Yleisin adjektiivi on läheinen, myös rakkautta ilmaisevat sanat toistu-

vat. Adjektiivit ilmaisevat myös vapautta ja autenttisuutta (oman tien kulkeva, erilainen, itsenäinen) sekä luovuutta (luova, värikäs).

1. (Heli) läheinen , toimiva, tavoitteellinen	2. (Leena) iloinen, läheinen , kalliolle rakennettu
3. (Erja) luova, itsenäinen, erilainen	4. (Malin) rakastava , onnellinen, vapaa
5. (Mirja) uskovainen, läheinen , temperamenttinen	6. (Janna) värikäs, vallaton, avoin
7. (Laura) perhekeskeinen, osallistuja, oman tien kulkeva	8. (Unna) lämmin, vapaa , läheinen
9. (Nina) erilainen , lapsikeskeinen, haasteita kokenut	10. (Kati) oman tiensä kulkija, rakastava , kannustava
11. (Nea) reipas, rakkaudellinen , rohkea	12. (Hannu) tiivis, läheinen , avoin

Taulukko 2. Haastateltavien kuvaukset perheistään (toistuvat sanat lihavoitu).

Koko aineiston huomioon ottaen olen jakanut haastateltavat Beckin (2012) jaottelemiin neljään kotikouluvanhempien ryhmään (ks. luku 2.3.1), tosin neljanteen eli tuntemattomien ryhmään ei luonnollisesti kuulu haastateltavistani kukaan (ks. Kuvio 5). Jaottelu on omaa tulkintaani, eikä sitä pidä ottaa kuin viitteellisesti, sillä kukaan vanhemmista ei ole lokeroitavissa. Osan vanhemmista tulkitsin edustavan välimuotoja *strukturoidun* ja *unschooling*-ryhmän välillä sekä toisaalta *pragmaattisesti suuntautuneiden* sekä *unschoolingin* välillä. *Pragmaattisuudeksi* olen tässä yhteydessä tulkinnut käytännön syyt, esimerkiksi homeallergian tai muut lapsen erityistarpeet. Puhtaasti Beckin esittämään työntekoa korostavaan kotikouluvanhempien ryhmään en laskenut kenenkään haastateltavistani kuuluvan. Kuvioista 5 näkyy, että lähes kaikki vanhemmat edustavat ainakin osittain *unschooling*-ajattelua. Tämä vastaakin yleistä eurooppalaista trendiä (ks. Beck 2012).



Kuvio 5 Haastateltavat ryhmiteltynä Beckin (2012) kategorioiden mukaan

6 Haastatteluanalyysi

6.1 Analyysin taustaa

Tavoitteeni on etsiä haastatteluaineistosta kotikouluvanhempien perusteluja ja taustaoletuksia valinnalleen sekä hahmottaa niistä kokonaiskuva. Oletan, että aineistosta löytyy ainakin kolmentasoisia perusteluja, joita voi verrata esimerkiksi Kansasen (2004) pedagogisen ajattelun tasomalliin (ks. Taulukko 3). Vaikka perustelut eivät välttämättä ole pelkästään pedagogisia, oletan, että niistä voidaan löytää samankaltaiset ajattelun tasot. Toimintataso tässä kontekstissa viittaa vanhempien päätökseen ottaa lapsi kotiopetukseen, ei opetustapahtumaan kuten Kansasen mallissa. Objektiteorian taso viittaa vanhempien käsitykseen tavanomaisesta koulusta ja toisaalta kotikoulusta, metateoria taas kasvatustilfilosofiaan. Analyysin tarkoitus on selvittää ennen kaikkea kasvatustilfilosofisia perusteluja, mutta todennäköisesti ne sekoittuvat useassa tapauksessa sivuperusteluihin. Esimerkiksi joku on voinut havaita lapsensa oppivan huonosti koulussa (toiminnan taso), tekee siitä päätelmän, että koulun toimintatavat eivät ole oppimisen kannalta parhaita mahdollisia (1. ajattelutaso) ja saattaa lopulta aja-

tella, että oppiminen yleisesti tapahtuu parhaiten kotiympäristössä (2. ajattelutaso).

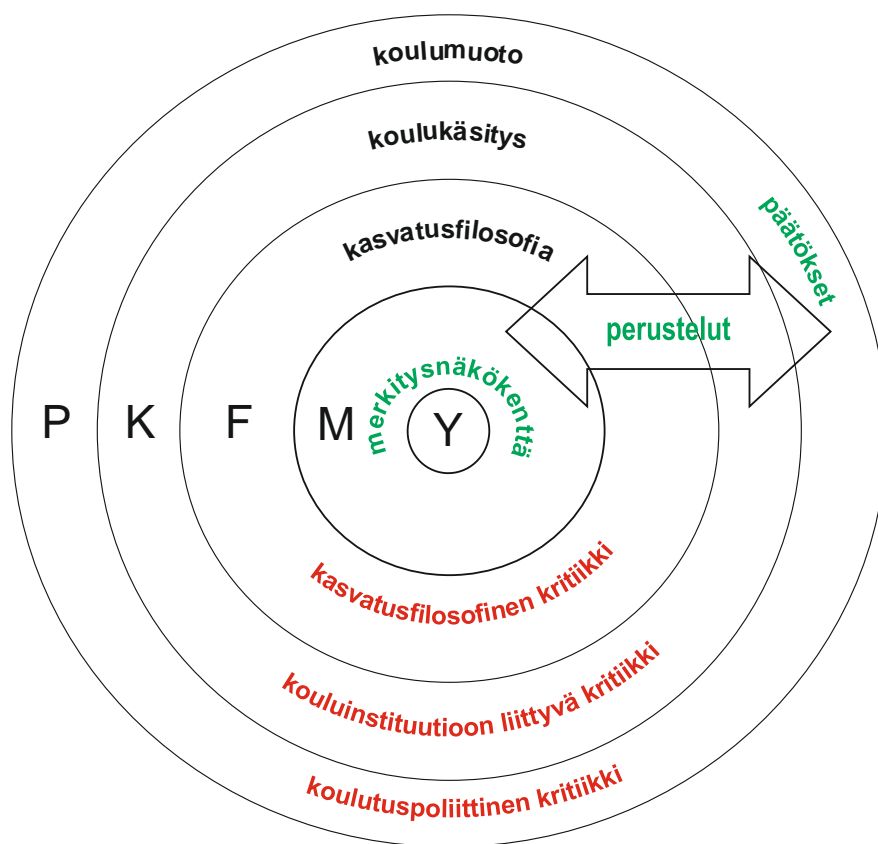
Kotikoulu esittää sitä Norjassa tutkineen kasvatustieteen professorin Christian W. Beckin (2006) mukaan kritiikkiä vallitsevalle kasvatuskulttuurille kolmella tasolla, joiden oletan näkyvän myös haastatteluaineistossa. Ensimmäinen taso on pedagoginen ja filosofinen, mikä viittaisi Kansasen mallin metateorian tasoon. Käytän tästä tasosta hieman soveltaen nimeä kasvatustieteellinen kritiikki. Toisella tasolla kritiikki kohdistuu kouluinstituutioon ja kolmannella tasolla kritiikki on koulutuspoliittinen. Kouluinstituution tason voisi nähdä objektiteorian ja koulutuspoliittisen toiminnallisena. Vanhemmat katkaisevat syystä tai toisesta oman perheensä siteen kouluinstituutioon, ja tekevät samalla koulutuspoliittisen ratkaisun (ks. Beck 2006). Taulukossa 3 olen rinnastanut Beckin käsitteistön sekä Kansasen mallin oletamiini kotikouluperustelujen tasoihin. Taulukossa ”metateoria” eli kasvatustieteellinen filosofia on Kansasesta poiketen tasoista alimmaisena, koska tässä tutkimuksessa käsittelem sen nimenomaan sekä objektiteorioiden että toiminnan lähtökohtana. Aina näin ei tietenkään ole, käytännön perustelut esimerkiksi home-allergiasta tai ulkomailla asumisesta saattavat olla kotikouluratkaisun pääasiallinen syy, eivätkä liity muihin tasoihin. Toiminta sekä usein kokemuksiin perustuvat käsitykset koulusta vaikuttavat lisäksi myös kasvatustieteelliseen filosofiaan: tätä kuvaamaan olen lisännyt taulukon sivuun kaksisuuntaisen nuolen.

↑	P	Toimintataso: koulumuoto	Koulutuspoliittinen kritiikki	Käytännön päätökset
	K	Objektiteoriat: koulukäsitys	Kouluinstituutioon liittyvä kritiikki	Perustelut
↓	F	Metateoria: kasvatustieteellinen filosofia	Kasvatustieteellinen kritiikki	Perustelut

Taulukko 3. Kotikouluilmion esittämän kritiikin tasot

Taulukot viestittävät informaatiota hierarkisessa muodossa, enkä pidä sitä riittävänä kuvaamaan tasojen liittyneisyyttä toisiinsa. Olen siksi rakentanut edellä mainituista käsitteistä myös syklisen kuvion (Kuvio 6), josta tasojen sisäkkäisyys, ja lisäksi myös merkitysnäkökentälle (M) antamani asema. Merkitysnäkö-

kentällä voi edelleen olla ydinlähdekohta (Y), joka esimerkiksi personalismin kohdalla on rakkaus. Kasvatusfilosofiasta seuraavat edelleen käsitykset koulusta ja oppimisesta, sekä käytännön koulutusratkaisuista.

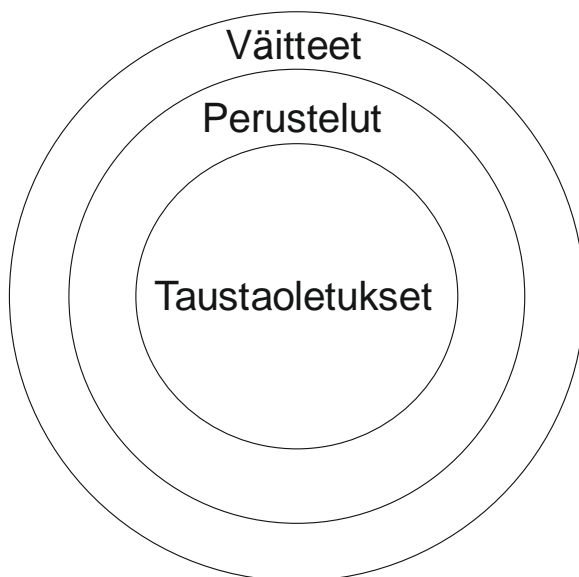


Kuvio 6. Analyysin kohde (vihreällä) ja konteksti. P= koulutuspoliittinen taso, K= koulukäsityksen taso, F=kasvatusfilosofian taso, M = merkitysnäkökentän taso, Y = ydinlähdekohtan taso

Teoriaosassa olen tarkastellut sitä minkälaista kasvatusfilosofiaa ja koulukäsitystä voisi seurata personalismista filosofisena merkitysnäkökenttänä (M) ja rakkaudesta sen ydinlähdekohtana (Y). Pohdin myös sitä, voisiko tämä merkitysnäkökenttä oikeuttaa kotikouluvalinnan. Haastatteluaineiston analyysin kohteena on vanhempien merkitysnäkökenttä sekä siitä perustelut ja päätökset (Kuviossa 6 vihreällä). Tutkin sitä, miten vanhempien ajatusmaailma sopii yhteen personalismin kanssa.

Analyysin konteksti voidaan jakaa myös Kuvion 7 osoittamalla tavalla argumentaatioanalyysin termein väitteisiin, perusteluihin ja taustaoletuksiin (Kakkuri-Knuuttilla & Halonen, 2002, 102). Väitteet kotikoulusta ja koulusta osuvat koulukäsityksen (K) ja koulumuodon (P) alueille. Oletan, että vanhempien päätös ko-

tiopettaa lapsiaan sisältää väitteen: ”Lapseni on tällä hetkellä parempi olla kotiopetuksessa kuin lähikoulussaan.” Väite on yhtä tapausta ja tilannetta koskeva, ei välttämättä yleinen. Vanhemmilla voi olla myös yleisempiä väitteitä kuten: ”Kotikoulu on lapselle parempi vaihtoehto kuin tavanomainen koulu.” Kakkuri-Knuuttila & Halonen (2002, 100) käyttävät eritasoisista perusteluista termejä väliperustelu ja viimeinen perustelu. Alkuperäinen ajatukseni oli analysoida myös näitä aineistosta, mutta käytännössä totesin, että materiaali ei ole riittävää, jotta voisin tulkita mikä on vanhemmille tärkein perustelu kotikoulutusta. Ratkaisu muotoutuu monista sekä filosofisista että käytännöllisistä perusteluista. Käsittelem kuitenkkin perustelujen taustaoletuksia, jonka tulkitseen tässä vanhempien kasvatustilafilosofiseksi merkitysnäkökentäksi. Perustelut sijoittuisivat Kuviossa 6 kaikille alueille mutta erityisesti kasvatustilafilosofian (F). Argumentaation taustaoletukset taas sijoittuisivat merkitysnäkökentän (M) sekä ydinlähtökohdan (Y) alueelle.



Kuvio 7. Argumentaation tasot.

6.2 Analyysi

Analyysi merkitsee aineiston järjestämistä ja tulkitsemista jostakin perustellusta näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1996, 176-80, Kirppendorf 2012: 28-30). Analyysin tekeminen alkaa jo ennen ensimmäistä haastattelua ja jatkuu koko

tutkimusprosessin ajan. Teoreettiset kiinnostuksen kohteet ohjaavat tutkijan kysymyksiä haastattelutilanteessa, ne ohjaavat myös tutkijan aineistolle esittämiä kysymyksiä. (Rapley, 2004.) Toisaalta varsinkin filosofis-teoreettiselle tutkimustavalle on tavallista, että tutkimuskysymykset muuttuvat tutkijan tutustuesssa aineistoon (ks. Saurén, 2011).

Haastatteluvaiheessa keskityin etsimään kotikouluvanhempien perusteluja valinnalleen. Teoreettisena lähtökohtana oli löyhästi mukana personalistisen rakkauden käsite, mutta en keskittynyt siihen, ellei haastateltava tuonut jotakin sen kannalta relevanttia esiin. Aineiston koottuani huomasin kuitenkin, että siinä toistuivat osin samat arvolähtökohdat kuin personalistisessa filosofiassa, johon juuri samaan aikaan olin perehtymässä syvemmin. Päätin tästä syystä analysoida aineistoa personalistisesta merkitysnäkökentästä käsin.

Kokosin tulkintani muutamien keskeisten personalistien (Levinas, Buber, Mounier, Wojtyla, MacMurray) sekä personalismin yleiskuvauksista (mm. Kurki 2002) sen keskeiset arvot (ks. Kuvio 2). Löysin 12 mielestäni merkittävintä arvoa ja jaottelin ne arvopareihin. Personalismin ydinlähtökohdaksi tulkitsin jo aiemmin tutuksi tulleen käsityksen rakkaudesta persoonien välisenä yhteytenä.

Nämä arvoparit muodostavat analyysirungon pääluokat. Alaluokat taas olen muodostanut koodaamalla induktiivisesti Atlas.ti-ohjelmassa vanhempien arvoja, koulukritiikkejä ja kotikouluperusteluja. Vanhempien puheesta esiin nousevat arvot perustelevat tulkintani mukaan myös epäsuorasti heidän kouluvalintaansa. Suorat perustelut kotikouluvalinnalle sekä kritiikit vallitsevalle koulujärjestelmälle olen jaotellut lisäksi luokkiin F (kasvatusfilofinen taso), K (koulukäsityksen taso) ja P (koulutuspoliittinen taso) (ks. Kuvio 6). Lähes kaikki perustelut ja kritiikit olen lisäksi jakanut personalismin pääluokkiin.

Tarkastelen kotikouluvanhempien argumentteja, arvoja sekä niiden taustaoleksia ja luon niistä synteisiin. Etsin vanhempien ajattelusta yhteyksiä personalistiseen filosofiaan. Luen aineistoa siis ”personalistisin” linssein sekä toisaalta teoriaa kotikouluvanhempien näkökulmasta. Aineiston lähestyminen teorian kautta tuo syvyyttä pelkkään mekaaniseen erittelyyn, joka jää helposti pinnal-

liseksi (ks. Jackson & Mazzei, 2012, 1-14). Erittelystä siirryn pohtimaan sisältöä teorian valossa.

6.3 Tulokset

Esittelen tulokset niin, että ensin kuvailen ja erittelen aineistossa esiin tulleita kotikouluperusteluja, koulukriittisiä huomioita sekä vanhempien merkitysnäkökenttää ja kasvatustilfilosofiaa (ks. Kuvio 6). Tämän jälkeen tarkastelen personalististen arvojen esiintymistä aineistossa ja pohdin lopuksi eritellyn kokonaisuuden suhdetta personalistiseen kasvatustilfilosofiaan.

6.3.1 Kotikouluperustelut

Ja mä en ollu koskaan kuullu kotikoulusta, eli se oli mulle ihan tota outo ja ihana ajatus. Pelotti hirveesti. Se vastuu, mitä mä aattelin, et siihen liittyy. Mut se halu olla lasten kanssa oli suurempi ku se pelko. (Leena, 2:019)

Oletan, että päätös tai halu kotikouluttaa on samalla väite: ”Lapseni on parempi olla kotikoulussa kuin tavanomaisessa lähikoulussaan”. Tässä luvussa käsitteelen vanhempien suoraan mainitsemia perusteluita väitteelleen eli valinnalleen. Suorien perustelujen lisäksi tulkitseen, että myös muu aineistossa esiintyvä arvopuhe epäsuorasti perustelee heidän valintaansa. Suorat vastaukset kysymykseen ”Miksi kotikoulutat?” eivät välttämättä paljasta vanhempien syvimpiä ajatuksia. Toisaalta nämä perustelut ovat ensimmäisiä, jotka vanhemmille kysyttäessä tulee mieleen, ja kertovat siksi jotakin olennaista. Olen jakanut suorat perustelut kolmeen ryhmään: kasvatustilfilosofiset perustelut (PF), käytännön perustelut (PK) ja poliittiset perustelut (PP). Koulukäsityksestä (ks. Taulukko 3) nousevat perustelut ovat läsnä vanhempien esittämässä koulukritiikissä, jota tarkastelen seuraavassa luvussa. Käsikartasta 1 (ks. Liite 2) selviää jokaisen vanhemman suorien perustelujen teemat. Toistuvat teemat on ympyröity väreihin. Kasvatustilfilosofisia perusteluita ilmeni selvästi eniten, sitten käytännöllisiä. Selkeästi poliittisia perusteluita esiintyi vain muutama (ks. Liite 2, Käsikartta 1.) Suurella osalla haastateltavista kasvatustilfilosofiset perustelut vaikuttivat olevan lähtökohta käytännön perusteluille, joillakin taas toisin päin.

Taulukosta 4 ilmenee aineistossa useamman vanhemman kohdalla toistuneiden perustelujen teemat. Ongelmat koulun kanssa viittaavat tilanteisiin, joissa esimerkiksi erityislapsi ei ole saanut tarvittavaa tukea, lapsi on jopa erotettu koulusta, perheen vakaumuksellisia toiveita ei ole huomioitu opetuksessa, lasta on kiusattu tai koulu ilmenee muuten vain liian suorituskeskeisenä perheen makuun. On kuitenkin huomattava, että yhtä lukuun ottamatta kaikilla vanhemmilla on käytännön ja koulujärjestelmän lisäksi myös kasvatustilanteita suoria perusteluja. Kun otetaan huomioon arvopuheessa ja koulukritiikissä esiintyvät epäsuorat perustelut, kenelläkään syy kotikouluttaa ei vaikuta olevan ainoastaan koulujärjestelmästä johtuva.

Yleisimmät suorat perustelut	
Ongelmia koulun kanssa (PK)	7/12
Halu läheisyyteen lapsen kanssa (PF)	5/12
Lapsen toive/tarve (PF)	5/12
Omaehtoinen oppiminen (PF)	3/12
Maailmankatsomus (PF)	4/12

Taulukko 4. Yleisimmät suorat perustelut

Strukturoidusti orientoituneilla vanhemmilla oli eniten maailmankatsomukseen liittyviä suoria perusteluja (Käsitekartassa 1 keltaisella), kuten Beck (2012) esittääkin. Unschooling-vanhemmilla korostuivat luonnollisesti taas lapsilähtöisyys ja omaehtoinen oppiminen (Käsitekartassa 1 vaaleanpunaisella ja mustalla). Sen sijaan kaikissa ryhmissä esiintyi läheisyydestä ja koulu-ongelmista nousevia teemoja, jotka vaikuttavat siksi erittäin merkittäviltä aineiston kokonaiskuvaa ajatellen. Läheisyys liittyy myös koulunkäyntivaikeuksiin sillä tavalla, että läheinen vanhempi kiinnittää todennäköisemmin huomiota lapsensa haasteisiin.

Kasvatustilanteista perusteluista vanhemmilla toistuvat läheisyyden, lapsilähtöisyyden ja omaehtoisen oppimisen teemat, jotka liittyvät personalismin arvoihin rakkaus ja yhteys sekä autonomia ja autenttisuus. Laskin filosofisiksi perusteluiksi myös sosiaaliset perustelut, vanhempien oman kokeilunhalun ja lapsen toiveen. Lapsen kuuleminen kotikoulupäätöksessä viestii vahvasti lapsilähtöisestä kasvatustilanteesta, ja esiintyi yleensä omaehtoisen oppimisen korostuksen kanssa. Omaehtoinen oppiminen viittaa siihen, että lapsi saa oppia luonol-

lisessa tahdissaan ja tutkia kiinnostuksensa kohteita perinpohjaisesti. Lisäksi hänen halutaan oppivan luonnollisissa ympäristöissä toiminnallisesti ja luovasti.

Omaehtoisien oppimisen arvostus liittyy tulkintani mukaan vahvasti laajempaan autenttisuuden ihanteeseen. Autenttisuuden arvostaminen esiintyy myös siinä, että vanhemmat ovat halunneet seurata omaa aitoa kiinnostustaan kotikoulutusta huolimatta muiden mielipiteistä. Useampi haastateltava kertoi kokevansa jonkinlaista henkistä johdatusta, kutsumusta tai kohtaloa valintansa takana, kuten Nea tai Kati:

Mut mä en tiiä mikä siinä oli ku oli se kutsu-sana, et mä koin, et silloin siinä on jotain erityistä, mitä mä en samalla tavalla löytäisi, jos mä en valitsis tätä tietä. (Nea, 5:011)

Ja tää on kans sellanen, et mua on niinku muokattu hirveesti mun elämän aikana tiettyyn suuntaan. Tää kotikouluki, et mua on vaan johdateltu johonki tiettyyn suuntaan ja sit mä huomaan, et aa nyt mä oon tässä. (Kati, 10:363)

Vaikuttaa siltä, että moni on tehnyt päätöksen, koska ”se tuntui oikealta”. Edelleen vanhemmat haluavat opettaa omia lapsiaan kuuntelemaan omaa sisäistä ääntään ja tekemään autenttisia ja omaperäisiä valintoja elämässään.

Neljä vanhempaa mainitsevat myös maailmankatsomuksen välittämisen tavalla tai toisella suoraksi perusteluksi. Kun otetaan huomioon epäsuorat aineistossa esiintyvät perustelut, erilaiset katsomukselliset syyt nousevat esiin muillakin. Maailmankatsomukseen tai uskontoon liittyvät syyt eivät kuitenkaan kenelläkään haastateltavista ole ainoita. Moni vanhemmista kuitenkin painotti kasvatustilfilosofiassaan kokonaisvaltaisuutta ja hengellisyyttä, joka on arjessa mukana. Esimerkiksi Leenalla maailmankatsomus linkittyy läheisyyden teemaan eli haluun elää uskoa arjessa todeksi yhdessä lasten kanssa. Heli perustelee kotikouluvalintaansa sillä, että lapset oppivat maailmankatsomuksen niiltä ihmisiltä, joiden kanssa viettävät eniten aikaa.

– – et jos mä käytän kristillistä matematiikan kirjaa nii se ei tee mun lapsista kristittyjä. vaan se et miten mä kommunikoin heidän kanssaan ja miten mä elän heidän kanssaan sitä arkea ja millä tavalla me otetaan jumala mukaan siihen arkeen. (Leena, 2:87)

No tota, siis siit on ihan tutkittu et lapsi on hyvin semmonen niinku orientoituu siihen et kenen kanssa mä olen nii sit mä haluan ajatella samalla tavalla, semmonen niinku pesusieni. Täs oli joku aika sitte semmonen tutkimus et jos kymmenenvuotias viettää enemmän ku neljä tuntia päivässä kavereiden kanssa nii sillon se kavereiden mielipide alkaa vaikuttaa enemmän ku vanhempien mielipide. Et se on semmonen psykologinen juttu, et keiden ihmisten kanssa nii lapsi imee sen maailmankatsomuksen. (Heli, 8:143)

Kotikouluvalintaa perusteltiin myös vapaudella ja joustavuudella: perheen on mahdollista liikkua enemmän esimerkiksi paikkakunnalta toiselle. Useammalle vanhemmalle valinnan takana näytti olevan muissakin tutkimuksissa havaittu voimaantuminen ja ilo omasta aktiivisuudesta lapsen oppimisprosesseissa (ks. Green & Hoover-Dempsey 2007). Osallistuminen lasten elämään ja yhdessäolo heidän kanssaan oli kaikille haastateltavilleni merkittävä arvo, esimerkkinä Laura, Nea tai Leena:

Ehkä se, että näin mä saan ihan aidosti olla ton lapsen kaa vuorovaikutuksessa ja tutustua siihen, et mitä siellä päässä liikkuu, miten hän tekee, miten hänen ajatuksen juoksunsa jonkin asian oppimisessa menee, jollon mä pystyn tarjoamaan seuraavan kerran asian vähän oikeesta näkökulmasta. (Laura, 13:031)

Ja sit toinen joka vetos muhun tosi paljon: et aatella et mä saisin kasvaa niinku tai oikeestaan toiste päin että me saatais niinkun nähdä just läheltä ja niinku koin että sitä lapsen kasvu ja sais opettaa ja sais iloita niistä kaikista mitä se lapsi oppii ja kasvaa. Ja koin et siitä tulee läheiset välit meille niinkun on tullutkin. (Nea, 5:19)

Mulle tärkein syy oli että varmaan johtuu mun taustasta et mun vanhemmat oli töissä ja mä olin paljon yksin. Mä muistan et koin itseni yksinäiseksi ja halusin olla lähellä niitä enemmän mut heillä ei ollu aikaa työpäivän jälkeen, he oli väsyneitä ja muut velvollisuudet. Ja mä totuin siihen mut se oli varmasti sellanen aihe mun sydämellä et mä halusin olla lähellä mun lapsia. halusin antaa niille mahdollisuuden läheisyyteen ja ajanviettämiseen perheenä. (Leena, 2:073-081)

Omaehtoisen oppimisen ja läheisyyden teemat ovat sikäli merkittävimmät, että kun otetaan huomioon koko aineisto, ne ilmenevät tavalla tai toisella jokaisen vanhemman arvopuheessa. Kotikoulu nähdään mahdollisuutena oppia tuntemaan oma lapsi, viettää aikaa perheenä ja jakaa yhteisiä kokemuksia. Kaikki haastateltavat kuvasivat suhdettaan lapsiinsa läheiseksi ja toivoivat sen säilyvän sellaisena myös tulevaisuudessa.

Läheisyys, rakkaus ja lapsesta välittäminen saattavat olla perustavina arvoina muidenkin perustelujen taustalla. Vaikka syy näyttäisi ulkonaisesti olevan koulunkäyntivaikeuksissa tai homeallergiassa, on merkillepantavaa, että vanhempi huomaa lapsen haasteet ja on valmis muuttamaan omaa arkeaan tai uraansa lapsen parhaan vuoksi kuten esimerkiksi Kati:

Mulle se (rakkaus) on lapsia kohtaan sitä, et mä otan huomioon heidän tarpeet ja nimenomaan ei mitään kirjasta luettua tarvetta vaan sitä, että niinku tyttö nyt tarvitsi sitä, et hän on kotona vuoden, nii minä sitten jätän työni ja jään hänen kanssaan kotiin vuodeksi tai kahdeksi vuodeksi. Sitä et osaa kuulla lapsen tarvetta. Mun mielestä se on rakkautta. (Kati, 10, 415)

Haastateltavat vanhemmat vaikuttaisivat olevan Merryn & Howellin (2009) hypoteesin mukaisia lasta huomioivia (attentive) vanhempia. Merry & Howell (2009) teoretisoivat, että tällaisten vanhempien kohdalla kotikoulun oikeutusta voidaan puolustaa läheisyydellä, koska kotikoulussa vanhemmat jakavat lastensa kanssa enemmän yhteisiä kokemuksia ja voivat olla paremmin läsnä heidän sosiaalisessa elämässään.

6.3.2 Koulukritiikki

Yksi tosi iso ongelma jos vertaa kotikoulua ja koulua, yksi iso ongelma on se, et koulu maailma ei ole todellinen maailma. (Unna, 4:47)

Kotikouluvalinta sisältää yleensä myös jonkinlaista kritiikkiä vallitsevaa koulujärjestelmää sekä koulutuspolitiikkaa kohtaan (ks. Beck, 2006). Koulukritiikki on vanhempien puheissa osin epäsuoraa, tässä olen kiinnittänyt huomion suoriin

viittauksiin siitä mikä koulussa on ongelmallista ja mitä pitäisi muuttaa. Todennäköisesti monet vanhemmat jakavat monia sellaisiakin kriittisiä huomioita, jotka eivät heille haastattelutilanteissa ensiksi tulleet mieleen. Esimerkiksi ajatus siitä, että koulussa ei ole riittävästi tilaa erilaisuudelle, paistaa kaikkien vanhempien puheista läpi, vaikka vain muutama heistä toi sen eksplisiittisesti ilmi. Beckiä (2006) mukaillen olen koetin jakaa kritiikin kasvatusfilosofiseen (KF), koulukäsitykseen (KK) ja koulutuspolitiikkaan (KP) liittyvään kritiikkiin (ks. Taulukko 3). Käytännössä aineistosta ei silti ole kovin helppo erottaa näitä tasoja, koska useimmat koulukriittiset pohdinnat sisältävät ne kaikki. Suuren osan kriittistä voidaan lukea liittyvän vanhempien koulukäsitykseen, mutta ne sisältävät myös muita elementtejä. Esimerkiksi vanhemmat saattoivat pitää koulun arviointikäytäntöä huonona. Kritiikki perustuu siis heidän käsitykseensä koulun arjesta sekä toisaalta kasvatusfilosofiaan, jossa halutaan välttää esimerkiksi kilpailua ja vertailua. Lisäksi argumentti sisältää koulutuspoliittisen elementin siitä, mihin suuntaan koulutusta vanhempien mielestä tulisi muuttaa. Vaikka jaottelinkin kritiikkiä sen mukaan, mitä edellä mainittua tasoa ne mielestäni eniten edustavat, on hyvä pitää mielessä niiden monitahoisuus.

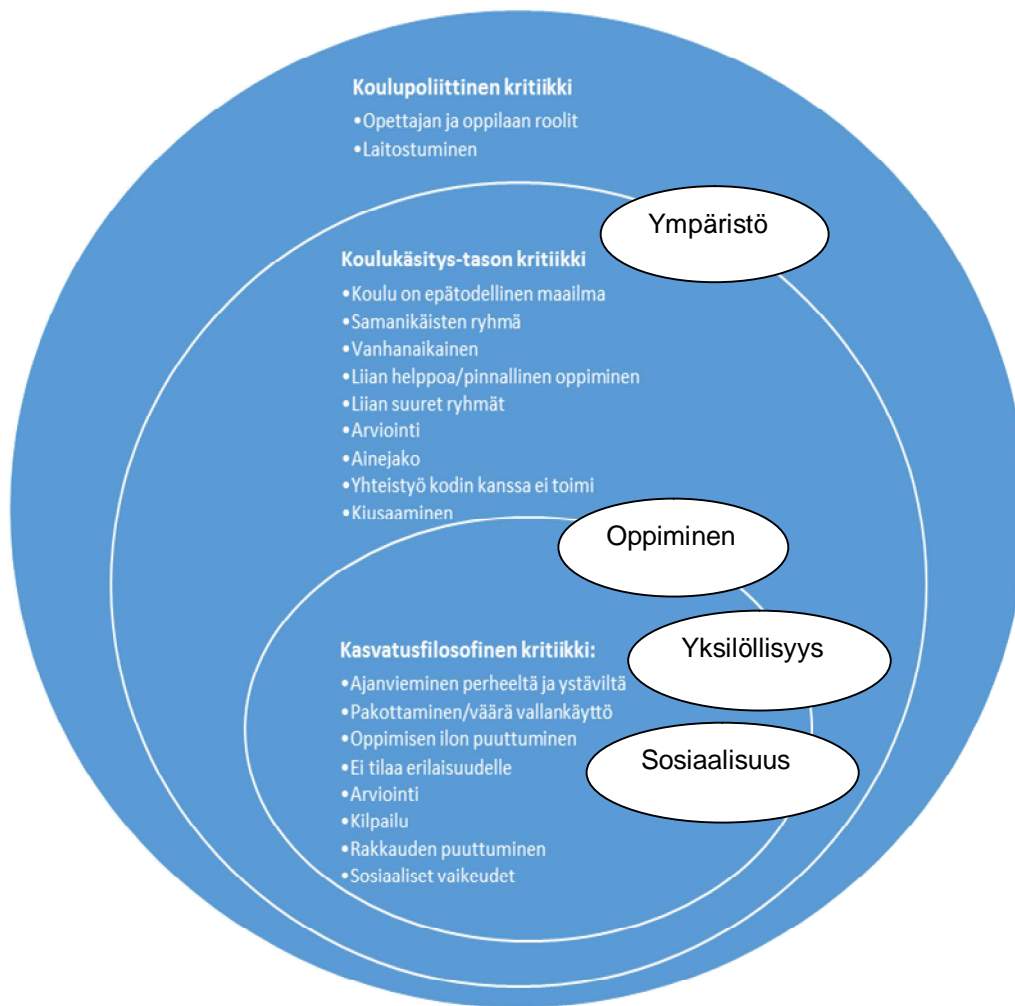
Koska alkuperäinen jakoni ei toiminut parhaalla mahdollisella tavalla, jaoin kriittiset pohdinnat aineistosta nouseviin vielä selkeämpiin teemoihin: sosiaalisuus, yksilöllisyys, oppiminen ja ympäristö.

Taulukossa 5 näkyvät vähintään kahdella vanhemmalla toistuneet kriittiset huomiot koulusta teemoittain. Erilaisia sosiaalisuuteen liittyviä kriittisiä huomioita oli selvästi eniten. Nämä liittyivät toisaalta koulun sosiaalisiin ongelmakohtiin sekä myös ajanviemiseen perheen keskinäiseltä sosiaalisuudelta. Samoja teemoja esiintyy norjalaisessa tutkimuksessa, jossa vanhemmat ovat harkinneet kotikoulua suurimmaksi osaksi sosiaalisista syistä (Beck, 2012).

Sosiaalisuus	Yksilöllisyys	Oppiminen	Ympäristö
<ul style="list-style-type: none"> • Ajanvieminen perheeltä ja ystäviltä 6/12 • Samanikäisten ryhmä 5/12 • Pakottaminen/väärä vallankäyttö 5/12 • Liian suuret ryhmät 4/12 • Yhteistyö kodin kanssa ei toimi 3/12 • Kilpailu 2/12 • Rakkauden puuttuminen 2/12 • Kiusaaminen 2/12 • Opettajan ja oppilaan roolit 2/12 • Sosiaaliset vaikeudet 2/12 	<ul style="list-style-type: none"> • Vanhanaikainen 5/12 • Ei tilaa erilaisuudelle/tasa päästäminen 4/12 	<ul style="list-style-type: none"> • Liian helppoa/pinnallinen oppiminen 5/12 • Arviointi 4/12 • Ainejako 3/12 	<ul style="list-style-type: none"> • Koulu on epätodellinen maailma 5/12 • Meluisa ympäristö 3/12 • Istumista sisätiloissa 2/12 • Laitostuminen 2/12

Taulukko 5. Koulukritiikki teemoittain.

Kuviosta 8 taas näkyy sekä Beckiä mukaileva jako että aineistosta nousseet keskeiset teemat. Syklinen malli kuvaa tasojen päällekkäisyyttä. Sosiaalisuus, yksilöllisyys ja oppiminen sijoittuvat tulkintani mukaan erityisesti kasvatustieteellisen kritiikin tasolle, mutta liittyvät myös koulukäsitykseen. Ympäristö taas on vahvimmin koulukäsitykseen liittyvä teema, mutta myös koulutuspoliittinen. Viime kädessä kaikki sisemmät ympyrät voidaan kuitenkin ymmärtää koulutuspoliittisestikin (ks. myös Kuvio 6).



Kuvio 8. Vanhempien koulukriittiset huomiot mukailien Beckin (2006) kritiikin tasoja.

Sosiaalisuus

Koulua kritisoitiin aineistossa muun muassa aidon ja todellisen elämän puuttumisesta sekä ajanviemisestä perheeltä ja ystäviltä. Näillä argumenteilla on yhteys Beckin (2012, 2010) hypoteesiin siitä, että kotikoulua voidaan pitää vasta-reaktiona ”every day lifen” kaventumisesta ja laitoksissa vietetyn ajan lisääntymisestä. Perustelut sille, miksi koulumaailma on epätodellinen, ovat aineistossa kuitenkin hajanaiset. Tulkintani mukaan väite liittyy muihin kriittisiin huomioihin: ainejakoon, luokkakokoon, saman ikäisten ryhmiin, tasapäistämiseen sekä opettajan ja oppilaan rooleihin. Koulu näyttäytyy nimenomaan sosiaalisesti liian strukturoituna ja yksipuolisena. Oletan, että näihin seikkoihin vanhemmat viittaavat myös puhuessaan laitostumisesta. Laitos ymmärretään epäaitona. Kotikouluvanhemmat taas peräänkuuluttavat aitoa elämää:

Nii mä koen, et koko ajan sitä syödään vaan enemmän sitä aitoa elämää, missä on niinku aito oppiminen ja aito luovuus. (Nea, 5:144)

Aitoon elämään kuuluvat myös läheiset ihmissuhteet ja erityisesti perheyhteys. Esimerkiksi Leena kritisoikin koulua juuri siitä, että se vähentää perheyhteyden merkitystä yhteiskunnassa:

Se on vähän semmonen tehokkuuden määrittelemä järjestelmä. Et helpompi panna monta lasta yhteen paikkaan jossa on palkattu opettaja. Ja sitte tietenki varmaan tää koko yhteiskunnan rakenne, et vanhemmat on töissä. Eli et tavallaan perheen merkitys on koko ajan menossa alaspäin. Se perheen sisäinen dynamiikka, vanhemmat, lapset, keskinäinen kunnioitus, kuuliaisuus, ei pidetä enää arvossa. Ja se on lopun alkua. Koska perhe on tavallaan sellanen rakkauden laboratorio. Koska siellä sä joudut panee käytäntöön kaiken sen, minkä sä ajattelet, et on hyvää ja oikein, oli se sit mikä ideologia tahansa. (Leena, 2:280–290)

Useita vanhempia yhdisti ajatus siitä, että koulu vie mahdollisuuksia kokea elämää yhdessä lasten kanssa ja toisaalta myös lasten mahdollisuuksia viettää laatuaikaa ystävien ja perheenjäsenten kanssa. Tässä he argumentoivat hyvin samaan tapaan kuin Merry & Howell (2009) hypoteesissaan läheisyydestä koti-

koulun oikeuttajana. Koulun ongelmana voi nähdä sen, että se syö aikaa läheisyydeltä. Esimerkiksi Mirja ja Janna viittavat tähän:

– – silloin ku lapsi on siel koulussa koko päivän, sit jos vanhemmat on töissä, sit lapsilla on kaikkee harrastuksii ja kavereita ja ne haluu pelata. Nii se tavallaan se perheen yhteinen aika, se jää hyvin vähäiseksi. Mä koen, et ku me yhdessä tehdään, ja opitaan ja usein joutuu sanoo, et ei äiti nyt tiedä, mut selvitetään mitä tämä on. Sit lapsi saattaa sanoa, et hei äiti mä tiedän, et se asia on näin ja näin. Nii se lisää sitä yhtenäisyyttä ja rakkautta, kun yhdessä tehdään asioita yhdessä lasten kanssa. Mirja, 9:139

Mut kotikoulussa sä oot enemmän läsnä, sulla on enemmän mahdollisuuksia olla. Seki on jo rakkautta, et sä oot siinä ja annat sitä aikaa lapselle. Ku et taas jos se lapsi ois siel koulussa ja harrastuksissa ja sä oisit ite töissä ja ottaisitte tossa läpystävaihtoo ovella. Eihän siinä ois mitään, et sä pystyis antaa sitä aikaa. Ja et jos lapsi ois siel koulussa ja sä oisit iltapäiväl tääl kotona nii eihän me välttämättä tehtäis mitään yhdessä. Kotikoulussa jotenki se, et sä oikeesti joka päivä teet jotain sen kanssa. (Janna, 12, 107)

Koulun sosiaalisessa rakenteessa nähdään myös itsessään monia ongelma-kohtia: esimerkiksi pakottaminen ja väärä vallankäyttö, kiusaaminen ja kilpailu. Arviointiakin kritisoidaan osin sosiaalisin perustein: se lisää suorituskeskeisyyttä ja kilpailua oppilaiden välillä.

Mut ehkä se semmonen niinku kova suorituskeskeinen ilmapiiri, mikä siel oli jotenki, et kaikki on jotenki kilpaillaan jotenki suhteessa toisiin ja otetaan tavallaan niinku esimerkiksi sellaset tietynlaiset kiusausjutut et näähän nyt vaan kuuluu. Ku en mä koe, et semmonen kuuluu mitenkään luonnollisena osana elämään tai sosiaalisiin kuvioihin. (Malin, 7:3)

Et se on niinku jännä huomata miten erilaiset persoonat ja miten ne niinku ne sosiaaliset taidot kehittyi ihmisillä eri tavalla. Et mä oon sit miettiny, et miksi tavallaan, miksi heidän ois pakko olla jossain tietyssä ryhmässä, johon he ovat pakotettu. En niinku koe sitä hyvänä asiana. (Mirja, 9:79)

Erityisesti Janna ja Nina kritisoivat koulun sosiaalista rakennetta, jossa lapset jätetään keskenään selviytymään sosiaalisista tilanteista ilman riittävää ohjausta.

Ainakin on se jotenki et koulun sosiaalisuus on vähän semmosta näennäistä. Et oikeestaanhan se on sillä tavalla et siel on paljon oppilaita, jotka kaikki menee siihen samaan

rakennukseen. Et jos sä olet sosiaalinen nii koulu on sosiaalinen paikka. Mut jos sä et oo sosiaalinen nii sehän on sitä, et sä kävelet sinne yksin, oot välitunnin yksin. Sielhän on tosi paljon niitä oppilaita, jotka kulkee päivästä toiseen yksin. -- Koulus on paljon ihmisiä, mut ei se takaa sitä et syntyä kontaktia kehenkään. (Janna, 12:031)

Sellaseksi niinku et ne lapset pistetään sinne pärjäämään keskenänsä. Niitä ei opasteta eikä ohjata. Kiva-koulusta puhutaan mut se ei käytännön tasolla näytä toimivan kuitenkaan vaan lapset on siellä keskenään sosiaalistumassa. (Nina, 14: 43)

Sosiaalinen kritiikki on epäsuorasti läsnä myös muiden vanhempien puheissa. Nina, Mirja, Leena ja Heli pitävät suurta vertaisryhmää huonona vaihtoehtona ellei osin jopa uhkana. Esimerkiksi Mirja on huolissaan ryhmän huonoista sosiaalisista vaikutteista:

Meidän niinku arvomaailma on semmonen, et ihminen kohtelee muita ihmisiä hyvin ja ei niinkun vaikka kiroilu, se ei ole niinkun semmosta, mitä pitäis alle kouluikäsen kuulla ja et siinä vaiheessa kun niinkun vaikka dildo tai raiskaus tai tämmöset ku ne on niinku eskari-ikäsen sanavarastoon kuuluvia sanoja ja sä joudut selittää niitä sille, nii mä niinku toteen, et tää ei oo se mitä mä haluan. (Mirja, 9:023)

Tämäkin liittyy osin läheisyyden teemaan, vanhemmat haluavat jakaa lasten sosiaalisen maailman ja opastaa heitä siinä. Parhaana sosiaalisten taitojen oppimisen paikkana vanhemmat pitävät pieniä, eri-ikäisistä ihmisistä koostuvia ryhmiä. Tällaisissa tilanteissa nähdään mahdollisuuksia todellisten ystävyssuhteiden syntymiseen ja oman mielipiteenilmaisun sekä identiteetin turvalliseen kehittämiseen.

Mä kuulin sitä kritiikkiä juuri siitä, et lapset ei oo sosiaalisesti vuorovaikutuksessa tarpeeks. Mut ei todellakaan. Enemmän mä oon miettiny, et mitä sen ikäset kaksikymmentä muuta sen ikästä voi toinen toisilleen opettaa. Et paljon enemmän voi opettaa aikuiset, jotka on ympärillä tai vanhemmat sukulaiset tai ystävät tai seurakunnan jäsenet. (Leena, 2:234–250)

– – Iso ryhmä ei oo missään tapauksessa oikee tapa tai paikka oppia sosiaalisia taitoja. Et sehän on sit niinku, jos on iso ryhmä nii siel on se yks tai kaks ihmistä, jotka puhuu ja muutama niitten kaveri, jotka nauraa niille, ja kaikki muut on niinku hiljaa. Sit kotikoulussa taas sul on pienempi piiri missä sä puhut, ja sä puhut kahden kesken tai pienissä porukoissa, ja sul on paljon enemmän mahdollisuuksia puhua ihmisten kanssa, ku että sä

olisit koulussa, ku sä et välttämättä ikinä saa suunvuoroa tai ihan varmasti siel on joku joka sanoo jotain ja lyttää sen. Nii sit kotikoulussa sul on paljon enemmän aikaa perustella sun mielipide ja seistä sen takana, ku siel ei oo mitään joukkoa hyökkäämässä sitä vastaan, jos sä poikkeet mielipitees kanssa niin massasta. Jos sä oot pienemmäs ryhmäs nii se on paljon suvaitsevampaa se keskustelu myös lasten kesken ja myös tietty aikuisena ja yläasteiässä. Ku on kotioppijoita nii ehkä siellä se vielä enemmän painottuu se, et se pieni ryhmä on se missä tulee niitä oikeita ystävyysuhteita, ja kasvattaa sitä et sun itsevarmuutta et sä oot hyvä tyyppi ja hyvä persoona. (Janna, 12, 035)

Tällainen koulukritiikki on erityisen kiinnostavaa siitä syystä, että koulua pidetään usein juuri sosiaalisesti tärkeänä paikkana lapselle ja kotikoulua taas uhkana lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiselle (ks. Medlin, 2000). Personalistesta näkökulmasta se on merkittävää, koska personalismin ihanteena ovat mahdollisimman aidot ja syvät vuorovaikutussuhteet ja niissä kasvaminen. Kotikouluvanhemmat vaikuttavat arvostavan ihmissuhdetaitoja erittäin paljon, jopa enemmän kuin muita taitoja.

Periaatteessa tavallaan mulle ne ihmissuhteet on tärkeempiä ku se itse oppiminen, koska olen hyvin vakuuttunut siitä, et oppimista ei voi estää, ellei lasta pidä tynnyrissä tai jossakin romanialaises orpokodissa et jos on vähänkään jos pääsee kirjoihin ja nettiin käsiksi. (Unna, 4:039)

Suurimmalle osalle vanhemmista personalismin ydinarvo rakkaus on tärkeä arvo kasvatuksessa mutta selvästi vähemmän esillä koulumaailmassa kuin kotona. Näin koulun rakkaudettomuus voi näyttäytyä eräänlaisena sosiaalisesti kriittisenä huomiona, vaikka se ei ollut yhdenkään vanhemman suora kritiikki, vaan vaati hieman avaavia kysymyksiä. Kysymykseen, sopivatko rakkaus ja koulujärjestelmä yhteen, suurin osa vastasi kieltävästi, kuten Kati tai Malin:

Siis ei. Sen enemmän mä oon ruvennu mieltii tätä asiaa, sen enemmän se on mun mielestä laitos ja mun mielestä laitoksissa ei hirveesti rakkautta ole. (Kati, 10:419)

(Vastaus kysymykseen miksi koulujärjestelmä ja rakkaus eivät sovi yhteen) Mä oon itte sitä mieltä, et opettamiseen liittyy paljon hoivaamista. Ja mun mielest semmonen sana ku hoivapalvelu tai niiden ostaminen, mun mielest se on niin absurdia. Jotenki ylipäättänsä meidän yhteiskunta on nii hurjan laitostunu et vauvat tungetaan yhteen yksikköön, leikki-ikäiset yhteen, vanhukset yhteen ja kaikki pois muiden silmistä. (Malin, 7:149)

Oppiminen ja yksilöllisyys

Aidon elämän ja rakkauden puuttumisen lisäksi koulujärjestelmästä nähdään puuttuvan oppimisen iloa ja laatua. Osa vanhemmista näkee syinä tälle koulun arviointikäytänteet ja pakottamisen/kontrollin. Arviointia kritisoidaan myös siitä syystä, että se lisää suorituskeskeisyyttä, kilpailua ja vertailua.

Et siinä ei oo sitä positiivista tunnetta mukana, et on kiinnostava oppia uusia asioita, et se on enemmän semmonen paine et pitää oppia ja äärimmäisen pirstaleinen se työkirjojen käyttämissysteemi. Heli, 8: 63

Mut et se (arviointi) on vääntyny vääräks. Tää on mun oma ajatus sit taas, siinä, että sit onki tullu tämmönen, et kuka on parempi. Ja sillon lapsen niinku omantunnonarvo ja se arvo, mitä hän on ihmisenä ja se ei määräydy jostain koenumeroista ja miten hyvä hän on tässä ja tässä ja sitä ei kuuluis rakentaa tällaseks kilpailuyhdyskunnaks missä vahvat ja paremmat loistaa. Et tavallaan niinku ne arvot vääntäytyy siinä ihan vääriks, et opetetaan jo pienestä silleen, että tästä on kyse. Nii mä huomasin, et mun lapsilla oli semmonen, et ku ei ollu koko aika sitä koerumbaa siinä, nii sit tuliki se oppimisen ilo. Nii se tuli omasta sydäimestä käsin, et tehään tätä, tehään tätä ja tehään yhdessä. (Nea, 5:139)

Koulua kritisoidaan aineistossa myös liian helpoksi. Tämä kritiikki tulee useaan otteeseen esiin vanhempien muistellessa omaa kouluaikaansa. Suurin osa oli kokenut koulun oppimisen pinnalliseksi ja merkityksettömäksi. Koulu nähdään huonona paikkansa lahjakkuuden kehittymiselle – mutta toisaalta myös hitaammille oppijoille:

No jos aatellaan mun tytärtä niin ei, ei mun mielestä otettu huomioon hänen oppimistyyliänsä. Mä luulen, et vaan ne tietyt henkilöt pärjää. Ne on ne keskitien kallet jotka pärjää tällä hetkellä. Et ne jotka on hirveen hyviä tai hirveen huonoja kärsii kaikista eniten. (Kati, 10:187)

Tämä liittyy yksilöllisyyden teemaan: oppiminen on vanhempien mukaan tehokainta, kun lapsi saa edetä ainakin osittain omaa tahtiaan ja perehtyä juurta jaksain kiinnostuksensa kohteisiin.

Yksilöllisyyden voi toisin sanoen lukea kuuluvan autonomian ja autenttisuuden sekä ainutlaatuisuuden arvoihin. Koulussa ja päiväkodeissa nähdään olevan liian vähän sijaa lasten ainutlaatuisuudelle. Kritiikki näkyy selkeästi esimerkiksi Jannan puheessa:

Et ei oo enää Lasse ja Mikkoo vaan sieltä on kolmonen tästä ryhmästä ja viitoslapsi tosta ryhmästä. Se on mun mielestä jotenki, et ois se persoona ja yksilö. Et ois mahdollisuus siihen, eikä oo niinku pakko. Se et saat olla omalla tavalla tehdä asiat. (Janna, 12:59)

Osa vanhemmista kritisoi koulun ainejakoisuutta ja toivoo lapselleen kokonaisvaltaisempaa ja luovempaa tapaa tutkia maailmaa. Koulussa ei nähdä olevan tarpeeksi tilaa yksilölle ja omaehtoiselle oppimiselle. Tässä on yksi syy sille, miksi vanhemmat pitävät koulua ”vanhanaikaisena”.

Ja mun mielestä se on ihan niinku lähtökohtaisesti jo ajatuksena et siellä on vajaa parikymmentä samanikäistä lasta jotka käy samaa tahtia samaa materiaalia läpi nii must se ei vaan ole tätä päivää. Malin, 7:27

Ympäristö

Kaikki edellä mainitut kriittiset huomiot ovat myös osa koulun oppimisympäristöä. Moni vanhempi kritisoi myös konkreettisemmin fyysistä kouluympäristöä. Esimerkiksi Erjan, Malinin ja Katrin lapset ovat kokeneet koulun liian meluisana oppimisympäristönä.

Ehkä semmoset melusot ryhmätilanteet on ollu mun lapselle aina vähän vaikeita. Et esimerkiksi koulun ruokalasta hän valitti, et on hirvee melu ja tulee päänsärky. (Malin, 7:007)

Yks oli että mun lapsi kärsi hirveesti siitä meluisasta ympäristöstä. Hän on semmonen, joka tarvii niinku työrauhan haluaa tosi paljon tehdä ja sit häiriintyy jos ei voi tehdä. Hän istu siellä vaan kätet korvilla, vaikka oli sellanen pieni ryhmä, vaan 16 oppilasta. (Erja, 6:011)

Erityisesti Kati pitää ongelmallisena sitä, että koulussa istutaan paljon ja opiskellaan sisätiloissa. Kati myös kokee, että koulussa on liian paljon teknologiaa

läsnä. Leena muistelee miten tärkeää hänen lapsilleen oli päästä liikkumaan ja ulkoilemaan mahdollisimman paljon. Hannu pohtii virtuaalisen ympäristön merkitystä lasten sosiaalistumisessa ja kasvatuksessa, suuri osa oppimisesta tapahtuu hänen mukaansa aivan muualla kuin koulussa, esimerkiksi netissä.

Mut sit on nää poliittiset syyt, et puhutaan tästä sosialisatiosta. Eli tota että tää on koulun tehtävä. Mut et se on nyt vähän sellasta ettei ehkä ajatella kovin syvällisesti et tapahtu se oikeesti näin. Et jos lapset on aika paljon tos netissä niinku meiänki lapset on. Kyllä ne chattailee siellä ja on kokoajan tällases virtuaaliyhteydessä ja kavereit tulee netistä. Jos sit sanotaan et sosialisatio tapahtuu siel koulus vaan pelkästään nii ollaan kyl aika hakoteillä kyllä. Se on aika epä-älyllinen väite. (Hannu, 11:087)

Kaikki vanhemmat arvostavat tavalla tai toisella informaaleja oppimisympäristöjä, olivat ne sitten verkkokohteita, luontokohteita, museoita, maatiloja, vanhainkoteja tai vaikkapa julkisia liikennevälineitä. Myönteisenä asiana kotikoulussa pidetään sitä, että oppiminen voi tapahtua ihan missä vain.

Koulutuspoliittinen kritiikki

Suoraa koulutuspoliittista kritiikkiä esittää vain Hannu, joka pitää kotikoululaisen asemaa liian huonona suomalaisessa yhteiskunnassa. Syrjintä ilmenee hänen mukaansa mm. siinä, ettei kotikoululapsilla ole oikeutta kouluterveydenhuoltoon tai maksuttomiin oppimateriaaleihin tai kouluruokaan, vaikka kunnat kuitenkin saavat rahaa valtiolta jokaisesta peruskouluikäisestä lapsesta olivat he kotikoulussa tai tavallisessa koulussa. Hannu kannattaa avoimempaa koulutussysteemiä eli sitä, että kotikoulua voitaisiin pitää tasavertaisena vaihtoehtona tavanomaisen peruskoulun kanssa. Tasavertaisuus ilmeni siinä, että myös kotikoululaisilla olisi oikeus samoihin etuihin kuin tavallisilla koululaisilla. Kotikoulu on hänelle myös yhteiskunnallinen kannanotto, jonka puolesta perheen on täytynyt taistella:

Mä uskon et mikä tahansa sellanen yhteiskunnallinen kannanotto, minkä tekee nii tekee siitä läheisemmän siitä yhteiskunnasta ja aktiivisemmän itsestä. (Hannu 11:38)

No en mä tiä se on ehkä suuria sanoja mutta ei tää mikään valtataistelu, tää on vapaustaistelu. (Hannu 11:165)

6.3.3 Kasvatuksen tavoite ja merkitysnäkökentät

Mä sanoisin, et jos he pystyis kasvamaan omaksi itsekseen sillä tavalla et pystyvät olemaan muiden ihmisten kanssa. Loppujen lopuks muulla ei oo paljon väliä. (Unna 4:87)

Se on ilman muuta usko, henkilökohtainen suhde Jumalaan. Se menee kaiken yli. Must on melkein ihan sama, mitä ne tekee työkseen, jos ne rakastaa Jumalaa ja ihmisiä. Koska mä tiedän, et silloin ne on onnellisia ja silloin niil on kallio jalkojen alla. Ei oo mitään tärkeempää. (Leena 2:573)

Tässä luvussa erittelen vanhempien kasvatustilfilosofiaa sitä kautta minkälaisia ydintavoitteita he asettavat kasvatukselle ja millainen heidän merkitysnäkökentänsä on. Kasvatuksellisia tavoitteita on kahdenlaisia: vanhempaa koskevia ja lasta koskevia. Tarkastelen myös sitä, mitä personalistisia arvopareja tavoitteissa esiintyy. Käsitekartassa 2 (Liite 2) näkyy koottuna vanhempien merkitysnäkökentät ja kasvatukselliset tavoitteet (lapsen tavoite sinisellä, vanhemman mustalla). Samaan käsitekarttaan olen vaaleanpunaisella lisännyt kunkin vanhemman tavoitteissa korostuvat personalistiset arvoparit.

Merkitysnäkökentät

Jaoin vanhempien merkitysnäkökentät heidän maailmankatsomustensa pohjalta seuraaviin: humanismi (5), kristinusko (4), henkisyys (2) ja islam (1). Humanistisen merkitysnäkökentän perustavin arvo on tässä yhteydessä tulkintani mukaan jokaisen ihmisen ainutlaatuinen arvo. Elämän tarkoituksena näyttäytyy hyvän välittäminen muille ja omana itsenään pysyminen. Itseasiassa kaikki vanhemmat sitoutuvat edellisiin arvoihin. Henkisyuden edustajat lukeutuvat myös humanisteiksi, mutta korostavat sen lisäksi jonkinlaista henkistä polkua elämälleen merkittävänä tekijänä. Kristittyjen vanhempien tärkeimpänä arvona on taas Jumalan tunteminen: sitä kautta muut asiat saavat merkityksensä. Osa kuitenkin korosti enemmän henkilökohtaista jumalasuhdetta ja rakkautta, osa taas yleisempää kristillistä arvomaailmaa. Islamin perusarvo näyttäytyi tässä aineistossa tulkintani mukaan Jumalan palvomisena ja kunnioittamisena sekä hänen tahonsa noudattamisena. Yhteistä monoteistisille merkitysnäkökentille on se, että

ihmisen arvokkuus ja merkitys perustuu Jumalan luomistyöhön, eikä häneen itseensä (humanismi) tai maailmaan ja luontoon (henkisyys).

Beckin (2012) oletusten suuntaisesti tässäkin aineistossa uskonnolliset vanhemmat edustivat eniten strukturoitujen kotikouluvanhempien ryhmää. Toisaalta heilläkin on unschooling-periaatteita. Vahvimmin unschoolingia tai unschoolingia ja pragmaattisuutta edustavien vanhempien merkitysnäkökenttä on joko humanistinen tai henkinen (ks. Käsitekartta 2, Liite 2).

Kysymykseen kasvatuksen tavoitteesta vanhemmat vastasivat vaihdellen joko kasvattajan tai lapsen näkökulmasta. Käsitekartassa 2 (Liite 2) näkyvät vanhempien merkitysnäkökentät ja keskeiset ajatukset kasvatuksesta. Kasvattajan tehtävään liittyvät tavoitteet ovat ympyröity mustalla ja lapsen kasvatavoitteet sinisellä. Lisäksi vaaleanpunaisella olen merkinnyt käsitekarttaan mitä personalismin arvopareja kunkin vanhemman ajatukset mielestäni eniten korostavat. Personalistisista arvopareista kasvatuksen kannalta keskeisimmät tässä aineistossa olivat rakkaus ja yhteys, autonomia ja autenttisuus sekä vapaus ja vastuu. Kiteytettynä suurin osa vanhemmista pitää kasvatuksen tavoitteena sitä, että lapsi oppii tuntemaan itsensä ja potentiaalinsa sekä elämään yhteydessä toisten kanssa.

Kristinusko ja islam

Uskonnollisesti sitoutuneiden (strukturoidut ja strukturoidut/unschooling) vanhempien eli Leenan, Hannun, Helin, Nean ja Mirjan puheissa korostuivat rakkauden, yhteyden sekä vapauden ja vastuun teemat sekä luonnollisesti Jumalan tunteminen. Erityisesti Leena, Nea ja Heli pitävät tärkeänä sitä, että lapset oppivat tuntemaan Jumalan henkilökohtaisesti. Leena ja Nea käsittävät Jumalan vahvimmin rakkauden ja yhteyden kautta, heille kasvatuksen tavoite on, että lapsi oppii rakastamaan itseään, toisia ihmisiä ja Jumalaa. Heli viittaa hyviin ihmissuhdetaitoihin ja Hannulle kasvatusta on yhdessäoloa, jossa sekä vanhempi että lapsi oppii. Mirja painottaa Jumalan ja Koraanin ja toisten ihmisten kunnioittamista. Hän toivoo lapsistaan tulevan harjoittavia muslimeja, jotka voisivat olla rakentamassa paikallista muslimiyhteisöä sekä rakentaa siltoja sen ja valtaväestön välille.

Vastuullisuus on myös tärkeää: Hannu puhuu kurinalaisuudesta, Leena moraalista selkärangasta, Heli luonnekasvatuksesta, Mirja kunnioituksesta.

Mutta kasvatuksen tavoite on se, et heistä tulee ihmisiä, jotka tuntee itensä ja rakastaa muita. Ja on valmiit palvelemaan ja integrity, se on mun mielest nii ihana ominaisuus. -- Sisäinen eheys joo, mut myös sellanen selkäranka. Et uskaltaa olla rehellinen ja rohkee ja moraalisesti puhdas. Leena (2:457-464)

No kyl se siis kasvatus on, se on olemista yhdessä, se on niinku sen kasvatuksen tarkoitus mun mielestä, se keskeisin, että perhe on yhdessä. Ja on se sitte myöhemminki nii, kasvatus ja oppiminen se vaatii sitä läsnäoloa ja yhdessä olemista. (Hannu 11:137)

Nea, Leena ja Hannu korostavat vanhemman esimerkkiä kasvatuksessa: lapsi oppii sen minkä hän elää vanhempien kanssa yhdessä todeksi. Usko ja rakkaus siirtyvät vain sitä kautta, että vanhempi elää näitä omassa elämässään todeksi, ja jakaa elämänsä lastensa kanssa.

Et vaikka kuinka lukis kasvatuskirjoja ja yrittäis ulkoisesti sitä saada nii kyllä kuitenkin se, et mitkä jutut sä oot aidosti itse sisäistänyt ja mitkä sä oot vanhempana vaik omasta lapsuudesta tullu haavoja ja kipeitä asioita tai et ois oppinu jonku alueen juttua, vaikka järjestyksen pitoa, niin sit työstämällä ne ite läpi ja elämällä näkyväks ja todeksi niin kyl se lapsi oppii parhaiten siitä aikuisen esimerkistä, ja miten hän niinku käyttäytyy ja miten hän kohtelee toisia ja lasta ja näin. (Nea)

Henkisyys ja humanismi

Henkisyyttä sekä humanismia edustavat vanhemmat (unschooling ja unschooling/pragmaattiset) korostivat osin myös rakkauden ja yhteyden teemaa mutta erityisesti autenttisuutta ja autonomiaa sekä arvokkuutta ja ainutlaatuisuutta.

Erja, Kati, Laura, Nina, Unna, Malin ja Janna pitävät kaikki tärkeänä kasvatustavoitteena sitä, että lapsi voi kasvaa omaksi itsekseen ja pysyä uskollisena itselleen. Lapselle täytyy esitellä monipuolisesti maailmaa ja hänen täytyy saada vapaasti kokeilla erilaisia asioita, jotta hän voi löytää oman itsensä (Laura). Autenttisuuden ihanteesta kielii myös Ninan ja Erjan tavoite, että lapsi voisi oppia kuuntelemaan omaa sisintään. Sekä Unnan että Lauran mukaan kasvatuksen

tavoite on, että lapsi kasvaa omaksi itsekseen. Erja ja Malin käyttävät kasvatuksesta kielikuvaa, jossa lasta ajatellaan siemenenä, jolle kasvattaja voi luoda kasvuolosuhteet, mahdollisuuden juuriin ja ravinteisiin, mutta toisaalta josta kasvattaja ei voi loppuun asti päättää.

Kasvatus on mun mielest sitä, et sä annat lapselle juuret ja siivet ja myös sitä et sä teet ittes et ihmisenä mut kasvattajana sille lapselle tarpeettomaks. Et sä niinku autat sitä lasta nousemaan siivilleen sillee kuitenkin et sil on juuret tiukasti maassa et se tietää kuka se on jo mistä se tulee. (Malin 7:117)

Itselleen ominaisena pysymisen tavoitteen lisäksi erityisesti Malin pitää rakkautta kasvatuksen perustana ja tavoitteena. Kysytyäni asiaa myös Ninalle, Katille, Jannalle rakkaus on kasvatuksessa tärkeintä. Unna ja Laura puhuvat sen sijaan mieluummin välittämisestä kuin rakkaudesta kasvatuksen yhteydessä:

No en tiedä rakkaudesta, mut mun mielestä lapsia, ihan jokaista konkreettista lasta saisi kasvattaa vain sellaiset ihmiset, jotka oikeesti välittää hänestä. Minusta rakkaus taas taitaa olla astetta enemmän, se on semmonen pidempiaikainen. Mut pitää olla semmonen, et aidosti välittää ja aidosti tykkää. Se muuten mulle on tosi tärkeätä, et ne ihmiset, joiden kanssa ollaan tekemisissä tykkäis toisistaan ja sen pitää olla molemminsuuntaista. (Unna, 4:127)

Autenttisuuteen liittyy autonomia ja vastuu: se että lapsi oppii tekemään itsenäisiä päätöksiä ja kantamaan niistä vastuuta. Lapsen toivotaan myös oppimaan tuntemaan omat rajansa (Kati), tekemään omia valintoja (Janna), seisomaan vahvasti omilla jaloillaan (Kati) ja pystyä näkemään boksin ulkopuolelle (Laura). Vapauden ja vastuun teemoja korostavat erityisesti Laura ja Janna: kasvattajan tehtävänä on opettaa lapselle, että hän on vastuussa omista valinnoistaan ja auttaa häntä turvallisissa rajoissa harjoittelemaan valintojen tekemistä ja niiden seurausten kestämistä.

Mun mielestä kasvatuksessa tärkeintä on se, et on vilpittömästi oma itsensä ja vilpittömästi halua auttaa ja on jotenki motivoitunut ihminen, et tekee niitä asioita omasta tahdosta. – – Mulle on se tärkeätä, et lapsi oppii itse ajattelee sitä omaa tekemistään ja ymmärtää et vain itse voi siihen vaikuttaa. (Janna, 12:39)

Eli aikuisen tehtävä on turvata lapsen ja maailman kohtaamista mutta toisaalta viedä sopivasti sinne maailmaan. Auttaa menemään puoliaskelta oman uskalluksen ylitse ja antaa tulla sitten takasin kun siltä tuntuu. – – Ja me kasvetaan jokainen omaks persoonaks kaikkien kokemusten kautta mutta että ulkopuolisten, ei tietysti vanhempien, mun mielestä ole määrä määritellä sitä että minkälaiseksi vaan mä uskon, et se laps löytää ne omat mielenkiinnon kohteensa ja oman tapansa olla se mikä on kun annetaan niitä mahdollisuuksia. (Laura, 13:75)

Yhteenveto

Rakkaus kasvatuksen tavoitteena tuli vahvimmin esiin Leenan, Nean ja Malinin haastatteluissa. Muutkin haastateltavat pitivät sitä kysyttäessä tärkeänä, mutta se ei tullut heille itsenäisesti mieleen. Toisaalta monet puhuivat arvoista, jotka tulkitsen osaksi rakkauden teemaa: kunnioitus, välittäminen, auttaminen, huolehtiminen, yhdessäolo. Kaikille vanhemmille kasvatukseen liittyi jokin yhteyttä koskeva tavoite: ihmissuhdetaidot, kyky kantaa vastuuta, kyky rakastaa tai välittää, suhde Jumalaan. Yhteyden teeman lisäksi lähes kaikki puhuivat jollakin tasolla itsensä tuntemisen tavoitteesta sekä oman paikan, ammatin, kutsumuksen tai persoonan löytämisestä. Kasvatuksen tavoitteissa tulivat osalle esiin myös vahvasti vastuullisuuden teemat: lapsista toivotaan kasvavan aktiivisia yhteisöjensä jäseniä sekä moraalisesti vahvoja persoonia.

Yleistäen voidaan sanoa, että vanhemmat, joilla on humanistinen merkitysnäkökenttä korostavat hieman enemmän autonomiaa ja autenttisuutta, kristityt vanhemmat taas rakkautta ja yhteyttä. Toki mainitut teemat olivat esillä lähes kaikkien vanhempien haastatteluissa, tässä tulkitsen ainoastaan korostuksia. Vastuullisuuden teemat ilmenevät tasaisemmin eri merkitysnäkökenttää edustavilla vanhemmilla. Beckin jaottelun mukaan vastuullisuutta korostaneet vanhemmat sijoittuivat strukturoitujen sekä unschooling/pragmaattisten ryhmiin.

6.3.4 Personalistiset arvot aineistossa

Lukiessani aineistoa ensimmäisiä kertoja, huomasin, että monet personalistisesta filosofiasta tutut teemat esiintyivät siellä. Päätin siksi käyttää personalistisia arvopareja (ks. Kuvio 2) aineiston analysoinnin tukena. Koodasin aineiston Atlas.ti. ohjelmassa arvoihin, perusteluihin ja koulukritiikkeihin (ks. Liite 3: Koo-

disto). Arvokodeja ovat esimerkiksi ”yhdessäolo” tai ”suvaitsevaisuus”. Nämä koodit eli alakategoriat jaoin edelleen personalistisiin arvopareihin eli yläkategorioihin. Arvokoodit liittyivät vähintään yhteen, osa usempaan personalistiseen arvopariin. Lisäksi myös suurin osa perusteluista ja kritiikeistä oli mahdollista jakaa personalistisiin yläkategorioihin. Taulukosta 6 näkyy koodien ja niitä vastaavien sitaattien määrä aineistossa kunkin personalistisen arvoparin kohdalla. Frekvenssit ovat toki viitteellisiä ja perustuvat tulkintaani. Pidän niitä kuitenkin toimivana tapana havainnollistaa sitä, mitä arvoja vanhemmat korostivat. Kaikki arvoparit olivat aineistossa esillä, mutta merkittävämmäksi teemaksi nousi rakkaus ja yhteys. Toiseksi eniten vanhempien arvoissa näkyi autonomia ja autenttisuus. Nämä sekä vastuun ja vapauden teema näkyivät selkeästi myös kasvatuksen tavoitteissa edellisessä luvussa.

Personalistinen arvo-pari	Koodeja aineistossa	Sitaatteja aineistossa
Arvokkuus ja ainutlaatuisuus	20	124
Kokonaisvaltaisuus ja hengellisyys	20	147
Vapaus ja vastuu	24	175
Toiminta ja luovuus	28	144
Autonomia ja autenttisuus	34	249
Rakkaus ja yhteys	45	265

Taulukko 6. Personalistiset arvot aineistossa.

Personalistiset ydinarvot näkyivät myös perusteluissa ja koulukritiikeissä. Perustelut ja kritiikit edustivat kaikkia personalistisia arvopareja. Perusteluista (ks. Taulukko 4) erityisen vahvasti halu läheisyyteen lapsen kanssa viittaa personalismin ytimeen eli rakkauden ja yhteyden arvostukseen. Omaehtoisen oppimisen ja lapsen toiveisiin ja tarpeisiin liittyvät perustelut sen sijaan viestivät autenttisuuden vahvasta arvostuksesta. Vanhempien perusteluissa näkyi myös toiminta ja luovuus. Vapauden ja vastuun teema ilmenee lähinnä siinä, että vanhemmat kokevat kasvatuksen vahvasti omaksi vastuukseksi ja haluavat suojella lapsiaan. Hengellisyyden voi nähdä liittyvän vanhempien maailmankatsomuksellisiin perusteluihin ja kokonaisvaltaisuuden haluun luonnollisemmasta oppimisympäristöstä ja aidommasta oppimisesta.

Koulua myös kritisoitiin tulkintani mukaan lähtökohdista, jotka sopivat hyvin personalismin arvoihin. Arvokkuuden ja ainutlaatuisuuden näkökulmasta koulua kritisoidaan liian tasapäistäväksi ja kilpailuhenkiseksi: yksilön ainutlaatuisuudelle ei jää sijaa. Toisaalta esimerkiksi diagnosoiminen, kiusaaminen tai muut sosiaaliset ongelmat vievät lapsen arvokkuutta. Kokonaisvaltaisuuden ja hengellisyyden näkökulma näkyy esimerkiksi kritiikissä koulun pirstaleisuutta, ainejakoa, luokkajakoa ja pinnallisuutta kohtaan. Vapauden ja vastuun arvostus esiintyy vanhempien kritiikissä opettajien riittämättömästä valvonnasta tai toisaalta väärästä vallankäytöstä ja pakottamisesta. Luovuutta ja toimintaa sekä niistä seuraavaa oppimisen iloa kouluissa ei myöskään ole vanhempien mukaan tarpeeksi. Koulun väittäminen epätodelliseksi maailmaksi, tasapäistäväksi tai väärään vallankäyttöön perustuvaksi paljastaa vahvan autonomian ja autenttisuuden ihanteen. Viimeiseksi rakkaus ja yhteys haastavat koulujärjestelmän: kritisoitiinhan koulua myös siitä, että se vie aikaa muulta sosiaaliselta elämältä eikä sen sisältämä sosiaalisuus takaa välttämättä hyvää vuorovaikutusta. Perustelut ja kritiikit personalististen arvojen mukaan jaoteltuna näkyvät tarkemmin Liitteen 5 Taulukosta 8.

Perustelujen ja kriittisten huomioiden ohella personalistiset arvot näkyvät muusakin vanhempien puheessa. Esittelen seuraavaksi haastattelujen kokonaisuudesta yhteenvedon jokaisen arvoparin kohdalla.

Rakkaus ja yhteys

Rakkauden ja yhteyden kategoriassa muutamia merkittävimpiä arvokoodeja olivat ihmissuhteet, läheisyys, rakkaus, yhteisöllisyys, yhdessäolo ja perhe. Vanhemmat kuvasivat suhteitaan lapsiinsa läheisiksi ja toivoivat niiden sellaisina pysyvänkin. Vaikka kaikki vanhemmat eivät suoraan puhuneet rakkaudesta arvonaan, kaikki kuitenkin arvostivat läheisyyttä, sosiaalisuutta, yhdessäoloa tai jotakin muuta, jonka tulkitsin liittyvän juuri rakkauden ja yhteyden teemaan. Esimerkiksi Unna ja Laura puhuivat kasvatuksen yhteydessä mieluummin välittämisestä kuin rakkaudesta, mutta tulkitsen sen vahvasti samaan rakkauden teeman alle kuuluvaksi puheeksi. Hannu ei myöskään käytä sanaa rakkaus, mutta hänen mukaansa kasvatus on läsnäoloa ja yhdessäoloa. Hannu korostaa

sitä, ettei kasvatus ole yhdensuuntaista vaan myös lapset kasvattavat vanhempiaan, minkä tulkitseen edustavan jonkinlaista dialogisen kasvatustilanteen ideaalia.

Leena, Nea, Malin, Nina, Mirja ja Kati pitivät rakkautta kasvatuksen tärkeimpänä arvona. Esimerkkinä Malinin vastaus kysymykseen: mikä on tärkeintä kasvatuksessa?

Rakkaus. Et se on mun mielest, se on pohja kaikelle ja ilman sitä ei oo mitään. (Malin, 7:125)

Kotikoulu on myös monelle vanhemmista mahdollisuus osoittaa lapselleen rakkautta enemmän. Kotikoulun etuna nähdään juuri se, että se antaa mahdollisuuksia läheisyyteen lasten kanssa (ks. Luku 5.3.1.). Esimerkiksi Nea ja Leena perustelevat kotikouluvalintaansa osin sillä, että he halusivat todella oppia tuntemaan omat lapsensa. Samasta syystä Leenan mielestä olisi hyvä, jos kaikki vanhemmat haluaisivat opettaa lapsiaan kotona:

Koska se vanhemman ja lapsen rakkaus on kuitenkin se pohja. Semmonen huolenpito ja suojelu. Leena, 2:312

Myös muut vanhemmat ovat kiinnittäneet yhdessäolon etuun huomiota, vaikka eivät suoraan sano sen vuoksi kotikoulua valinneen.

Vahvasti semmonen tunne et me ollaan samassa veneessä ja meil on paljon yhteisiä kokemuksia, mistä me voidaan puhua. Et se arki ei oo niinku, et on aikuisten arki ja lasten arki. (Heli, 8:43)

Vanhemmilla on luonnollisesti kullakin omanlaisensa näkemys rakkaudesta. Muutamissa haastatteluissa keskustelimme siitä, mitä rakkaus oikeastaan on. Malinin mukaan se on pyyteetöntä toisesta välittämistä ja hänen hyväksymistään. Ninan mukaan se on hyväksymistä, kunnioittamista ja hyvyttä. Myös Mirja puhuu rakkaudesta toisille hyvän tekemisenä. Kati pitää rakkautena muun muassa sitä, että vanhempi osaa kuulla lapsen todellisia tarpeita, viettää heidän

kanssaan aikaa ja antaa mahdollisuuden itsenäistymiseen. Janna puhuu rakkaudesta yhdessäolona sekä rajoina, jotka syntyvät läheisyydestä. Yhteenvetona vanhemmat näkivät rakkauteen kuuluvan yhdessäolon sekä hyväksymisen/kunnioittamisen. Rakkauteen kuuluu myös se, että on valmis antamaan itsestään lapselle, esimerkiksi kotikoulun muodossa (Kati). Mirja viittaa kiinnostavasti siihen, että rakkaus liittyy nimenomaan vahvasti omiin lapsiin:

Ja kyllä niinkun tavallaan se kasvatus sehän lähtee nimenomaan siitä rakkaudesta. Etenkin jos mä puhun niinku omista lapsista. Se et sä saat sen lapsen, sä kärsit paljon sen takia, raskauden, imetykset, herätykset ja kaiken sen mitä se lapsi keksii ja tekee niin, jos ei olis sitä rakkautta nii kuka sitä kestäis sitä kaikkea. (Mirja, 9:135)

Perustelut sille, miksi rakkaus sitten oikeastaan on tärkeä, ellei tärkein arvo kasvatuksessa, eivät juuri tule aineistossa esille. Tämä siksi, etten erityisesti keskittynyt kyselemään asiaa vanhemmilta sen pidemmälle. Rakkauteen viitattiin useampaan otteeseen itsestään selvänä pohjana/perustana kasvatukselle. Mirja on ainoa, joka aineistossa suoraan puhuu siitä, miksi toisia tulee rakastaa:

Muslimina me aatellaan sillä tavalla, et Jumalan takia me rakastetaan kaikkia. (Mirja: 9, 131)

Myös Nean ja Leenan haastatteluissa tulee epäsuorasti esiin se, että Jumalan palvelemisessa on tärkeää rakastaa ihmisiä. Kumpikin viittaa myös siihen, miten läheisyys tai rakkaus, jota he ovat saaneet Jumalalta kokea, on auttanut heitä rakastamaan ja kasvattamaan omia lapsia. Esimerkkinä Leena:

Ja kun ajan mittaan ymmärsi, että se on se suhde, joka siinä (uskossa) on tärkeätä ja ajan viettäminen yhdessä ja toisen etsiminen ja kuunteleminen, halu ymmärtää ja halu rakastaa Jumalaa ja elää siinä arjessa. Nii sillon se tuli helpommaksi. Ja sillon tuli enemmän opetettavaaki pojille, koska se ei ollu sitä, et ei saa tehdä noin ei saa tehdä näin vaan, et Jumalasta tulikin semmonen elämänantaja ja ylläpitäjä. (Leena, 2:123–131)

Ainoastaan Malinin haastattelussa keskustelimme suoraan siitä, miten rakkautta voi opettaa lapsille. Hänen mukaansa rakkauteen voi kasvattaa ensisijaisesti niin, että antaa rakkautta, koska kaikki eletty ja koettu rakkaus tekee helpom-

maksi sen antamisen eteenpäin. Sama hyvin personalistiseen filosofiaan sopiva ajatus on tulkintani mukaan epäsuorasti läsnä kaikkien rakkautta korostavien vanhempien puheissa. Unna puhuu välittämisestä samaan tapaan:

Mulle on hyvin tärkeää, et ne tietää, et niillä on edes yksi ihminen, joka oikeesti välittää heistä ja et he oikeesti on tosi tosi tärkeitä. Sit tavallaan se ihan ihmissuhdetasolla, mä oikeesti uskon siihen kaikkien tutkimusten ja elämäkokemukseni mukaan, et jos ihminen jo pienenä tankataan täyteen sitä sellasta varastoa ja jos se on itsellä täynnä, nii sitten pystyy antamaan. (Unna, 4:39)

Vanhemmat, jotka pitävät rakkautta tai välittämistä kasvatuksen keskeisenä arvona ja toisaalta haluavat osoittaa rakkautta lapsilleen, ovat personalismin näkökulmasta todennäköisesti parempi kasvatusvaihtoehto kuin tavanomainen koulu. Merry & Howell (2009) perustelevat samaan tapaan läheisyyttä huomioiden vanhempien kotikoulu-oikeutuksena.

Kaikki rakkaustulkinnat eivät luonnollisesti kuitenkaan ole personalistisia. Personalismin näkökulmasta ainoastaan toiselle hyvän tekeminen tai tämän hyväksyminen ei välttämättä ole rakkautta. Nämä kuuluvat rakkauteen, mutta se on jotakin enemmän: persoonien välistä yhteyttä. Personalistinen rakkaus tarvitsee toteutuakseen muita personalistisia arvoja kuten vastuuta ja vapautta. Vanhempien ajatus siitä, että yhdessä vietetty aika, kokemukset ja läsnäolo ja lapsen tunteminen, ovat rakkautta, on mielestäni kuitenkin tulkittavissa personalistiseksi. Koska haastattelu ei keskittynyt rakkauden määrittelyyn, voin ainoastaan varovaisesti arvella näin.

Autonomia ja autenttisuus

Autonomian ja autenttisuuden kategoriassa viitattiin ylivoimaisesti eniten autenttisuuden ihanteeseen ja omaehtoiseen oppimiseen, mutta myös mm. intuitiiviseen tietämiseen, vanhemman vastuuseen (liittyy tässä yhteydessä vanhemman autonomiaan suhteessa yhteiskuntaan), kyseenalaistamiseen sekä itsenäisyyteen. Autenttisuus tulee tulkintani mukaan esiin yhtä lukuun ottamatta kaikissa haastatteluissa. Omia valintoja, omia mielipiteitä, omaa polkua, omaa tahtoa, sydämen kuulemista ja kutsumusta arvostetaan. Kotikoulukin on yksi

autenttisuudesta nouseva valinta. Esimerkiksi autenttisuutta arvostavasta asenteesta seuraavat otteet:

– – ja sillee mä sen ajattelikin, et sen takia mä en haluukaan vaan imeytyä vaan massan mukana (Erja, 6:108)

Vaan semmosia asioit pitää tehdä mitkä tuntuu oikeesti sillai oikeelle ja hyvälle ja niiden tekeminen on sulle se oikee. (Malin, 7:180)

Opiskeluvaiheessa jo olin semmonen jollain tavalla luova ihminen, että mua ylipäättänsä kiinnosti se, että tekee sillä tavalla ku kokee oikeeks, eikä sillä tavalla miten muut tekee. Et semmonen niinku halu löytää parempia ratkasuja ja semmosta. (Heli, 8:23)

Kasvatuksen ydintavoitteena esimerkiksi Laura, Nina ja Unna pitivät sitä, että lapsi kasvaa omaksi itsekseen. Tämä autenttisuuden ihanne yhdistää todennäköisesti lähes kaikkia vanhempia, mutta kaikki eivät suoraan kuvanneet sitä tärkeimmäksi. Omaksi itsekseen kasvaminen voidaan ymmärtää personalistiseksi ihanteeksi tai mahdollisesti myös individualistiseksi. Vanhemmat kuitenkin pitivät autenttisuuden ohella tärkeinä vastuullisuutta ja yhteyttä muihin ihmisiin. Esimerkiksi Unna pukee tämän seuraaviin sanoihin:

Mä sanoisin, et jos he pystyis kasvamaan omaksi itsekseen sillä tavalla et pystyvät olemaan muiden ihmisten kanssa. Loppujen lopuks muulla ei oo paljon väliä. Koska jos he ovat sinut itsensä kanssa ja osaavat kuunnella itseään sillä tavalla mikä on heille parhaat työt ja tottakai siis mä oletan et he tekevät työtä ja ovat osa yhteiskuntaa. Ovat-han he nytkin. Se, että he ovat sinut itsensä kanssa ja tykkäävät muista ihmisistä, se on se. (Unna, 4:87)

Autenttisuuden ihanne vaikuttaa myös kotikouluvalinnan taustalla, erityisesti siinä, että vanhemmat ovat halunneet lapsilleen mahdollisuuden autenttisempaan oppimiseen. Oppimisessa pidetään tärkeänä, että lapsi löytää omat mielenkiinnon kohteensa ja saa edetä omaan tahtiinsa:

Joo kyllä se mua on houkuttanut, että nimenomaan semmotteen lapsesta lähtevään innon ruokkiminen, että ei mennä sen mukaan missä järjestyksessä kirjassa tulee luvut. Vaan siitä, että ku nähdään ulkona joku juttu, niin me päästään lähtemään siitä syvemälle. Tulee mielenkiintonen radio-ohjelma, hei nyt etsitäänki viikingeistä tietoa, käy-

dään posti-museossa ja kokeillaanki, että niinkun koska mä uskon että ihminen oppii mielenkiinnon kautta paremmin tai syvällisemmin sen asian ja menee paljon syvemmälle. (Laura, 13:23)

Lapsista halutaan kasvattaa autonomisia ja autenttisia persoonia, jotka kykenevät tekemään massasta poikkeavia valintoja, seisomaan mielipiteidensä takana ja kuuntelemaan omaa sydäntään. Tämä näkyy esimerkiksi Erjan, Ninan Katin kasvatustavoitteissa:

Nyt jos mä ajattelen, et mul jotain sellasia kasvatuseriaatteita nii siihen kuuluu semmonen mitenhän mä nyt sanoisin sellanen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, rohkeus kulkea sitä omaa polkua ja rohkeus kuunnella omaa sydäntään vaikka se ehkä joskus myös tuo sellasta yksinäisyyttä tullessaan. kuitenkin et pysyis itselleen uskollisena ja rehellisenä. (Erja 6:116)

Ja sitä mä yritän opettaa myöskin lapsille tekeen sen mistä tykkää tehdä. Eikä aina tarvi tehdä niinku kaikki muut tekee. Mä aika harvoin teen niinku kaikki muut tekee. (Kati, 10:251)

Se, että ne oppis kuuntelemaan omaa sisintänsä. Oppisivat pitämään omat rajansa. Että eivät joutuisi sellaseen painostukseen. (Nina, 14:257)

Jumalan tuntemista korostavilla vanhemmilla autenttisuuteen liittyy erityisesti kuuliaisuus ja kutsumus tehdä sitä mikä on oikein. Autenttisuus nähdään ikään kuin suhteessa Jumalaan ja liittyy tässä mielessä vahvasti yhteyden ajatukseen. Lasten halutaan myös löytävän henkilökohtainen ja autenttinen usko, esimerkiksi Nea iloitsee siitä, kuinka hänen lapsensa usko on aitoa ja tulee hänen omasta sydämestään. Myös Leenan kasvatustavoitteena oli nimenomaan se, että lapset löytävät henkilökohtaisen suhteen Jumalaan.

Jotta autenttisuuden ihanne voi olla aidosti personalistinen, sen täytyy olla harmoniassa muiden personalisten arvojen ja erityisesti rakkauden kanssa. Esimerkiksi Malin liittää autenttisuuden rakkauteen, joka antaa lapselle vapauden kasvaa omaksi itsekseen:

Must se on tosi tärkeet et lapset ei oo mitään meidän omien toteuttamattomien unelmien toteutuslustoja vaan, et niil on ne ihan omat unelmansa. Mun mielestä se on tärkeetä siin kasvattajan rakkaudessa. (Malin, 7:55)

Jos autonomiaa ja autenttisuutta korostetaan taas yli rakkauden ja yhteyden, on mahdollisesti kyseessä enemmän individualistinen kuin personalistinen tulkinta siitä. Individualistinen autenttisuus sisältää yksilöllisyyden ja itsenäisyyden arvostuksen, mutta ei kuuliaisuutta yhteydelle (ks. Taylor, 1995). Jos autenttisuutta ei ohjaa mikään toinen arvo, jokainen voi tehdä mitä huvittaa. Personalismin näkökulmasta autenttinen ihminen on sitä vastoin vastuussa muista. Koska kaikki vanhemmat kuitenkin arvostivat yhteyttä ja läheisyyttä sekä vastuuta toisista ihmisistä, uskallan tulkita autenttisuutta heidän puheissaan ainakin mahdollisesti personalistiseksi.

Toiminta ja luovuus

Toiminnan ja luovuuden kategoriassa yleisimpiä koodeja olivat tekemällä oppiminen, luonnollinen oppimisympäristö, luovuus ja tutkiminen. Vanhemmat arvostavat pedagogisessa ajattelussaan selvästi toiminnallisuutta ja luovuutta. Monet koulukriittiset huomiot aineistossa liittyvätkin siihen, ettei koulussa ole tarpeeksi tilaa näille. Ainakin osalle vanhemmista kotikoulun ehdoton etu on juuri mahdollisuus oppia ”aidossa elämässä” missä vain ja milloin vain. Esimerkiksi Malin on käynyt kotioppijansa kanssa vierailmassa muistisairaitten hoitokodissa ja vastaanottokeskuksessa osana opetussuunnitelmaa. Useimmat vanhemmista hyödyntävät opetuksessaan laajasti erilaisia museoita, harrastusmahdollisuuksia ja muita informaalisia oppimisympäristöjä. Luovuudelle ja toiminnallisuudelle ajatellaan tulevan tilaa, kun lapsi sekä vanhempi saavat vapaasti valita opittavia asioita ja materiaaleja:

Ku saa ite valita nii siinä tulee semmonen tila luovuudelle ja oppimiselle ihan erilailla. Siinä tulee semmonen innostus. – – Ja siihen mä rakastin kyl rakentaa sit semmosta elävää ja luovaa juttuu just. Et miten yhdistettiin sitä taiteeseen tai Heureka oli joskus noita syksysin ilmasii vaikka iltoja nii varmana mentiin mukaan. Et me niinku tartuttiin ku Helsinki on tämmönen rikas paikka, et tääl on paljon semmosia tapahtumia ja Korkeasaaripäivä ja kaikkii nii me kyl lasten kaa mentiin Taiteiden yöhön, et me hyödynnettiin kaikkee semmosta siihen kouluun. (Nea, 5:85)

Vapaus ja vastuu

Vapauden ja vastuun alueella puhuttiin erityisen paljon vapaudesta, valinnan vapaudesta sekä vanhemman vastuusta lapsensa kasvatuksessa. Myös lapsen kasvattaminen vastuullisuuteen oli tärkeä aihe varsinkin osalle vanhemmista. Kaikkien vanhempien mukaan rajat ovat tärkeä osa kasvatusta, vaikka he asettivatkin rajoja jokainen omalla tavallaan. Varsinkin strukturoidut vanhemmat puhuivat lasten kasvattamisesta kuuliaisuuteen, kurinalaisuuteen ja lujaan luonteeseen. Vähiten rajoista puhuivat unschooling-vanhemmat, mutta heillekin rajat olivat vähintään kysyttäessä tärkeitä. Samoin strukturoidut vanhemmat puhuivat vähiten vapaudesta arvona itsessään – unschooling-vanhemmat taas korostivat hiukan enemmän vapautta kuin vastuuta. On huomattava, etteivät vapauden ja vastuun arvot aineistossa välttämättä edusta personalismia. Jos vapautta korostetaan irrallaan rakkaudesta ja yhteydestä, on kyseessä mahdollisesti individualistinen arvo. Toisaalta vastuullisuudenkaan käsite ei ole varsinaisesti personalistinen ilman että se ymmärretään yhteydestä käsin.

Vapaus ja vastuu ovat myös toimivat monen vanhemman kohdalla vähintään epäsuorina perusteluina kotikouluvalinnalle. Kasvatus nähdään ensisijaisesti vanhemman vastuuna ja vapautena.

– – varsinkin ystävät kenel on itsel samanikäisiä lapsia peruskoulussa, nii aika kärkkäästi tullaan esimerkiks sanomaan, et kauheen vastuun sä otat, et mä en kyllä pystyis. Mut en mäkään mee muille sanoo, et kauheen vastuun sä annat sille opettajalle, etten mä uskaltais antaa vieraalle ihmiselle. (Malin, 7:15)

Vanhemman vastuulla on myös asettaa lapselle kasvatuksessa rajoja. Hyvä kurinpito on Leenalle sitä, että lapsi tietää selkeästi mitä saa ja mitä ei saa tehdä sekä tietää myös mitä hänen valinnoistaan seuraa. Rangaistuksen on hyvä olla selkeä ja nopea, esimerkiksi läpsäisy, eikä siihen saa vanhemman puolelta liittyä vihaa. Rangaistuksen jälkeen seuraa sovinto. Unna on taas ehdottomasti kaikenlaista rangaistukseen perustuvaa kasvatusta vastaan: vanhemman kuuluu kyllä opettaa lapselle esimerkiksi sopivaa käyttäytymistä mutta sitä kautta, että hän pyrkii ymmärtämään paremmin lapsen tarpeita:

Tavallaan se mitä mä näkisin tai ite pyrin käyttämään on semmonen tukeva tai avustava. Se ajatus on se, et autetaan lasta. Et jos lapsi käyttäytyy huonosti tai sopimattomasti, on munki lapset heittäytyny lattialle huutamaan. Mut tavallaan sen sijaan et puututtais pelkästään siihen käytökseen, nii pyritään löytämään se syy. Just siihen kuuluu esimerkiksi se, et jos lapsi heittäytyy lattialle, onko väsynyt, onko liian paljon meteliä, onko nälkä. Sen sijaan, et rangaistais siitä käytöksestä. Edelleenki idea on se, et mun lapsi ei käyttäytyis tällä tavalla, ku se ei oo kovin kivaa, mut pyritään sit auttamaan, ettei lapsen tarvitsis käyttäytyä tällä tavalla. (Unna, 4:083)

Rangaistukseen tai lapsen tarpeeseen liittyvät käsitykset rajoista eivät välttämättä ole kovin personalistia. Rajojen luonne syntyy personalismissa yhteydestä. Ihmissuhteessa syntyvään rajaan viittaa esimerkiksi Nina:

Mun mielestä lasta kuuluu tukea, kiinnostuksen kohteissa auttaa, mut sit kuitenkin myös kunnioittaa niitä omia tunteita, et jos tämä asia ei sovi minulle niin lapsi kyl joutuu siitä sitten kokemaan pettymyksen, että tämä ei nyt käy. (Nina, 14:245)

Mirjan, Leenan ja Helin haastatteluissa ilmenevä kasvatustavoite kuuliaisuudesta Jumalalle sisältää implisiittisesti käsityksen joistakin rajoista, joiden uskotaan olevan jumalasuhteessa tärkeitä. Tämä käsitys rajoista on mahdollista tulkita myös personalistisesti, jos siinä keskitytään rakkauteen ja yhteyteen ihmisen ja Jumalan välillä sääntöjen sijaan. Leena korostaa itse tätä näkökulmaa, Helin ja Mirjan haastattelujen perusteella en osaa sanoa kummasta voisi olla kyse. Personalistisia tulkintoja rajoista ja kurista ilmenee mielestäni myös Nean, Jannan ja Lauran puheissa. Lauralle rajojen asettaminen on turvallisuuden osoittamista lapselle: vanhempi asettaa lapselle rajat, joiden puitteissa hän voi löytää omat rajansa. Nean mukaan rajoihin liittyvä kurinpito on läheisyydestä ja autenttisuudesta käsin tapahtuvaa neuvomista ja ohjaamista:

Mä kuulin just sellasen jutun sanasta kuri, et sillä tarkotettiin joskus polkua, jota pitkin porot kuljetettiin alueelta toiselle. Kuri on niinku ennen kaikkea ohjausta ja neuvomista. Et kurinki pitäs olla semmosta, et se lähtee siitä lapsesta itsestään, ei sellasta ulkoajohtautuvaa vaan pelkästään. (Nea, 5:158)

Janna liittää rajat vahvasti rakkauden olemukseen, ja tulkitsee siksi niitä ehkä personalistisimmin kaikista vanhemmista:

Ku sanotaan et rakkautta ja rajoja nii se rakkaus itsessään on niitä rajoja. Mä käsitän sen jotenki niinku näin. Sit kun on tarpeeks niinku läheinen ja antaa paljon rakkautta nii sit se toinen ei lähekään siitä. – – Et meil just siivotaan, osallistutaan kotitöihin ja sitte ku on jotenki sitä rakkautta nii ne rajat tulee siinä itestään. Et nyt tuut kotiin, et leivotaan yhdessä, et se on semmosta läheisyyttä, mikä on semmosta jokapäiväisessä elämässä tai et yhdessä syödään päivällistä. Et en mä koe, et se on semmonen raja, et nyt täytyy tulla syömään vaan se on semmonen rakkauden osotus, et nyt ollaan kaikki yhdessä ja syödään. Se on ehkä, semmonen, sisältää ne kaikki. (Janna, 12:99)

Lapsen kasvattaminen vastuullisuuteen korostui erityisesti Leenan, Hannun ja Jannan haastatteluissa. Kaikki vanhemmat kuitenkin halusivat lastensa oppivan jonkinlaista vastuuta muista ihmisistä ja ympäristöstään. Erjalle esimerkiksi tärkeää oli, että lapsi oppisi kunnioittamaan luontoa ja elämää ekologisesti. Leenan kohdalla vastuullisuus ilmeni tavoitteena opettaa lapset kunnioittamaan ja palvelemaan muita sekä Jumalaa. Moraalinen selkäranka ilmenee sekä Leenan että Nean kasvatustavoitteissa. Unnalle tärkeää oli toisten auttaminen, Lauralle lähiympäristöön vaikuttaminen. Mirja toivoi lapsensa kasvavan toisten ihmisten mutta ennen kaikkea Koraanin ja Jumalan kunnioittamiseen. Jannalle vastuu näyttäytyi kykynä ymmärtää omien valintojensa seuraukset ja kantaa ne itse. Hänelle oli tärkeää, että lapset oppisivat tekemään päätöksiä. Aineistossa laajasti esiintyvä arvo toisiin kohdistuvasta vastuusta vaikuttaa personalistiselta tulkinnalta.

Erityisesti Unna pohti sitä, miten kotikoulussa lapsen on mahdollista oppia enemmän vastuuta, koska he saavat mahdollisuuksia harjoitella sitä enemmän sekä sen on mahdollista syntyä lapsesta sisältä päin. Tässä vastuun ihanne liittyy autenttisuuteen: vain autenttinen vastuu merkitsee. Kotikoulussa lapset myös näkevät enemmän vanhempien vastuuta ja voivat osallistua arjen pyörittämiseen. Sekä Unna että Leena kommentoivat sitä, että kotikoulussa lasten on myös helpompi ottaa vastuuta nuoremmista sisaruksistaan.

Tavallaan joo se vastuu, vastuun ottaminen omasta elämästä, kotioppijoille se on paljon helpompaa. Ensinnäki ne näkevät et vanhemmat ottaa paljon enemmän vastuuta, näkevät miten he ottaa vastuuta ihan arkiaskareistakin, okei et meidän täytyy käydä kaupassa, jos me halutaan tehdä se sun projekti. (Unna, 4:79)

Kokonaisvaltaisuus ja hengellisyys

Kokonaisvaltaisuuden ja hengellisyyden kategoriassa eniten viitattiin monin eri tavoin hengellisyyteen, intuitiiviseen tietämiseen, Jumalan tuntemiseen, kokonaisvaltaisuuteen laajassa mielessä, elämästä nauttimiseen, luonnollisiin oppimisympäristöihin ja tekemällä oppimiseen. Viimeiset kaksi ovat myös luovuuden ja toiminnan kategorian koodeja. Kokonaisvaltaisuus liittyykin vahvasti toiminnan ja luovuuden ihanteisiin.

Hengellisyys on luonnollisesti vahvasti läsnä uskonnollisten vanhempien haastatteluissa. Esimerkiksi Helille kasvatuksen ydinkysymys on Jumalan tunteminen:

No kyllä mulle se ydinkysymys on kuitenkin just tää Jumalan tunteminen. Ja semmonen ajatus justiin, että kun siihen terveeseen kristillisyyteen kasvaa ihan pienestä pitäen siis tosi pienestä pitäen nii se kantaa sitte pitkän päälle. (Heli, 8:135)

Myös Nea ja Leena korostavat autenttista ja henkilökohtaista suhdetta Jumalaan, jota he voivat kotikoulussa luontevasti elää todeksi arjessa lastensa kanssa. Hannu viittaa maailmankatsomukseensa kaikista vähiten. Mirjalle elämän tarkoitus on palvoa Jumalaa ja elää Koraanin ohjeiden mukaan: luonnollisesti nämä arvot näkyvät myös hänen kasvatustavoitteissaan. Mirja ei tosin periaatteessa näe ongelmana pitää lapsiaan ei-uskonnollisessa koulussa, jos heillä vain olisi mahdollisuus kieltäytyä sellaisesta opetuksesta, joka sotii heidän vakaumustaan vastaan, esimerkkinä tästä musiikinopetus. Määrittelemättömämpi henkisyys on vahvimmin läsnä Malinin ja Katin haastatteluissa. Malin sanoo suoraan, että henkisyys on hänelle tärkeä arvo, Kati uskoo jonkinlaiseen henkiseen todellisuuteen sekä kohtaloon. Kumpikaan ei tosin suoraan perustele kotikouluvalintaansa henkisyydellä, vaikka Kati näkeekin jonkinlaista kohtalon vaikutusta valitsemallaan tiellä.

Kokonaisvaltaisuuden ajatus liittyy myös vahvasti autenttisuuteen eli aidon elämän ihanteeseen. Useat vanhemmat kritisoivat koulun ainejakoista maailmankuvaa ja tavoittelevat tavalliseen tai ”aitoon” elämään integroitua opetusta. Kotikoulussa opetustilanteita on aamusta iltaan. Vanhempien on mahdollista pohtia erilaisia ilmiöitä lastensa kanssa pitkin päivää. Harrastukset on mahdollista ottaa osaksi opetussuunnitelmaa. Arki on myös käytännössä joustavampaa: on helpompi liikkua paikkakunnalta toiselle ja matkustaa lasten kanssa.

Arvokkuus ja ainutlaatuisuus

Arvokkuuden ja ainutlaatuisuuden kategoriaan sijoittamistani arvoista yleisimpiä ovat lapsen huomioiminen ja toisten kunnioittaminen, jotka kuuluvat myös rakkauden ja yhteyden sekä autonomian ja autenttisuuden kategorioihin. Vanhemmat puhuvat jonkin verran suoraan jokaisen ihmisen ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta sekä yksilöllisyyden käsitteestä. Tämä (sekä myös vahva autenttisuuden ihanne) näkyy esimerkiksi Ninan vastauksessa kysymykseen, mitä hän ajattelee lastensa tarvitsevan eniten tulevaisuudessa:

Jokainen näistä lapsista on kovin yksilö. Jokaisella on niinku. Nuorimpien kanssa mulla ei vielä oo kovin vahvoja näkemyksiä, mut nyt ainaki tää vanhin koulussa oleva niin tarvitsee paljon sitä sellasta oman sisämpänsä kuulemista ja oman semmost palon löytymistä, onnistumista tarvitsee kipeästi. Joo ennen kaikkea semmosta onnistumista. Sitä omaa juttua, josta saa sitten voimia elämän vastoinkäymisiin ja silleen. (Nina, 14:261)

Unnalle jokaisen ihmisen yhtäläinen arvokkuus on suorastaan katsomuksellinen ydinlähtökohta, jonka perusteella jokaista ihmistä tulee auttaa ja tukea.

Mulle hyvin hyvin tärkeää on se, että kaikki, ihan tasan tarkkaan kaikki ihmiset ovat yhtä arvokkaita. Eli mä oikeesti tarkoitan kaikkia. Eli mä näkisin, siis me puhutaan paljon tasa-arvosta, mut se ei oo lähelläkään. Me ei olla Suomessakaan lähelläkään tasa-arvoa. Et jos tavallaan laittaa Suomen pääministerin ja vaikka mun lapsen vierekkäin, hyvin harva sanois, et ne on yhtä arvokkaita. (Unna, 4:111)

Jokaisen lapsen ainutlaatuisuus ja arvokkuus on tulkintani mukaan jaettu perusolettamus kaikilla vanhemmilla, vaikka se ei suoraan nousekaan kovin kärkeästi esiin. Se on selkeä taustaoletus myös kotikouluvalinnalle: omat lapset

nähdään ainutlaatuisina ja arvokkaina. Myös lapsilähtöisyys ja lasten tarpeiden huomioiminen sisältää oletuksen heidän arvostaan.

Jokaisen ihmisen yhtäläinen arvo voi olla myös individualistinen näkökulma, personalistisen siitä tekee ainutlaatuisuus sekä yhteys. Personalistisen ainutlaatuisuuden näkökulmasta jokaisen ihmisen arvo on ääretön, eikä sitä voi verrata toisen ihmisen arvoon. Tällainen ainutlaatuisen arvon käsite eroaa siksi vertailuun perustuvasta tasa-arvon käsitteestä. Personalismin mukaan ihminen löytää myös arvonsa yhteyden kautta. Toisen ihmisen arvokkuus voidaan ilmaista riittävästi vain rakastamalla häntä. Aineistossa tämä näkökulma ei tule ainakaan suoraan esiin. On kuitenkin mahdollista, että se on joidenkin vanhempien piilevä näkökulma.

Yhteenveto

Taulukkoon 7 olen koonnut tulkintani mukaan kullekin vanhemmalle tärkeimmät personalistiset arvoparit. Tulkinta perustuu haastatteluista saamaani kokonaiskuvaan. Olen merkinnyt väreillä rakkauden ja yhteyden, koska se on personalismin ydinlähtökohta (ks. Kuvio 2) sekä autonomian ja autenttisuuden, joka oli toiseksi merkittävimpinä arvopari aineistossa. Suurimmassa osassa (9/12) haastatteluja ilmeni selkeästi rakkauteen ja yhteyteen liittyviä arvoja, ja osassa niillä oli keskeinen asema. Lähes yhtä paljon oli esillä autonomian ja autenttisuuden teemat (8/12). Läheisyyden ja autenttisuus nousivat aineistossa keskeisimmiksi arvoiksi.

Heli: rakkaus ja yhteys, kokonaisvaltaisuus ja hengellisyys, autonomia ja autenttisuus	Leena: rakkaus ja yhteys, vapaus ja vastuu
Erja: autonomia ja autenttisuus, luovuus ja toiminta	Malin: rakkaus ja yhteys, autonomia ja autenttisuus
Mirja: kokonaisvaltaisuus ja hengellisyys, rakkaus ja yhteys, vapaus ja vastuu	Janna: vapaus ja vastuu, autonomia ja autenttisuus, rakkaus ja yhteys
Laura: autonomia ja autenttisuus, vapaus ja vastuu, toiminta ja luovuus	Unna: autonomia ja autenttisuus, vapaus ja vastuu, ainutlaatuisuus ja arvokkuus

Nina: autonomia ja autenttisuus , toiminta ja luovuus, rakkaus ja yhteys	Kati: autonomia ja autenttisuus , toiminta ja luovuus, rakkaus ja yhteys
Nea: rakkaus ja yhteys , toiminta ja luovuus, vapaus ja vastuu	Hannu: rakkaus ja yhteys , hengellisyys ja kokonaisvaltaisuus, vastuu ja vapaus

Taulukko 7. Vanhempien personalistiset arvot.

6.3.5 Personalismia vai ei?

Tässä osassa pohdin aineiston tulkintani heikkouksia ja rajallisuuksia. Kukaan vanhemmista ei kuvailisi ajatusmaailmaansa personalistiseksi, koska tämä filosofinen traditio on heille tuskin tuttu. Riskinä on siis tutkijan ylitulkinta tai kehäpäätelmä. Huomionarvoista on siksi, että personalismi valikoitui tutkimuksen merkitysnäkökentäksi vasta, kun aineisto oli kerätty. Litterointivaiheessa vanhempien arvopuheen yhteydet personalismiin selkenivät ja päätin analysoida aineistoa tästä merkitysnäkökentästä käsin.

Personalismi sisältää suurimmaksi osaksi sellaisia arvoja, joita yleisesti kasvatuserinteissä ja erilaisissa maailmankatsomuksissa arvostetaan. Voisi siis olettaa, että samat arvot ilmenevät kenen tahansa kasvattajan haastattelussa. Tätä ei voi kuin arvailla, koska kaikki haastateltavani olivat kotikouluvanhempiä. Hahmottelen heidän ajatuksiaan, eikä tarkoitus ole verrata heitä muihin kasvatustajaryhmiin. On silti pidettävä mielessä, etteivät haastatellut kotikouluvanhemmat ole kasvatustajaryhmiltään välttämättä sen personalistisempia kuin kukaan muukaan. Olennaista on kuitenkin se, että osa kotikouluvanhempien perusteluista valtaväestöstä poikkeavalle valinnalleen, oli selkeästi personalistisia kuten läheisyys ja autenttisuus.

Vaikka personalismi voi ensituntumalta vaikuttaa löyhältä hyvien arvojen verkolta, on se lähemmän tarkastelun perusteella kuitenkin myös radikaali ja haastava tapa ajatella. Yleispäteviltä vaikuttavat arvot saavat nimittäin personalistisen tulkinnan kautta uudistetun merkityksen. Parhaita esimerkkejä tästä ovat vapaus, autonomia ja autenttisuus, jotka tulee kaikki ymmärtää rakkauden ja yhteyden kautta, ei yksilön oman oikeuden. Personalismi on nimenomaan vastalause

dualismille ja individualismille, jotka vaikuttavat myös vahvasti länsimaisessa kasvatusfilosofiassa. Esimerkiksi Emmanuel Mounier tai Martin Buber haastavat kumpikin koko oman aikansa ja myös meidän aikamme yhteiskuntajärjestyksen ja kulttuuri-ilmapiirin. Personalismi haastaa ajatuksen yksilöstä, joka määrää yksin itsestään. Siitä huolimatta se ei myöskään kiellä yksilön ainutlaatuisuutta ja vapautta.

Juuri tästä haastavuudesta johtuen vanhempien kasvatusfilosofiaa ei voi selkeistä yhtäläisyyksistä huolimatta kovin varmasti luonnehtia personalistiseksi. Aineiston analyysin perusteella väitän kuitenkin, että kotikouluvanhempien ajattelussa on personalistisia piirteitä: osalla enemmän, osalla vähemmän.

Yksilöllisyys ja sosiaalisuus nähdään joskus uhkana toisilleen. Personalismin erityispiirre on yrittää ymmärtää niitä molempia samaan aikaan (ks. Kurki (2002). Valitsinkin sen aineistoni tulkintakehykseksi, koska aineistossa toistuvat sekä yksilöllisyyden että sosiaalisuuden teemat.

Kotikoulun ilmiön kannalta on kiehtovaa pohtia sitä, miten paljon valintaan vaikuttaa individualistinen tai toisaalta personalistinen merkitysnäkökenttä. Kotikouluvalintaa on mm. Helsingin Sanomien artikkelissa esitelty mm. yksilöllisenä ja akateemisenä valintana²³. Tässäkin aineistossa vanhemmat puhuivat paljon yksilöllisyyden, ainutlaatuisuuden ja autenttisuuden puolesta. Nämä arvot voisi yksinään tulkita individualistisiksi. Merkillepantavaa on mielestäni kuitenkin se, että kaikki vanhemmat myös arvostivat erityisen paljon yhteyteen ja läheisyyteen liittyviä arvoja. Sosiaaliset ja läheisyyteen liittyvät syyt kotikoulutusta nousivat niin selvästi esille, että haastattelemieni vanhempien kohdalla näen yhtymäkohtia enemmän personalismiin kuin individualismiin. Selvästi kotikouluilmiötä on tarpeen tutkia lisää juuri sosiaalisuuden näkökulmasta. Sosiaaliset syyt valita kotikoulu haastavat ennakkoluulon yksinomaa individualistisesta valinnasta.

²³ Luomanaho, Veera. Helsingin Sanomat. 11.8.2013. Kotikoulu on suojelunhaluisten vanhempien valinta. <http://www.hs.fi/sunnuntai/a1376106247027>

7 Tulevaisuus

7.1 Kotikoulun tulevaisuus

Beck (2012) esittää kotikouluilmiölle 5 mahdollista tulevaisuuden näkymää. 1. *Hetkellinen*, jolloin kotikoulua voisi pitää pienen vähemmistön puolustusreaktiona, joka häviää, kun koulutuksesta tulee pätevämpää ja laadukkaampaa. 2. *Kielletty*. Kotikoulu kielletään virallisesti, mutta siirtyy ns. maan alle. Kotikouluperheitä vastaan nostetaan syytteitä ja ilmiö siirtyy vähän asutuille alueille ja suurten kaupunkien gettoihin. 3. *Vähemmistö*. Kotikoulu pysyy laillisena mutta säilyy pienen ryhmän valintana. 4. *Enemmistö*. Kotikoululaisten määrä kasvaa ja siitä tulee hiljalleen vallitseva koulutuksen muoto. Yleisiä kouluja ei kielletä, mutta kukaan ei ole enää kiinnostunut niistä. 5. *Moninaisuus*. Kotikoulua pidetään tavallisena oppivelvollisuuden suorittamisen vaihtoehtona, mikä ei juuri kiinnosta viranomaisia. (Beck 2012.)

Enemmistönä kotikoulua ei voi tällä hetkellä nähdä kuin mahdollisuutena muutamissa Yhdysvaltain osavaltioissa, mutta muut mallit ovat nähtävissä eri maissa. Kielletty malli on esimerkiksi käytössä Saksassa. Pohjoismaiden tilanne saattaa olla hetkellinen pienen ryhmän liike tai kääntyä vähemmistöilmiöksi. Moninaisuutta edustavat monet Yhdysvaltain osavaltiot, Australia ja Kanada. (Beck, 2012.)

Suomessa kotikouluilmiö on tähän asti pysynyt vähemmistön valintana. Haastattelimistani vanhemmista vain muutamalle kotikoulu oli ensisijaisesti käytännön syistä ja elämäntilanteen perusteella valittu. Suurimmalla osalla valinta perustuu kotikoulusta saatavaan hyötyyn enemmän kuin koulun ongelmallisuuteen. Tästä voi päätellä jotakin kotikouluilmiön mahdollisesta kehityksestä. Jos kotikouluvalinnan taustalla on esimerkiksi ajan viettäminen oman lapsen kanssa, ei siitä luovuta, vaikka koulutuksesta kehitettäisiin minkäläistä tahansa. Koulujärjestelmän muutokset eivät vaikuta vanhemman haluun viettää aikaa lapsensa kanssa. Tällöin ilmiö todennäköisesti siirtyisi hetkellisestä trendistä pysyväksi vähemmistön valinnaksi. Beckin (Beck, 2012, Beck 2010) hypoteesi siitä, että kotikoulu olisi vastareaktio laitoksissa vietetyn ajan kasvuun, ennakoii tren-

diä, jossa kotikouluilmiö todennäköisesti lisää suosiotaan koulutuskeskeisissä maissa (ks. myös luku 2.1.3).

Suomen kohdalla on periaatteessa mahdollista, että Ruotsin mallin mukaan kotikoulu tehdään luvanvaraiseksi tai kielletään. Periaatteessa on mahdollista myös, että se kasvattaa tulevaisuudessa suosiotaan niin, että siirrytään kohti moninaisuutta oppivelvollisuuden suorittamisessa.

Haastattelemieni vanhempien toiveiden perusteella näkisin mahdollisena myös tulevaisuuden, jossa koulut ja kotikouluvanhemmat voisivat tehdä enemmän yhteistyötä. Tällä hetkellä suhtautuminen on ollut haastateltujen vanhempien mukaan joko kielteistä tai neutraalia. Opettajat ja koulut voisivat kuitenkin avartua ja antaa kotioppijoille joustavammin mahdollisuuksia osallistua myös koulun arkeen. Tätä osa haastateltavistani toivoi. Useat vanhemmat toivovat myös mahdollisuutta ilmaisiin oppimateriaaleihin muiden oppivelvollisuusikäisten lailla.

7.2 Tulevaisuuden tutkimuskysymyksiä

Koska kotikouluilmiötä ei Suomessa ole juuri tutkittu, mahdollisia tulevaisuuden tutkimushaasteita on runsain mitoin. Esimerkiksi voitaisiin haastatella kotikoululaisia tai kotikoulun käyneitä aikuisia heidän kokemuksistaan, koulumenestyksestään tai elämäntarinastaan, havainnoida kotikoulun käytänteitä ja arkea sekä selvittää laajemman kyselytutkimuksen avulla suomalaisten kotikouluvanhempien taustoja ja syitä valinnalleen. Mielenkiintoista olisi myös tehdä vertailevaa tutkimusta: esimerkiksi selvittää koetilanteen avulla kotikoululaisten vs. koulu-
laisten sosiaalisia taitoja tai muuta toimintaa.

Suomessa voitaisiin tehdä samankaltainen kyselytutkimus yleisesti peruskoulu-
laisten vanhemmille kuin Norjassa (Beck, 2012) siitä ovatko he harkinneet tai voisivatko he harkita kotikoulua ja mistä syistä. Tämän perusteella voisi paremmin arvioida kotikouluilmiön tulevaisuuden trendiä Suomessa. Tällä hetkellä trendiä voi vain arvailla esimerkiksi median ja sosiaalisen median perusteella.

Henkilökohtaisesti minua kiinnostaisi tutkia jatkossa kotikouluvanhempien koulu-utopioita. Haastattelin heitä jonkin verran siitä, mikä olisi heidän unelmakoulunsa, mutta en ottanut teemaa mukaan analyysiini. Vanhempien koulu-utopiat sisältävät mielenkiintoisia koulupoliittisia kannanottoja, joista osasta voisi olla käytännön ideoiksi koulutuspoliittisen päätöksentekoon.

7.3 Tämän tutkimuksen merkitys

Kotikouluilmiötä on Suomessa tutkittu hyvin. Käsittääkseni näin laajaa haastatteluaineistoa ei ole aiemmin kerätty. Siksi tutkimus on mielenkiintoinen niille, jotka ovat kiinnostuneet kotikouluilmiöstä Suomessa. Tutkimuksesta käy ilmi 12 kotikouluvanhemman perustelut omalle valinnalleen. Näin lukija voi saada vähäyksen omaisen käsityksen ilmiön taustasta.

Kotikoulua olisi voinut hyvin tutkia ja ilman erityistä kasvatustilasta painotusta. Ilman kasvatustilasta tarkastelua, lukija saattaisi saada jopa selkeämmän ikkunan kotikoulun maailman. Toisaalta kasvatustilasta tuo syvyyttä ilmiön tarkasteluun. Personalistista kasvatustilastaa on myös tutkittu Suomessa vähän, poikkeuksena tästä Leena Kurjen (mm. 2002) tutkimustyö. Siksi myös vallitseva kasvatustilastinen näkökulma tekee tästä tutkimuksesta harvinaislaatuiseksi.

Käsitän kasvatustilastin ilmiönä, joka edellyttää arvoväilyä ja pakottaa ottamaan kantaa. Kotikoulua voidaan pitää kasvatustilastisena ja koulutuspoliittisena kannanottona. Tästä syystä pidän kasvatustilastista lähestymistapaa oivallisenä sen tarkasteluun (toinen mielenkiintoinen ja mahdollinen lähestymistapa olisi voinut olla kasvatustilastisologia). Näin on mahdollista tuoda esiin joitakin koulun pirullisia dilemmoja (termi lainattu: Salminen, 2012) ja pureutua kotikouluvallinnan ytimeen.

Arvolähtökohtiin ja merkitysnäkökenttään sitoutuminen tuo tutkimukseen kantaa ottavuutta ja asenteellisuutta, minkä tieteen neutraaliuden paradigmaan sitoutu-

neet lukijat voivat kyseenalaistaa. Valinta on kuitenkin tietoinen, avoin ja perusteltu (ks. erityisesti luvut 1 ja 8).

Kansainvälisestä kotikouluun liittyvästä tutkimuksesta en ole löytänyt juurikaan kasvatusfilosofista tutkimusta tai ainakaan vastaavaa tutkimusta, jossa olisi koetettu selvittää kotikouluvanhempien kasvatusfilosofiaa. Tutkimus saattaa siis olla harvinaislaatuinen myös kansainvälisellä mittapuulla. Lähimpänä tutkimukseksi tematiikkaa oli Merryn & Howellin (2009) teoreettinen artikkeli läheisyydestä kotikouluvalinnan oikeuttajana. Tässä tutkimuksessa teoreettisen pohdinnan lisäksi on haastateltu varsinaisia kotikouluvanhempia. Haastatteluaineistoni ikään kuin testaa Merryn & Howellin puhtaasti teoreettista hypoteesia. Tutkimuksessani otan myös kantaa norjalaisen kotikoulututkimuksen löytöihin (Beck, 2002, 2006, 2007, 2008, 2012).

Haastattelun analyysi jää paikoin pinnalliseksi, koska aineisto ei ole tarpeeksi syvää systemaattiseen filosofiseen tarkasteluun. Kasvatusfilosofinen näkökulma toimii teoreettisen tutkimuskysymyksen kohdalla parhaiten, mutta ei tavoita täysin samaa syvyyttä haastattelun analyysissä. Toisaalta yleisluontoistakaan tietoa kotikouluvanhempien ajattelusta Suomessa ei juuri ole. Tämä tutkimus toivottavasti palvelee vajavuuksista huolimatta kyseistä aukkoa kasvatustieteellisessä kentässämme.

8 Uskottavuus ja luotettavuus

Vaikka laadulliselta tutkimukselta edellytetään tinkimätöntä luotettavuutta ja eettisyyttä, on sen metodioppaissa vaihtelevia näkemyksiä siitä mikä on luotettava ja eettistä tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 13, O'Reilly, M & Parker 2013). Jotta tutkimuksen tasoa voidaan arvioida, täytyy sitoutua joihinkin normatiivisiin kriteereihin siitä, millaista on hyvä tieteellinen tieto. Koska tieteellisen tiedon kriteereistä voidaan filosofiassa väitellä loputtomasti, painottaa esimerkiksi Seale (2004) käytännön riippumattomuutta filosofisista ja poliittisista sitoumuksista. Ne tulee huomioida, mutta niiden ei tule hallita koko keskustelua (Seale, 2004). Tutkimustyötä ei voi käytännössä tehdä, jos juuttuu filosofiseen kiistelyyn. Sitä ei tosin myöskään voi tehdä ilman sitoutumista joihinkin filosofi-

siin taustaoletuksiin maailman, tiedon ja ihmisten olemuksesta. Tässä mielessä mikään tieto ei ole täysin objektiivista. Laadullisen tutkimuksen kohdalla tutkijan subjektiivinen vaikutus korostuu erityisen paljon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96, 103).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuukin perusteelliseen menetelmään, tutkijan luotettavuuteen ja filosofiseen uskomukseen tutkimuksen arvosta (Patton, 2002, 553). Läpinäkyvyys lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 142).

Tutkimukselle on väistämättä valittava jokin näkökenttä, jonka valossa sen merkittävyttä voi arvioida. Esimerkiksi pyrkimys todelliseen tietoon ja totuudellisuuteen on varsin keskeinen ja yleisesti hyväksyty tavoite tieteelliselle tutkimukselle (ks. Pikkarainen 2011). Tuomen ja Sarajärven (2009, 135) esittelemistä totuusteorioista tätä tutkimusta voisi tarkastella koherenssiteorian avulla, jolloin totuudellisuudelta edellytetään lähinnä johdonmukaisuutta. Lukija voi seurata tutkimusta lukiessaan päättelyni etenemistä. Hän ei välttämättä ole samaa mieltä johtopäätöksistä, mutta tavoitteena on, että hän ymmärtää mistä ne tulevat ja miksi. Totuudellisuutta arvioidessa on otettava huomioon myös tutkijan tavoite ja luonne: onko hän rehellinen sekä avoin uudelle tiedolle, ja onko hän intohimoisen kiinnostunut totuudesta.

Koska personalismi on teoreettinen viitekehyseni, lienee johdonmukaista arvioida myös tutkimusta itseään sen valossa. Personalismi edellyttäisi tulkintani mukaan hyvältä tutkimukselta sitä, että tutkija kohtaisi tutkimuskohteen mahdollisimman ei-välineellisesti. Tutkijan tehtävä on olla avoin ja utelias – dialogissa tutkittavan ilmiön kanssa. Hänen tulee myös olla autenttinen ja luova, sekä tunnustaa vastuunsa tutkijana.

Tutkielmassani olen tavoitellut nimenomaan sitä, että voisin käydä keskustelua itseni ja haastateltavien, personalistisen filosofian sekä kotikouluilmiön välillä. Suurelta osin olen kuitenkin lopulta päätenyt melko välineelliseen ja tavanomaiseen analyysitapaan, koska dialogisempi tutkimusote olisi ollut paljon työläämpi. En siis ole pystynyt tekemään tutkimusta personalismista välttämättä ulkopuoli-

sen tarkkailijan roolia, jota personalismi nimenomaan vastustaa. Häivähdyksiä aidosta keskustelusta tutkijan, haastateltavien ja teoriataustan välillä olen kuitenkin tavoittanut.

Olen rakentanut luotettavuutta tekemällä tutkimuksen taustaoletukset ja vaiheet lukijalle mahdollisimman läpinäkyväksi. Hyväksyn subjektiivisuuden mutta samalla pyrin ymmärtämään uutta syvällisesti, kokeilen tulkita kasvatusta tuoreesta mutta samalla vanhasta näkökulmasta ja tuon historiallisen sekä arvokontekstin selkeästi esille (ks. Patton 2002, 544–545).

Pelkän deskriptiivisen kasvatustieteen paradigman edustajat saattavat kyseenalaistaa tutkielmani argumentatiivisen tai normatiivisen tyylin. Olen yrittänyt huomioida tämän perustelemalla lähtökohtani sekä toisaalta myöntämällä sen kiistanalaisuuden tieteentekijöiden keskuudessa. Tutkijan avoimuus antaa lukijalle vapauden omaan tulkintaansa. Pätevyyttä voi tällaisessa tutkimuksessa arvioida niin, että lukija tekee ajatusleikin: ”jos valitsisin saman merkitysnäkökentän kuin ko. tutkimuksessa, tulisinko samoihin johtopäätöksiin?” Viime kädessä tutkielmani tieteellinen uskottavuus jää siis lukijan ratkaistavaksi. Toivon tuovani merkittäviä ja tuoreita näkökulmia kasvatustieteelliseen keskusteluun ja ainakin itselleni tutkimusprosessi on niitä onnistuneesti avannut.

LÄHTEET

Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvaori & L. Tiittula, (toim.) *Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A. & Rinne, R. & Koski, L. (2013) *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Apple, M. W. (2000): The Cultural Politics of Home Schooling. *Peabody Journal of Educational research*, 75 (1 & 2), 256-271.

Bauman, K. J. (2002): Homeschooling in the United States: Trends and Characteristics. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (26).

Beck, C.W. (2002). *Home Education in Northern Europe*. Luettu 2.2.2015.
<http://folk.uio.no/cbeck/Home%20education%20in%20Northern%20Europe.htm>

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*. Luettu. 23.2.2015
<http://folk.uio.no/cbeck/Speech%20on%20The%20Home%20education%20conference%20in%20Frankfurt%2030th%20of%20April.htm>

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.* Luettu 8.12.2014.

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

Brabant, C., Bourdon, S., og Jutras, F. (2003): Home Education in Quebec: Family first. *Evaluation and Research in Education*, 17 (2 & 3), 112-131.

Brümmer, V. (1993). *The Model of Love*. Cambridge: Cambridge University Press

Buber, M. (1993). [1923] *Minä ja sinä*. Porvoo: WSOY.

Buford, T. (2014). *Personalism and Education: A Philosophical Retrospect/Prospect*. Luettu 2.2.2015.

<http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducBufo.htm> Luettu 28.1.2014

Crenshaw, J.L. (1998). *Education in Ancient Israel: Across the Deadening Silence*. New York: Doubleday.

European Court of Human Rights (2006). *European Court of Human Rights Fifth Section Decision as to the Admissibility of Application no. 35504/03 by Fritz Konrad and Others against Germany*. Luettu 5.4.2014.
<http://www.alliancealert.org/2006/20060926.pdf>

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Feenikskoulu. (2014). *Etusivu*. Luettu 19.11.2014. <http://www.feeniks-koulu.fi/>

Friedman, M. (2001). The Interhuman and What is Common to All. Martin Buber's Sociology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 4 (29).

Fromm, E. (1994). [1956] Rakkauden vaikea taito. Helsinki: Kirjayhtymä.

Gadamer, H.G. (2004) *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.

Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society*, 39(2), 264–285.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? an experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.

Haavio, M. (1950). Mennyttä ja nykyistä. *Kasvatus ja koulu* 36, 1-8.

Harva, U. (1968). *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.

Huhtanen, M., Karvonen, P. (2005). *Pala kotikoulumaailmaa: kotikoululaisten vanhempien näkemyksiä kotikoulusta, koulusta ja nykyajasta*. Pro gradu-tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. (1985a). *Tiedon ja teorian ongelmia kasvatustieteessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hölsä, R. (2001). *Oppimisen arvioinnin juridisten tavoitteiden toteutuminen kotiopetuksessa*. Pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Helsingin yliopisto.

Illich, I. (1972) [1971]. *Kouluttomaan yhteiskuntaan*. Helsinki: Otava.

Jeanrod, W. (2010). *A Theology of Love*. London: T & T Clark International.

Kakkuri-Knuuttila, M. (1998). *Argumentti ja kritiikki: Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus

Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education*, 2(1), 4-59.

Kansanvalistusseura (2014). *Etäkoulu Kulkuri*. Luettu 19.11.2014.
www.peda.net/kulkuri

Kauppinen, E. (2007). Kasvattajan rakkaus. *Kriittisen Pedagogiikan Kysymyksiä*, 79.

Kansanen, P., (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kierkegaard, S. (2001). [1846] *Päättävä epätieteellinen jälkikirjoitus*. Juva: WSOY.

Kotikouluverkosto (2014). *Kotikoulusivusto*. Luettu 3.2.2014.
<http://www.kotikoulu.net/>

Kotkavirta, J. (2007a). Johdanto: Persoonan käsitteestä, sen historiasta ja käytöstä. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Persoonia vai ihmisiä*, 9–37. Helsinki: Gaudeamus.

Kotkavirta, J. (2007b). Mitä on personalismi? Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Persoonia vai ihmisiä*, 185–207. Helsinki: Gaudeamus.

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

Kurki, L. (2002). *Persoona ja yhteisö: Personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Levinas, E (1996) [1982]. Toisen jälki. Teoksessa *Etiikka ja äärettömyys – keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. Tampere: Gaudeamus

Lubienski, C. (2003). A Critical View of Home Education. *In Evaluation & Research in Education*, 17(2-3), 167-178.

MacMurray, J. (1961). *Persons in relation*. London: Faber and Faber Limited.

Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroads*. New Haven: Yale University Press.

Martin, J.R. (2004) The Love Gap in the Educational Text. Teoksessa D. Liston & J. Garrison, (toim.). *Teaching, Learning and Loving: Reclaiming Passion in Educational Practice*, 21-34. New York: RoutledgeFalmer.

May, Simon. (2011). *Love, A History*. New Haven and London: Yale University Press.

Mayberry, M. (1988). Why homeschooling? A profile of four categories of homeschoolers. *Home School Researcher*, 4(3), 7-14.

Medlin, R. G. (2000). Home schooling and the question of socialization. *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 107-123

Merry, M.S: & Howell, C. (2009) Can intimacy justify home education? *Theory and Research in Education*, 7(3), 363-381.

Moran, C. E. (2011). How to Regulate Homeschooling: Why History Supports the Theory of Parental Choice. *Illinois Law Review* 3, 2011.

Murphy, D. (1988). *Martin Buber's philosophy of education*. Dublin: Irish Academic Press.

National Center for Educational Statistics. (2006). *Homeschooling in the United States: 2003 Statistical Analysis Report NCES 2006-042*. Luettu 23.2.2015. <http://nces.ed.gov/pubs2006/homeschool/>

O'Reilly, M & Parker, N. (2013). Unsatisfactory Saturation': a critical exploration of the notion of saturated sample sizes in qualitative research. *Qualitative Research*, 13(2), 190–197.

Otavan Opisto (2014). *Nettikoulutus*. Luettu 19.11.2014. <http://www.otavanopisto.fi/opiskelijoille/nettikoulutus>

Paavolainen, J. (2013). *Onko kotiopetus ihmisoikeus?* Seminaarityö, Valtiosääntöoikeuden laitos. Helsingin yliopisto.

Palmer, J. A. (toim.) (2001) *Fifty Modern Thinkers on Education: from Piaget to Present*. London: Routledge.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods 3rd Edition*. London: Sage Publications.

Paunonen, A. (1993). *Kartoitus kotiopetuksesta Helsingin kaupungin koulutoimessa lv. 91-92*. Pro gradu-tutkiema. Kasvatustieteiden laitos. Helsingin yliopisto.

Pikkarainen, E. (2011). Tiede, teoriat ja kasvatustieteen opiskelu. Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. *Tutkimusmatkalla – Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus

Post, G.S. (2011). Preface: Love begets love. Teoksessa P. Jackson, T. *The Best Love of the Child, Being Loved and Being Taught to Love as the First Human Right*. Cambridge: William B. Eerdmans Publishing Company.

Puolimatka, T. (1995). *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Puolimatka, T. (1997). Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.

Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia*. Tampere: Kirjayhtymä.

Rapley, T. (2004). Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, Jaber, F. Gubrium, & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice*, 16-35. Lontoo: SAGE Publications Ltd.

Romanowski, M. H. (2006). Revisiting the common myths about homeschooling. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(3), 125-129.

Rothermel, P. (2003): Can we classify motives for home education? In *Evaluation and Research in Education* 17(2&3): 74-89.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula, *Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.

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

Saurén, K. (2011). *Systemaattinen analyysi Illichistä kasvatustutkimusajattelijana*. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki, *Tutkimusmatkalla – Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus

Seale, C. (2004). *24 Quality In Qualitative Research*. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, Jaber F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice*. (pp. 379-390). London, England: SAGE Publications Ltd.

Silber, K. (1976). *Pestalozzi*. London: Routledge & Kegan Paul.

Singer, I. (1984). *Nature of Love 1: Plato to Luther*. Chigago: The University of Chigago Press.

Skinnari, S. (2004) *Pedagoginen rakkaus: kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Solasaari, U. (2011). Scheler, tutkijan rakkaus ja kasvatus. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki, *Tutkimusmatkalla: Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus

Solasaari, U. (2003). *Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan - Max Schelerin kasvatustutkimuksia*. Helsinki: Yliopistopaino.

Spiegler, T (2003) Home Education in Germany: An Overview of the Contemporary Situation, *Evaluation & Research in Education*, 17(2-3), 179-190.

Suomen tilastokeskus (2014a). Hämäläinen Vesa. Yksityinen tiedonanto sähköpostilla. 25.11.2014.

Suomen tilastokeskus (2014b). *Peruskouluissa 542 900 oppilasta vuonna 2014*. Julkaistu: 14.11.2014. Luettu 9.1.2015.
http://www.stat.fi/til/pop/2014/pop_2014_2014-11-14_tie_001_fi.html

Suomen Unicef (2014). *Lapsen oikeuksien julistus*. Luettu 10.12.2014
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-julistus/>

Taylor, C. (1995). *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.

- Tillich, P. (1954). *Love, Power, and Justice*. New York & London: Oxford University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tönnies, F. (2002) [1936]. *Community and society*. New York: Dover.
- Van Galen, J. A. (1988). Ideology, curriculum, and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*, 21(1), 52-68.
- Varto, J. (2011). Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.), *Tutkimusmatkalla – Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus
- Viskari, S. (2003). Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.). *Opettajan vaiettu valta*.
- Värri, V.M. (1994). Hyvä kasvatuksen ehtona ja ongelmana. Teoksessa A. Heikkinen, M. Lehtovaara, & V. Värri (toim.). *Puheenvuoroja kasvatustutkimuksesta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Värri, V.M. (1997). *Hyvä kasvatustutkimus - kasvatustutkimus hyvään. Dialogisen kasvatustutkimuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: University Press.
- Wojtyla, K. (1981). [1960] *Love and Responsibility*. San Francisco: Ignatius Press.
- Wray, N., Markovic, M. & Manderson, L. (2007). 'Researcher saturation': the impact of data triangulation and intensive-research practices on the researcher and qualitative research process. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1392–1402

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Syyt valita kotikoulu

- A. Milloin ja miten päätös alkoi muotoutua, miten se eteni?
- B. Mitä päätös on vaatinut perheeltäsi?
- C. Mainitse tärkeimpiä henkilökohtaisia syitä kotikouluun
- D. Pidätkö kotikoulua parhaana vaihtoehtona kaikille lapsille, miksi, miksi ei?
- E. Onko sinulla syitä, miksi epäilisit kotikoulua? Mikä siinä on mielestäsi huonoa?
- F. Lisääkö kotikoulu mielestäsi perheesi hyvinvointia?

Koulujärjestelmä

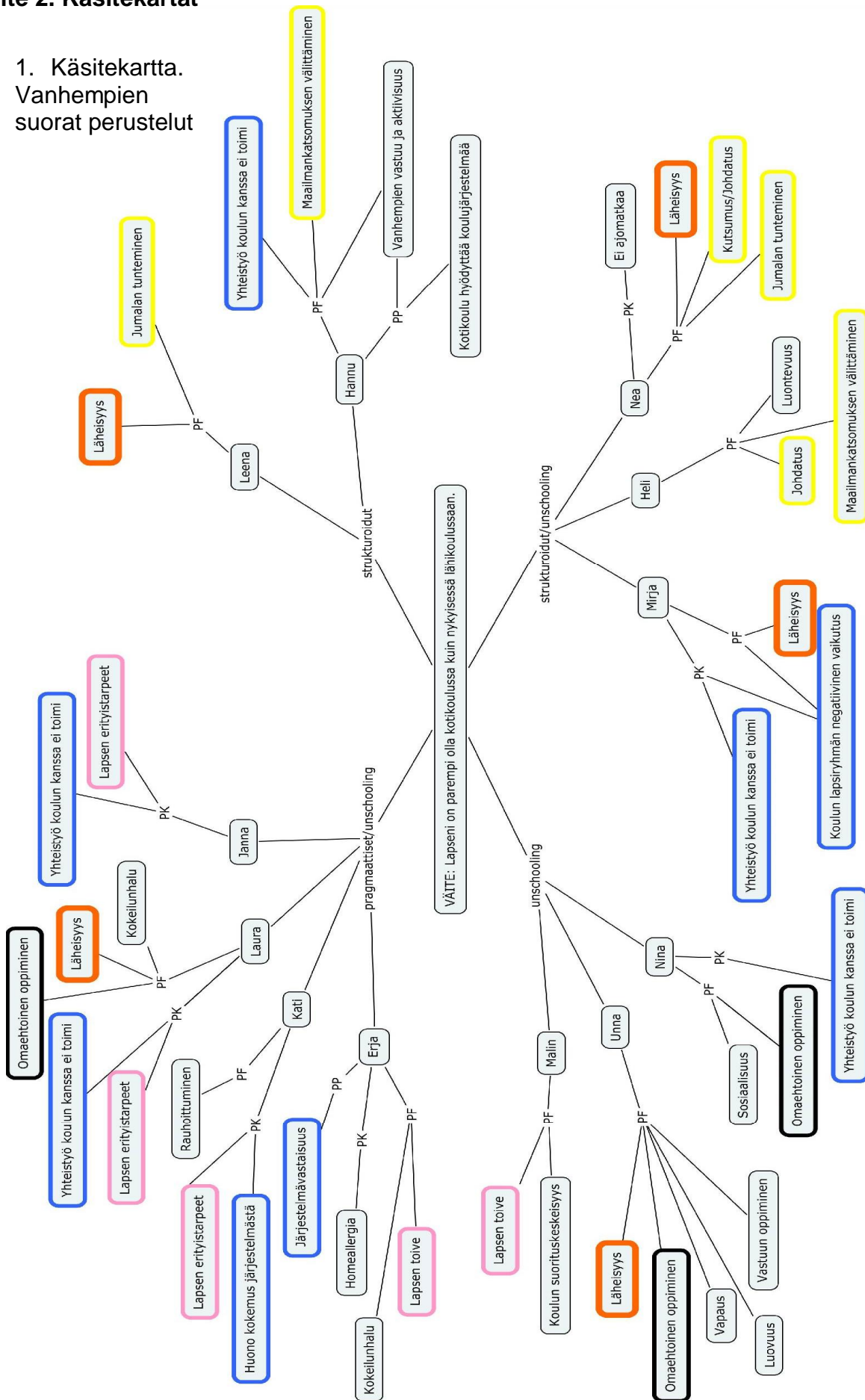
- 1) Miten olet kokenut oman kouluhistoriasi? Piditkö koulusta? Miksi, miksi et?
- 2) Mikä olisi sinusta ihanteellinen koulutusjärjestelmä? Miten järjestäisit lasten perusopetuksen Suomessa?
- 3) Mitkä asiat sinua häiritsevät nykyisessä koulutusjärjestelmässä? Oletko tehnyt mitään niiden muuttamiseksi?

Kasvatusfilosofia

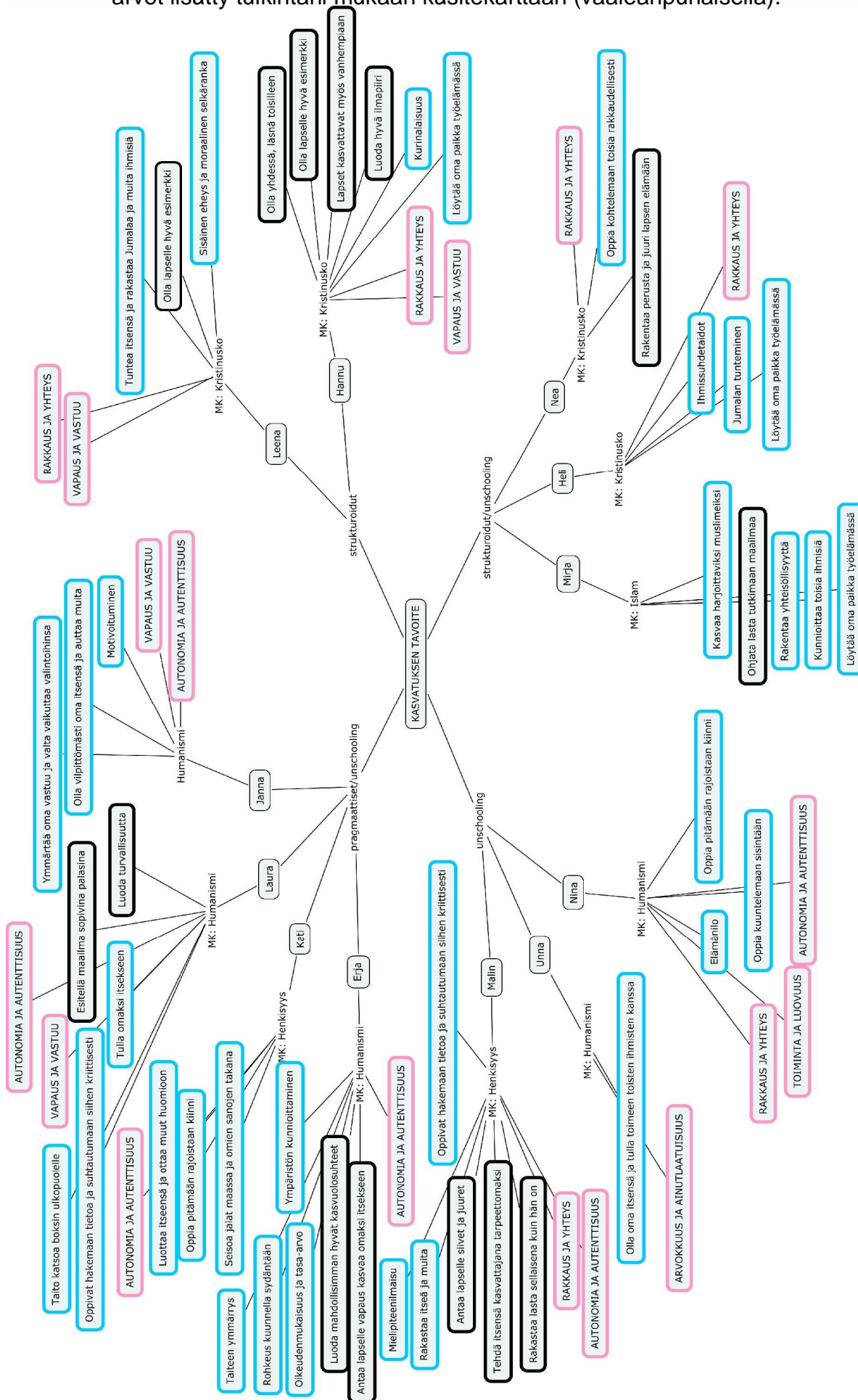
- 1) Miten kuvailisit omaa maailmankatsomustasi? Mihin uskot? Elämän tarkoitus?
- 2) Millainen ihmiskäsitys sinulla on? Mitä on olla ihminen?
- 3) Mitä on mielestäsi kasvatus? Mikä siinä on tärkeintä?
- 4) Minkälaisia taitoja uskot lapsiesi tarvitsevan tulevaisuudessa eniten?
- 5) Mikä on tärkein asia, jonka toivot lapsiesi sinulta oppivan?
- 6) Minkälainen suhde sinulla on lapseesi?
- 7) Liittyykö rakkaus mielestäsi kasvatukseen (Jos ei ole tullut jo ilmi muissa kohdissa)

Liite 2. Käsitekartat

1. Käsitekartta. Vanhempien suorat perustelut



2. Käsitekartta. Merkitysnäkökentät ja kasvatuksen tavoite (lapsen tavoite sinisellä, vanhemman mustalla. Tavoitteissa korostuvat personalistiset arvot lisätty tulkintani mukaan käsitekartaan (vaaleanpunaisella).



Liite 3. Koodisto

Code Families

HU: Personalismihaastattelu
 File: <\\ATKK\home\suvipeik\Documents\Personalismihaastattelu.hpr7>
 Edited by: Super
 Date/Time: 2015-02-23 15:30:12

Code Family: Arvokkuus ja ainutlaatuisuus

Created: 2015-02-05 15:17:41 (Super)

Codes (20): [Arvo: ainutlaatuisuus] [Arvo: elämästä nauttiminen] [Arvo: erilaisuus] [Arvo: inhimillinen arvokkuus] [Arvo: itseluottamus] [Arvo: lapsen huomioiminen] [Arvo: merkityksellisyys] [Arvo: oma polku] [Arvo: suvaitsevaisuus] [Arvo: tasa-arvo] [Arvo: toisten kunnioittaminen] [Koulukritiikki: arviointi] [Koulukritiikki: kilpailu] [Koulukritiikki: kiusaaminen] [Koulukritiikki: lasten diagnosointi] [Koulukritiikki: liian suuret ryhmät] [Koulukritiikki: liian suuri yksikkö] [Koulukritiikki: tasapäistäminen] [Koulutrauma: kiusaaminen] [Perustelu: kiusaaminen]

Quotation(s): 124

Code Family: Autonomia ja autenttisuus

Created: 2015-02-05 15:18:19 (Super)

Codes (34): [Arvo: autenttisuus] [Arvo: autonomia] [Arvo: erilaisuus] [Arvo: henkilökohtainen usko] [Arvo: intuitiivinen tietäminen] [Arvo: itseluottamus] [Arvo: itsenäisyys] [Arvo: itsetuntemus] [Arvo: joustavuus] [Arvo: kokemukset] [Arvo: kutsumus] [Arvo: kyseenalaistaminen] [Arvo: lapsen huomioiminen] [Arvo: motivaatio] [Arvo: oma polku] [Arvo: omaehtoinen oppiminen] [Arvo: rohkeus] [Arvo: suvaitsevaisuus] [Arvo: unelmat] [Arvo: vanhemman vastuu] [Arvo: yhdessä päättäminen] [Koulukritiikki: ei tilaa erilaisuudelle] [Koulukritiikki: epätodellinen maailma] [Koulukritiikki: liian suuri yksikkö] [Koulukritiikki: pakottaminen] [Perustelu: johdatus] [Perustelu: järjestelmävastaisuus] [Perustelu: kiinnostus kotiopettamiseen] [Perustelu: kokeilunhalu] [Perustelu: kutsumus] [Perustelu: lapsen toive] [Perustelu: luonnollinen oppimisympäristö] [Perustelu: luontevuus] [Perustelu: omaehtoinen oppiminen]

Quotation(s): 249

Code Family: Kokonaisvaltaisuus ja hengellisyys

Created: 2015-02-05 15:17:51 (Super)

Codes (20): [Arvo: elämästä nauttiminen] [Arvo: fyysisyys] [Arvo: hengellisyys] [Arvo: intuitiivinen tietäminen] [Arvo: joustavuus] [Arvo: Jumalan tunteminen] [Arvo: kokonaisvaltaisuus] [Arvo: luonnekasvatus] [Arvo: luonnollinen oppimisympäristö] [Arvo: tekemällä oppiminen] [Koulukritiikki: ainejako] [Koulukritiikki: laitostuminen] [Koulukritiikki: lasten diagnosointi] [Koulukritiikki: luokkajako] [Koulukritiikki: pinnallinen oppiminen] [Koulukritiikki: pirstaleisuus] [Perustelu: johdatus] [Perustelu: luonnollinen oppimisympäristö] [Perustelu: maailmankatsomuksen välittäminen] [Perustelu: rauhoittuminen]

Quotation(s): 147

Code Family: Luovuus ja toiminta

Created: 2015-02-05 15:17:09 (Super)

Codes (28): [Arvo: aito oppiminen] [Arvo: fyysisyys] [Arvo: joustavuus] [Arvo: kirjallisuus] [Arvo: luonnollinen oppimisympäristö] [Arvo: luovuus] [Arvo: merkityksellisyys] [Arvo: monipuolisuus] [Arvo: oppimisen ilo] [Arvo: rohkeus] [Arvo: tekemällä oppiminen] [Arvo: tiedonhankinta] [Arvo: tutkiminen] [Arvo: työnteke] [Arvo: vaikuttaminen] [Arvo: yhdessä oppiminen] [Koulukritiikki: liian helppoa] [Koulukritiikki: liikaa istumista] [Koulukritiikki: liikaa sisätiloissa] [Koulukritiikki: liikaa teknologiaa] [Koulukritiikki: meluisa ympäristö] [Koulukritiikki: oppikirjat] [Koulukritiikki: oppimisen ilon puuttaminen] [Koulukritiikki: pinnallinen oppiminen] [Perustelu: aikaa harrastuksille] [Perustelu: kokeilunhalu] [Perustelu: kotikoulu hyödyttää koulujärjestelmää] [Perustelu: luonnollinen oppimisympäristö]

Quotation(s): 144

Code Family: Rakkaus ja yhteys

Created: 2015-02-05 15:15:11 (Super)

Codes (45): [Arvo: antaminen] [Arvo: avoimuus] [Arvo: heikkouksien tunnustaminen] [Arvo: henkilökohtainen us-

ko] [Arvo: huolenpito] [Arvo: hyväksyminen] [Arvo: hyvän välittäminen] [Arvo: ihmissuhteet] [Arvo: kohtaaminen] [Arvo: kuuliaisuus] [Arvo: lapsen huomioiminen] [Arvo: lapsen tunteminen] [Arvo: luottamus] [Arvo: läheisyys] [Arvo: läsnäolo] [Arvo: perhe] [Arvo: rakkaus] [Arvo: suojele] [Arvo: toisten kunnioittaminen] [Arvo: toisten ymmärtäminen] [Arvo: turvallisuus] [Arvo: vastavuoroisuus] [Arvo: välittäminen] [Arvo: yhdessä oppiminen] [Arvo: yhdessä päättäminen] [Arvo: yhdessäolo] [Arvo: yhteisöllisyys] [Arvo: ystävyyt] [Koulukritiikki: ajanvieminen perheeltä ja ystäviltä] [Koulukritiikki: kiusaaminen] [Koulukritiikki: liian suuret ryhmät] [Koulukritiikki: liian suuri yksikkö] [Koulukritiikki: opettajalla ei riitä aika jokaiselle lapselle] [Koulukritiikki: opettajan ja oppilaan roolit] [Koulukritiikki: pakottaminen] [Koulukritiikki: rakkauden puuttuminen] [Koulukritiikki: sosiaaliset vaikeudet] [Koulukritiikki: yhteistyö kodin kanssa ei toimi] [Perustelu: Lapsen tunteminen] [Perustelu: Läheisyys] [Perustelu: perheyhteys] [Perustelu: rakkaus] [Perustelu: sosiaaliset suhteet] [Perustelu: suojele] [Perustelu: yhdessäolo]

Quotation(s): 265

Code Family: Vapaus ja vastuu

Created: 2015-02-05 15:18:12 (Super)

Codes (25): [Arvo: auttaminen] [Arvo: demokratia] [Arvo: hyvän välittäminen] [Arvo: kurinalaisuus] [Arvo: kuuliaisuus] [Arvo: luonnon kunnioitus] [Arvo: oikeudenmukaisuus] [Arvo: rajat] [Arvo: suojele] [Arvo: suvaitsevaisuus] [Arvo: totuudellisuus] [Arvo: turvallisuus] [Arvo: vaikuttaminen] [Arvo: valinnanvapaus] [Arvo: vanhemman vastuu] [Arvo: vapaus] [Arvo: vastuullisuus] [Koulukritiikki: ei puututa ongelmiin] [Koulukritiikki: erityislasten integraatio ilman tukitoimia] [Koulukritiikki: ongelmat kielletään] [Koulukritiikki: pakottaminen] [Koulukritiikki: riittämätön valvonta välitunneilla] [Koulukritiikki: väärä vallankäyttö] [Perustelu: suojele] [Perustelu: vanhemman vastuu]

Quotation(s): 175

Code Family: Koulukritiikki F

Created: 2015-02-13 16:02:03 (Super)

Codes (11): [Koulukritiikki: arviointi] [Koulukritiikki: epätodellinen maailma] [Koulukritiikki: kilpailu] [Koulukritiikki: liian helppoa] [Koulukritiikki: opettajan ja oppilaan roolit] [Koulukritiikki: oppimisen ilon puuttuminen] [Koulukritiikki: pakottaminen] [Koulukritiikki: pinnallinen oppiminen] [Koulukritiikki: pirstaleisuus] [Koulukritiikki: rakkauden puuttuminen] [Koulukritiikki: tasapäistäminen]

Quotation(s): 41

Code Family: Koulukritiikki K

Created: 2015-02-13 16:01:41 (Super)

Codes (23): [Koulukritiikki: ajanvieminen perheeltä ja ystäviltä] [Koulukritiikki: arviointi] [Koulukritiikki: ei puututa ongelmiin] [Koulukritiikki: home] [Koulukritiikki: kiire] [Koulukritiikki: kiusaaminen] [Koulukritiikki: liian helppoa] [Koulukritiikki: liian suuret ryhmät] [Koulukritiikki: liikaa istumista] [Koulukritiikki: liikaa sisätiloissa] [Koulukritiikki: liikaa teknologiaa] [Koulukritiikki: meluisa ympäristö] [Koulukritiikki: ongelmat kielletään] [Koulukritiikki: opettajalla ei riitä aika jokaiselle lapselle] [Koulukritiikki: opettajan ja oppilaan roolit] [Koulukritiikki: oppikirjat] [Koulukritiikki: pakottaminen] [Koulukritiikki: riittämätön valvonta välitunneilla] [Koulukritiikki: samanikäisten ryhmä] [Koulukritiikki: sosiaaliset vaikeudet] [Koulukritiikki: väärä vallankäyttö] [Koulukritiikki: yhteistyö kodin kanssa ei toimi] [Koulutrauma: kiusaaminen]

Quotation(s): 77

Code Family: Koulukritiikki P

Created: 2015-02-13 16:01:52 (Super)

Codes (24): [Kotikoulun paremmuus] [Koulukritiikki: ainejako] [Koulukritiikki: ajanvieminen perheeltä ja ystäviltä] [Koulukritiikki: arviointi] [Koulukritiikki: ei tilaa erilaisuudelle] [Koulukritiikki: epätodellinen maailma] [Koulukritiikki: erityislasten integraatio ilman tukitoimia] [Koulukritiikki: katsomusopetus] [Koulukritiikki: kilpailu] [Koulukritiikki: laitostuminen] [Koulukritiikki: lasten diagnosointi] [Koulukritiikki: liian suuret ryhmät] [Koulukritiikki: liian suuri yksikkö] [Koulukritiikki: liikaa sisätiloissa] [Koulukritiikki: luokkajako] [Koulukritiikki: opettajan ja oppilaan roolit] [Koulukritiikki: pakottaminen] [Koulukritiikki: tasapäistäminen] [Koulukritiikki: vanhanaikainen] [Koulukritiikki: väärä vallankäyttö] [Yhteiskuntakritiikki] [Yhteiskuntakritiikki: kotioppioita syrjitään] [Yhteiskuntakritiikki: liikaa stressiä] [Yhteiskuntakritiikki: säästetään väärinä asioista]

Quotation(s): 87

Code Family: Kotikoulukritiikki

Created: 2015-02-13 16:23:29 (Super)

Codes (8): [Kotikoulukritiikki: epävarmuus tulevaisuudesta] [Kotikoulukritiikki: katsomuksellinen yksipuolisuus] [Kotikoulukritiikki: koulutapahtumien puuttuminen] [Kotikoulukritiikki: liikaa suojele] [Kotikoulukritiikki: riittääkö vanhemman

rahkeet] [Kotikoulukritiikki: samanikäisten ryhmän puuttuminen] [kotikoulukritiikki: sosiaalisuus] [Kotikoulukritiikki: yksinäisyys]
Quotation(s): 10

Code Family: Perustelut F

Created: 2015-02-13 16:27:41 (Super)

Codes (19): [Perustelu: johdatus] [Perustelu: järjestelmävastaisuus] [Perustelu: kiinnostus kotiopettamiseen] [Perustelu: kokeilunhalu] [Perustelu: kutsumus] [Perustelu: lapsen toive] [Perustelu: Lapsen tunteminen] [Perustelu: luonnollinen oppimisympäristö] [Perustelu: luontevuus] [Perustelu: Läheisyys] [Perustelu: maailmankatsomuksen välittäminen] [Perustelu: omaehtoinen oppiminen] [Perustelu: perheyhteys] [Perustelu: rakkaus] [Perustelu: rauhoittuminen] [Perustelu: sosiaaliset suhteet] [Perustelu: suojelu] [Perustelu: vanhemman vastuu] [Perustelu: yhdessäolo]

Quotation(s): 65

Code Family: Perustelut K

Created: 2015-02-13 16:27:47 (Super)

Codes (12): [Perustelu: aikaa harrastuksille] [Perustelu: ajomatka] [Perustelu: home] [Perustelu: kiusaaminen] [Perustelu: koulunkäyntivaikeudet] [Perustelu: lapsen erityistarpeet] [Perustelu: lapsiryhmän negatiivinen vaikutus] [Perustelu: luonnollinen oppimisympäristö] [Perustelu: oma kokemus koulusta] [Perustelu: sosiaaliset suhteet] [Perustelu: väistämättömyys] [Perustelu: yhteistyö koulun kanssa ei toimi]

Quotation(s): 40

Code Family: Perustelut P

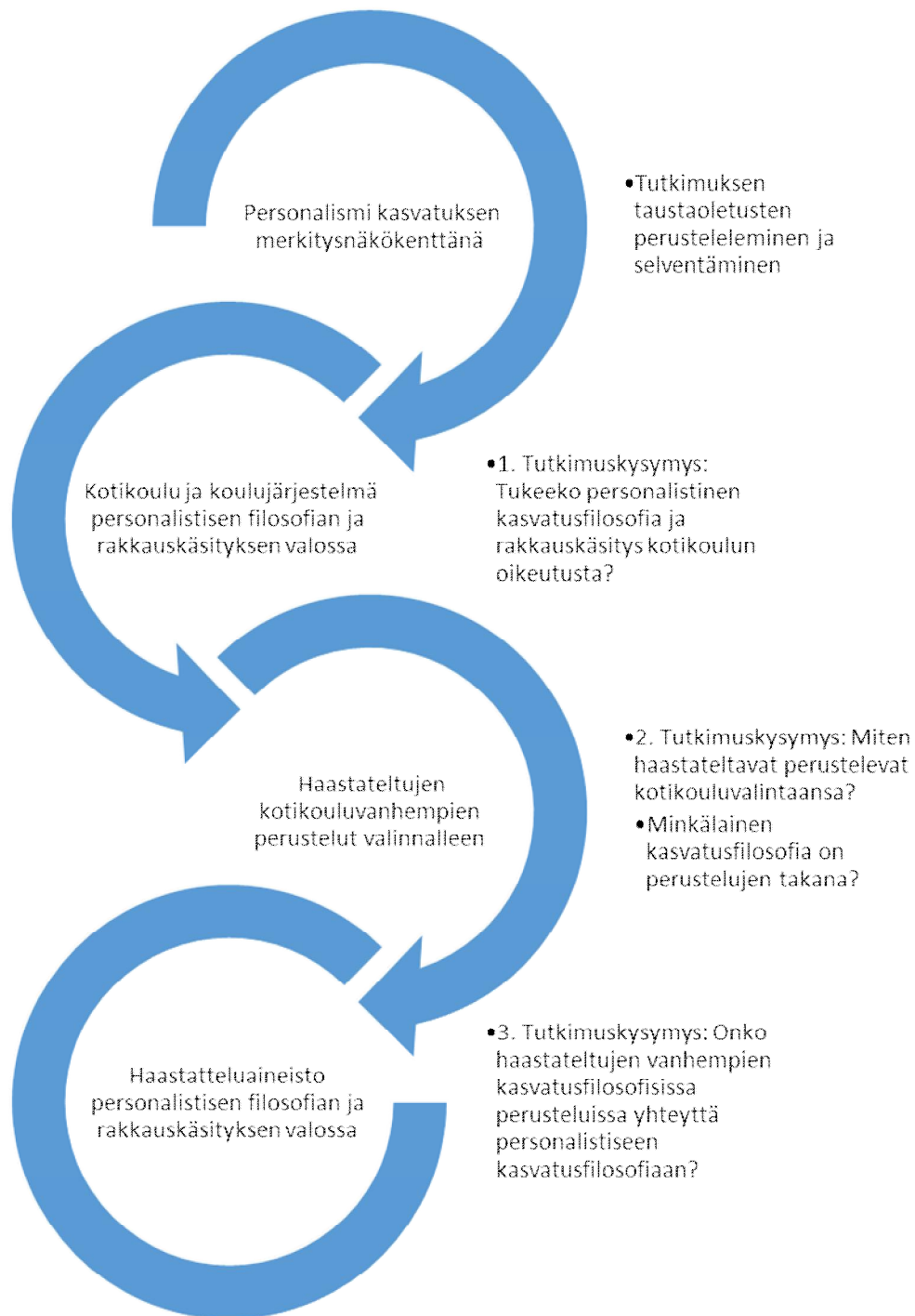
Created: 2015-02-13 16:27:52 (Super)

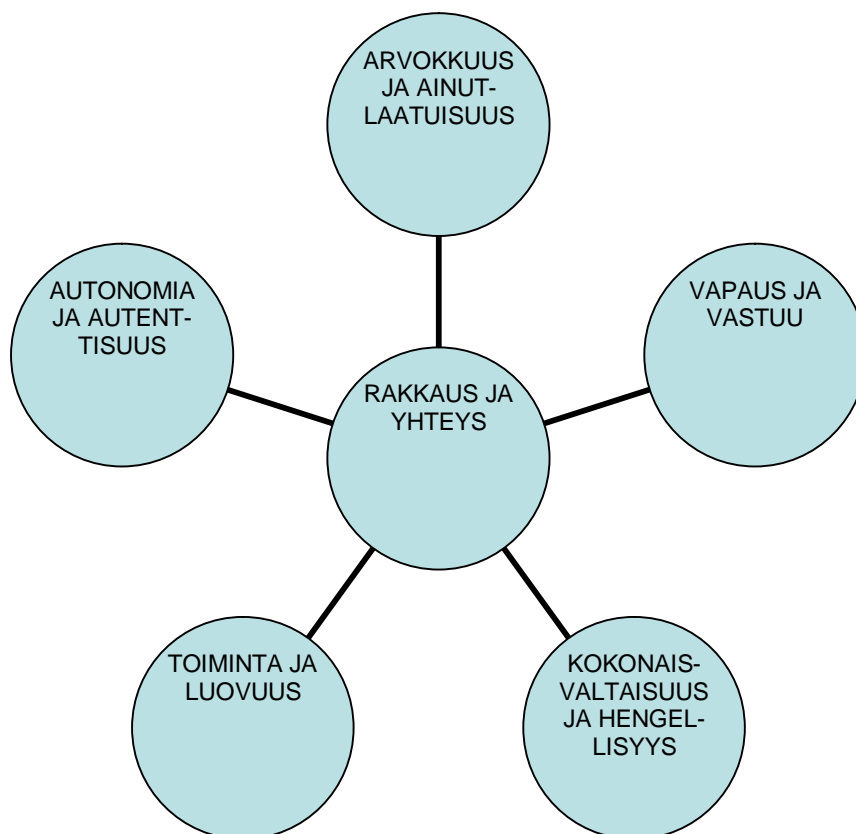
Codes (2): [Perustelu: järjestelmävastaisuus] [Perustelu: kotikoulu hyödyttää koulujärjestelmää]

Quotation(s): 2

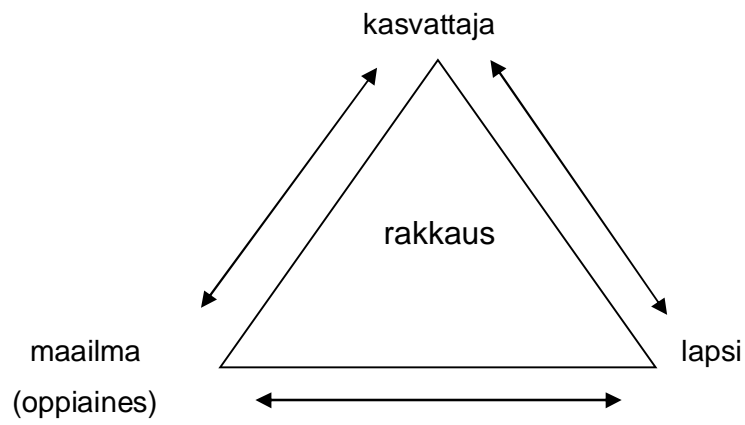
Liite 4. Kuviot

Kuvio 1. Tutkimuksen kulku ja tutkimuskysymykset.

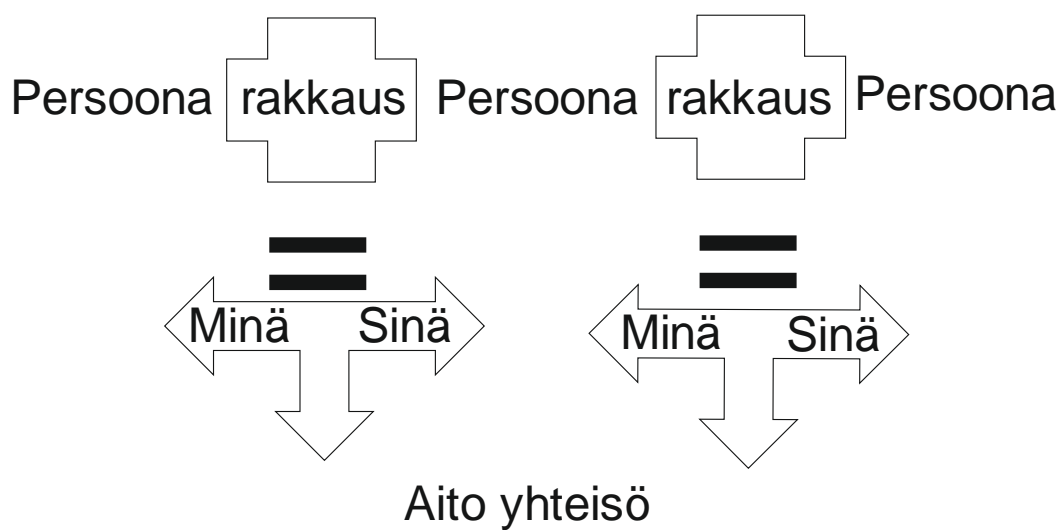


Kuvio 2. Personalismin arvot.

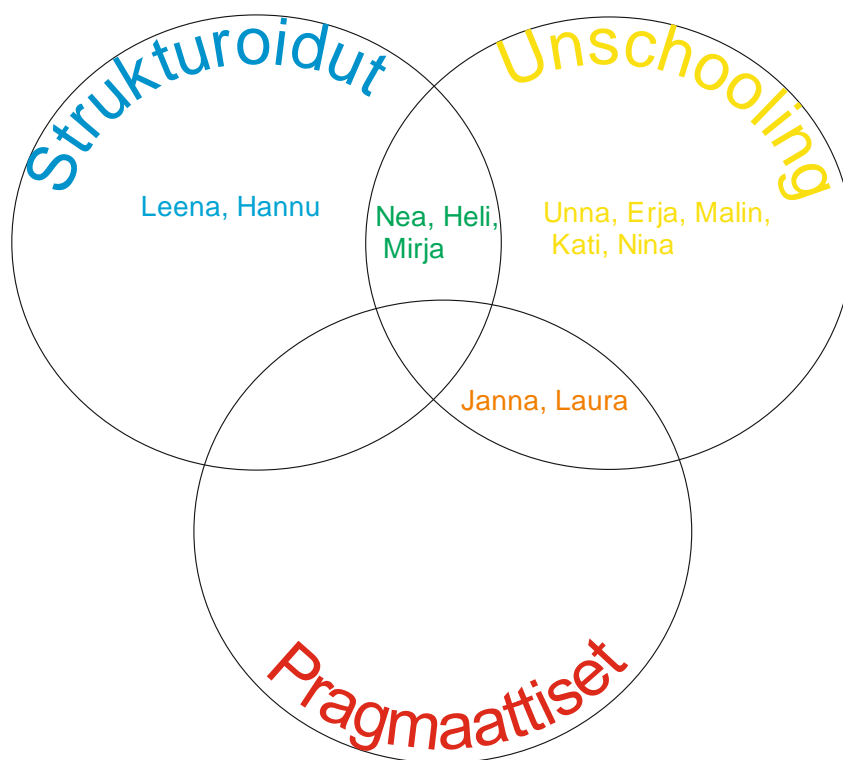
Kuvio 3. Pedagoginen rakkaus didaktisessa kolmiossa.



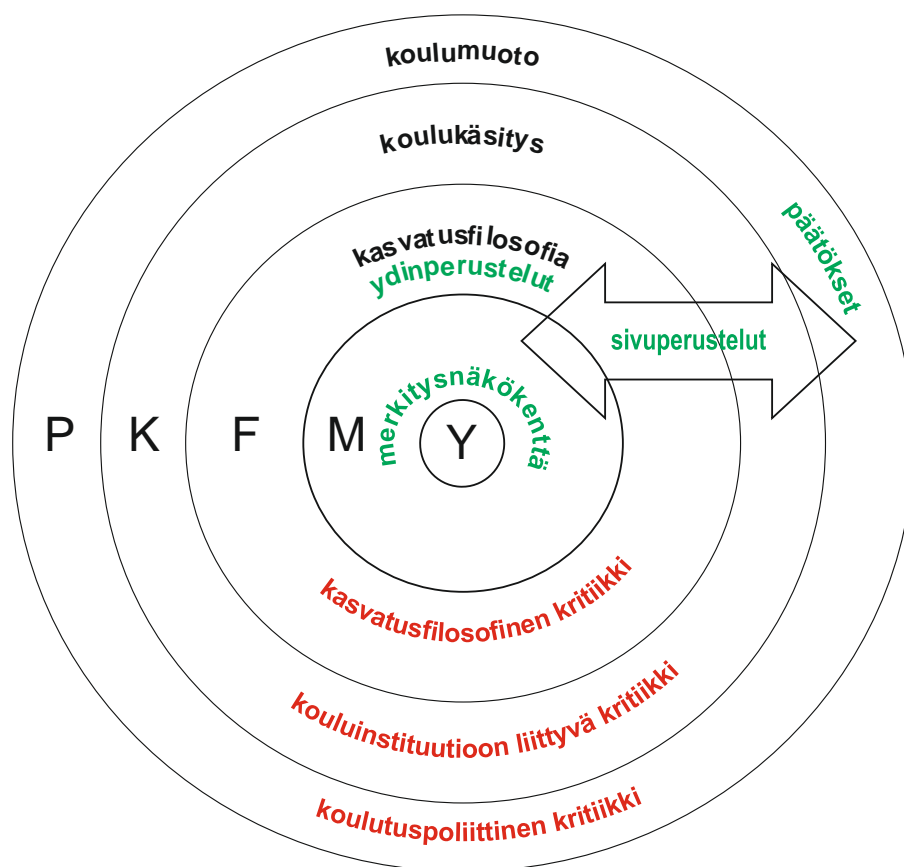
Kuvio 4. Rakkaus ja aito yhteisö



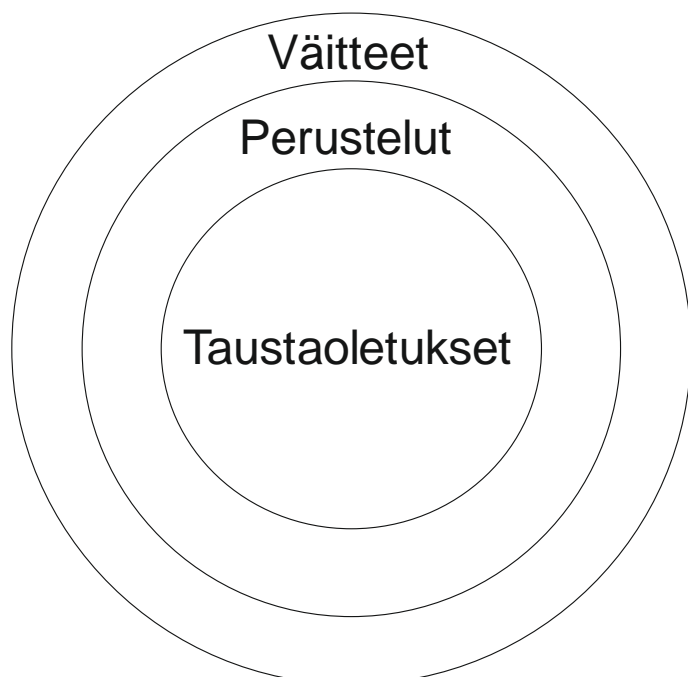
Kuvio 5. Haastateltavat ryhmiteltynä Beckin (2012) kategorioihin



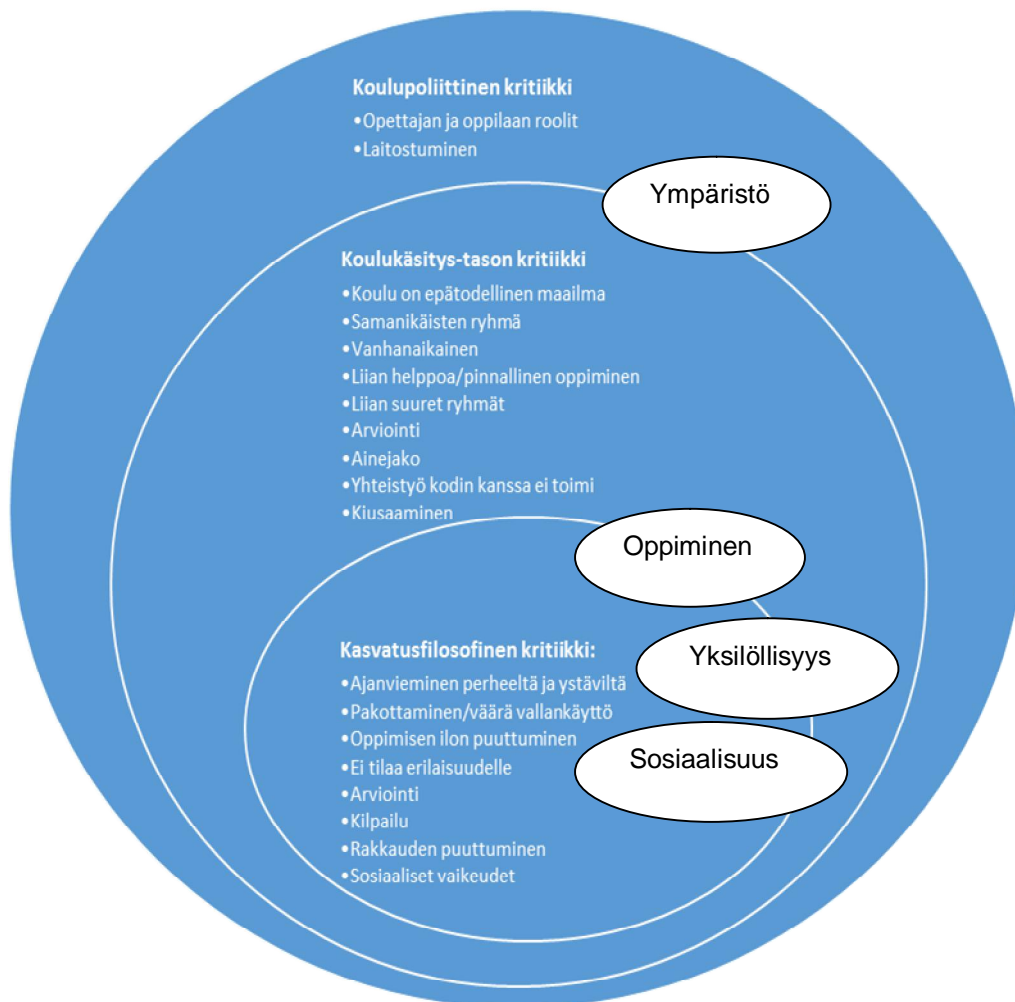
Kuvio 6. Analyysin kohde (vihreällä) ja konteksti. P= koulutuspoliittinen taso, K= koulukäsityksen taso, F=kasvatusfilosofian taso, M = merkitysnäkökentän taso, Y = ydinlähtökohdan taso



Kuvio 7. Argumentaation tasot



Kuvio 8. Vanhempien koulukriittiset huomiot mukailien Beckin (2006) kritiikin tasoja.



Liite 5. Taulukot

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

Sukupuoli	11 naista, 1 mies
Keski-ikä	39 v. (24 v. – 59 v.)
Parisuhteessa	10/12 (kesto ka. 15 v.)
Tulot keskimäärin	3500 e (1500–7000)
Koulutus	perusasteen tutkinnot: 1 toisen asteen tutkinnot: 6 ylemmän asteen tutkinnot: 5
Kuuluminen uskonnolliseen yhdyskuntaan	6/12
Kuuluminen poliittiseen puolueeseen	0
Perheluku keskimäärin	5 henkilöä
Kotikoululaisten määrä perheessä keskimäärin	2 lasta
Kotikoulukokemuksen kesto keskimäärin	4 vuotta (0 – 13 v.)
Tuntevat muita kotikoululaisia keskimäärin	15 oppilasta (0-70)

Taulukko 2. Haastateltavien kuvaukset perheistään (toistuvat sanat lihavoitu).

1. (Heli) läheinen , toimiva, tavoitteellinen	2. (Leena) iloinen, läheinen , kalliolle rakennettu
3. (Erja) luova, itsenäinen, erilainen	4. (Malin) rakastava , onnellinen, vapaa
5. (Mirja) uskovainen, läheinen , temperamenttinen	6. (Janna) värikäs, vallaton, avoin
7. (Laura) perhekeskeinen, osallistuja, oman tien kulkeva	8. (Unna) lämmin, vapaa , läheinen
9. (Nina) erilainen , lapsikeskeinen, haasteita kokenut	10. (Kati) oman tiensä kulkija, rakastava , kannustava
11. (Nea) reipas, rakkaudellinen , rohkea	12. (Hannu) tiivis, läheinen , avoin

Taulukko 3. Kotikouluilmion esittämän kritiikin tasot.

P	Toimintataso: koulumuoto	Koulutuspoliittinen kritiikki	Käytännön päätökset
K	Objektiteoriat: koulukäsitys	Kouluinstituutioon liittyvä kritiikki	Perustelut
F	Metateoria: kasvatustilosophia	Kasvatustilosophinen kritiikki	Perustelut

Taulukko 4. Yleisimmät suorat perustelut

Yleisimmät suorat perustelut	
Ongelmia koulun kanssa (PK)	7/12
Halu läheisyyteen lapsen kanssa (PF)	5/12
Lapsen toive/tarve (PF)	5/12
Omaehtoinen oppiminen (PF)	3/12
Maailmankatsomus (PF)	4/12

Taulukko 5. Koulukritiikki teemoittain.

Sosiaalisuus	Yksilöllisyys	Oppiminen	Ympäristö
<ul style="list-style-type: none"> Ajanvieminen perheeltä ja ystävilä 6/12 Samanikäisten ryhmä 5/12 Pakottaminen/väärä vallankäyttö 5/12 Liian suuret ryhmät 4/12 Yhteistyö kodin kanssa ei toimi 3/12 Kilpailu 2/12 Rakkauden puuttuminen 2/12 Kiusaaminen 2/12 Opettajan ja oppilaan roolit 2/12 Sosiaaliset vaikeudet 2/12 	<ul style="list-style-type: none"> Vanhanaikainen 5/12 Ei tilaa erilaisuudelle/tasa päistäminen 4/12 	<ul style="list-style-type: none"> Liian helppoa/pinnallinen oppiminen 5/12 Arviointi 4/12 Ainejako 3/12 	<ul style="list-style-type: none"> Koulu on epätodellinen maailma 5/12 Meluisa ympäristö 3/12 Istumista sisätiloissa 2/12 Laitostuminen 2/12

Taulukko 6. Personalistiset arvot aineistossa.

Personalistinen arvo-pari	Koodeja aineistossa	Sitaatteja aineistossa
Arvokkuus ja ainutlaatuisuus	20	124
Kokonaisvaltaisuus ja hengellisyys	20	147
Vapaus ja vastuu	24	175
Toiminta ja luovuus	28	144
Autonomia ja autenttisuus	34	249
Rakkaus ja yhteys	45	265

Taulukko 7. Vanhempien personalistiset arvot.

Heli: rakkaus ja yhteys, kokonaisvaltaisuus ja hengellisyys, autonomia ja autenttisuus	Leena: rakkaus ja yhteys, vapaus ja vastuu
Erja: autonomia ja autenttisuus, luovuus ja toiminta	Malin: rakkaus ja yhteys, autonomia ja autenttisuus
Mirja: kokonaisvaltaisuus ja hengellisyys, rakkaus ja yhteys, vapaus ja vastuu	Janna: vapaus ja vastuu, autonomia ja autenttisuus, rakkaus ja yhteys
Laura: autonomia ja autenttisuus, vapaus ja vastuu, toiminta ja luovuus	Unna: autonomia ja autenttisuus, vapaus ja vastuu, ainutlaatuisuus ja arvokkuus
Nina: autonomia ja autenttisuus, toiminta ja luovuus, rakkaus ja yhteys	Kati: autonomia ja autenttisuus, toiminta ja luovuus, rakkaus ja yhteys
Nea: rakkaus ja yhteys, toiminta ja luovuus, vapaus ja vastuu	Hannu: rakkaus ja yhteys, hengellisyys ja kokonaisvaltaisuus, vastuu ja vapaus

Taulukko 8. Kotikouluperustelut ja koulukritiikit jaettuna personalismin arvopareihin

Personalistinen arvo- pari	Perustelut kotikoululle	Koulukritiikki
Arvokkuus ja ainutlaatuisuus	kiusaaminen	arviointi, kilpailu, kiusaaminen, lasten diagnosointi, liian suuret ryhmät, liian suuri yksikkö, tasapäistäminen
Kokonaisvaltaisuus ja hengellisyys	johdatus, maailmankatsomuksen välittäminen, luonnollinen oppimisympäristö, rauhoittuminen	ainejako, laitostuminen, lasten diagnosointi, luokkajako, pinnallinen oppiminen, pirstaleisuus,
Vapaus ja vastuu	suojelu, vanhemman vastuu	ei puututa ongelmiin, erityislasten integraatio, pakottaminen, riittämätön valvonta välitunneilla, väärä vallankäyttö
Toiminta ja luovuus	aikaa harrastuksille, kokeilunhalu, luonnollinen oppimisympäristö, kotikoulusta saadaan ideoita yleiseen koulujärjestelmään	liian helppoa, liikaa istumista, liikaa sisätiloissa, liikaa teknologiaa, meluisa ympäristö, oppikirjat, oppimisen ilon puuttuminen, pinnallinen oppiminen, vanhanaikainen
Autonomia ja autenttisuus	johdatus, järjestelmävastaisuus, kiinnostus kotikouluttamiseen, kokeilunhalu, kutsumus, lapsen toive, luonnollinen oppimisympäristö, luontevuus, omaehtoinen oppiminen	ei tilaa erilaisuudelle, epätodellinen maailma, liian suuri yksikkö, pakottaminen, lasten diagnosointi
Rakkaus ja yhteys	lapsen tunteminen, läheisyys, perheyhteys, rakkaus, sosiaaliset suhteet, suojelu, yhdessäolo	ajanvieminen perheeltä, kiusaaminen, liian suuret ryhmät, liian suuri yksikkö, opettajalla ei riitä aika kaikille, opettajan ja oppilaan roolit, pakottaminen, rakkauden puuttuminen, sosiaaliset vaikeudet, yhteistyö kodin kanssa ei suju,