

Irrallisuudesta osallisuuteen – valmiuksia koulu- pudokkuuden vähentämiseen

Teija Koskela

KT, yliopistonlehtori (erityispedagogiikka)
Kasvatustieteiden ja psykologian osasto,
Itä-Suomen yliopisto
teija.koskela@uef.fi

Tiina Reis

FM, erityisopettaja,
päätoiminen tuntiopettaja
Pohjois-Karjalan ammattiopisto
tiina.reis@pkky.fi

Hanna-Maija Sinkkonen

KT, yliopistonlehtori (erityiskasvatus),
dosentti (erityispedagogiikka)
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
hanna-maija.sinkkonen@staff.uta.fi

Artikkeli on läpikäynyt refereemennettelyn

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan sosiaalisen oppimisympäristön ja koulun toimintakulttuurin suhdetta koulupudokkuuteen aiemmin tehdyn tutkimuksen perusteella. Tehtävänä on etsiä ammatilliseen koulutukseen soveltuvia tutkimuksellisia näkökulmia kouluyhteisön toiminnan kehittämiseen. Kysymme, mitä oppimisyhteisön ammattilaisten pitäisi yksilöinä ja organisaatioina osata ja ottaa huomioon, jotta opinnoista pois

jääminen vähenisi ammatillisessa koulutuksessa. Koulupudokkuutta ei voi liittää vain opiskelijakohtaisiin tekijöihin, vaan artikkelissa lähestytään kysymystä myös toisin: Millä tavoilla oppimisyhteisöt toimintatavoineen voivat tuottaa pudokkuutta? Tästä syystä suhtaudumme koulupudokkuuskäsitteeseen kriittisesti. Artikkelissa nostamme esiin tutkimuksia, joiden teoreettinen tarkastelu kohdentuu koulupudokkuuden vähentämiseen. Esittelemme tutkimusten keskeisiä tuloksia sekä kokoamme niiden

pohjalta tutkittuun tietoon perustuvan mallin, jota voidaan hyödyntää ammatillisen koulutuksen kehittämistyössä. Mallin avulla voidaan jäsentää esimerkiksi kehittämissuunnitelmia, jotta tutkimushavaintojen ja hyviksi koettujen interventioiden monet ulottuvuudet tulisivat selkeämmin näkyviksi kaikille mukana oleville henkilöille - myös opiskelijoille ja heidän vanhemmilleen.

Asiasanat: *koulupudokkuus, osallisuus, ammatillinen koulutus, ohjaus, sosiaalinen oppimisympäristö*

.....

From marginalization towards togetherness - skills needed in decreasing school dropout

Summary

This article examines dropping out of school in terms of previous research of the social learning environment and operative school culture. The aim of this study is to explore research-based knowledge of vocational education to develop every day operations and cultures of school communities.

Johdanto

Koulun merkitys yhteiskuntaan osallistavana rakenteena on noussut viime aikojen keskusteluun. Samalla, kun koulutus nähdään yksilön osaamista ja osallistumismahdollisuuksia kasvattavana resurssina, huomioidaan osallisuuden ja hyvinvoinnin rakentaminen merkittävänä koulutusintituution yhteiskunnallisena tehtävänä.

In the case of school societies and school communities, we investigate what kind of skills the professionals should master and take into account in order to decrease discontinuation of the students' learning paths in vocational education. The phenomenon of dropping out of school should not be connected only to students. In parallel, the article provides an alternative approach, i.e., how do school communities cause students to drop out of school? This is what provides us a critical stance to discuss the concept of dropping out of school. In this article, we emphasise the studies that focus on reducing dropping out in their theoretical framework. We introduce herein the first research results from our school drop-out studies. Based on the previous studies, we then produce a research-based model that can be applied to the development work of vocational education. The model will help structure developmental plans that will increase awareness of the multidimensionality of the results and interventions of the previous studies to all stakeholders including students and their parents.

Subject terms: *school drop out, participation, vocational education, counselling, social learning environment*

.....

Tähän velvoittaa myös opiskeluhoitolaki (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013).

Koulutustutkimuksessa – kuten yhteiskunnallisessa keskustelussa laajemminkin – on usein valittu syrjäytymisen ehkäisyn näkökulma. Huomiota on kiinnitetty riskiryhmiin ja huolen heräämisen näkökulmiin (esim. Harrikari, 2008). Tietynlaisten lasten ja perheiden ongelmat ovat luoneet tarpeen eri ammattikuntien poikkihallinnolliseen yhteistoimintaan, jolle on asetettu suuria tavoitteita, mutta työn konkreettinen sisältö on usein jäänyt epäselväksi (ks. esim. Määttä, 2006).

Kun ”ongelmayksilön” kasvuvuosien kokonaistilannetta on vaikea hahmottaa, tulee yhteiskunnassamme koulutuksesta helposti konteksti, jonka kautta ongelmaa käsitellään. Tällöin on mahdollista nähdä koulupudokkuus yksilökeskeisenä ilmiönä. Syrjäytymisen merkinä nähdään esimerkiksi opiskelupolun katkeaminen perusopetuksen päättyessä. Katkoksia on kuitenkin monenlaisia: opiskelija ei ole suorittanut oppivelvollisuuttaan, ei ole oppivelvollisuuden suoritettuaan hakeutunut koulutukseen ollenkaan tai hän ei ole saanut opiskelupaikkaa hakemisesta huolimatta.

Tutkimuksen mukaan koulutuksen keskeytymistä lisää esimerkiksi kurinpitotoimien kohteeksi joutuminen, kun taas opintojen jatkuvuuteen kannustaa laadultaan hyvä opettaja-oppilas-suhde (Peguero & Bracy, 2014). Myös nuorten kouluun sopimattomien kommunikointitapojen on nähty olevan koulupudokkuuden taustalla (Leino, 2015). Tällöin yksilön motivaatioon, perhetaustaan tai elämäntilanteeseen kytkeytyvä koulupudokkuuden tulkinta johtaa tukitoimien kohdentamiseen riskiryhmän jäseniksi todettuihin opiskelijoihin. Koulutuksen arjessa tämä toimintaparadigman valinta näytetään erilaisina henkilökohtaisen ohjauksen palveluina, yksilön ja tukipalveluammattilaisten tapaamisina ja keskusteluina sekä yksilöön kohdentuvina tuen suunnitelmina, tukitoimien toteutuksina ja seurantoina.

Keskustelun painottuessa yksilöllisen tuen rakentamiseen ja syrjäytymisvaarassa olevien riskiryhmien tavoittamiseen, on osallisuutta rakentavien oppimisympäristöjen kehittäminen jäänyt vähemmälle huomiolle. Koulujen kehittämissuunnitelmissa ja niiden rahoituksissa voimavaroja on kohdennettu syrjäytymisen ehkäisyyn

rakentamalla lisää yksilöllisiä tukirakenteita. Osallisuuden yhteisölliseen rakentamiseen keskittyneet kehittämistoimet eivät ole saaneet yhtä laajaa painoarvoa. Riskiryhmien kartoittaminen ja niihin keskittyminen on nähty yhteisöllisen hyvinvoinnin rakentamista merkittävämpänä koulupudokkuuden torjuntaparadigmana.

Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelman raportissa yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden suhde näyttää mielenkiintoisella tavalla. Yhtäältä raportin laadulliseen analyysiin pohjautuen todetaan, että opiskelijoille oppilaitoksessa viihtyminen on tärkeää. Siksi juuri oppilaitoksen työ- ja opiskeluilmapiiirin kehittämiseen tulee kiinnittää huomiota. Toisaalta raportin määrällisessä osuudessa kerrotaan, että toimenpiteet tulee kohdentaa juuri oikeiden opiskelijoiden opintojen loppuunsaattamiseen ja kouluviihtyvyyteen. (Koramo & Vehviläinen, 2015.)

Tässä artikkelissa pohdimme koulupudokkuutta vähentävän ja erilaisia opiskelupolkuja mahdollistavan oppimisympäristön rakentamisen edellytyksiä. Ymmärrämme oppimisympäristön laajasti koko kouluyhteisön toimintakulttuuriina. Tällöin fyysisten rakennusten ja tilojen lisäksi oppimisympäristöön ja sen toimintakulttuuriin kuuluvat opetustilanteiden lisäksi esimerkiksi henkilökunnan ja opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus, normien ja ohjeiden läpinäkyvyys, sekä ääneen sanomattomat toimintatavat, jotka voidaan ymmärtää myös ns. hiljaisena tietona. Haluamme käydä keskustelua oppimisympäristöistä, joissa tuetaan koko yhteisön tasolla opiskelijoiden itsetunnon kehittymistä sekä kasvua kansalaisuuteen, yhteiskunnan jäsenyyteen ja vastuulliseen vaikuttamiseen. Samalla keskustellaan yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden näkö-

kulmien tasapainosta ja sen löytämisestä kaikkien opiskelijoiden kohdalla.

Koulupudokkuus- tutkimus ja yksilö

Kun koulupudokkuus nähdään yksilön prosessina, sen syiden nähdään juontuvan yksilön menneisyyteen ja taustatekijöihin. Yksi ilmeinen koulutuksellisen syrjäytymisen taustatekijä on vanhempien matala koulutustausta, johon voi yhdistyä heikko koulutusmotivaatio, vähäinen koulututorientaatio sekä matala sosioekonominen asema. (esim. Ahola & Galli, 2009; Bradley & Renzulli, 2011; Cederberg & Hartsmar, 2013; De Witte & Rogge, 2013; Mishra & Azeez, 2014). Samoin tutkimuksen mukaan koulupudokkuuden todennäköisyyttä lisäävät perheen sisäiset konfliktit (Winding & Andersen, 2015) ja vanhempien ylläpitämä kova kuri ja kontrolli (De Witte & Rogge, 2013). Tutkimuksissa hyvinvoiva perhe ja vanhemmat näyttävät yhtäältä nuoren voimavarojen, kasvun ja kehityksen mahdollistajana, mutta jos hyvinvoinnissa on vajeita, perhe nähdään myös haasteiden syynä (Lämsä, 2009). Ongelmalliseksi tämän näkökulman tekee sen analyttinen tulkinta. Mikäli vanhempien matala koulutustaso tai heikko sosioekonominen status nähdään koulupolun keskeytymisen ensisijaisena syynä, oppilaitoksella on kovin vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa opiskelijan koulutuspolun rakentumiseen. Mitä pidemmälle perheen historiaa tarkastellaan, sitä vaikeampaa on vastata haasteisiin nykyisyydessä. Menneeseen ei voi vaikuttaa, vaikka tiedettäisiin, mistä pudokkuuteen liittyvät ongelmat johtuvat.

Toisaalta yksilöllä on nähty olevan ominaisuuksia, joilla on merkitystä koulumenestykseen ja koulusitoutumiseen. Tutki-

mustiedon mukaan riskiä joutua koulutuksen sivuraiteille lisäävät monet oppimisen, käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet (esim. Cederberg & Hartsmar, 2013; Sagatun, Heyerdahl, Wenzel-Larsen, & Lien, 2014), huono koulumenestys, oppimisvaikeudet erityisesti tilanteissa, joissa oppilas ei ollut saanut tukea (Nurmi, 2009), heikko motivaatio ja heikko koulutyöhön sitoutuminen (Lamote, Speybroek, Van Den Noortgate, & Van Damme, 2013).

Kun koulunkäynnin ongelmia tarkastellaan opiskelijan yksilöllisiin ominaisuuksiin perustuvina haasteina, nähdään tuen tarpeen tunnistaminen ja niin sanottu varhainen puuttuminen keskeisinä toimintatapoina. Omaa huoltaan kuunteleminen työntekijä voi tunnistaa opiskelijoiden tuen tarpeet. Huolen tunnetta opiskelijan tilanteesta ei kuitenkaan synny, ellei työntekijä tunne opiskelijaa, ole hänestä kiinnostunut ja kohtaa häntä riittävän usein. Huolen puheeksiottaminen perustuu dialogiseen lähestymistapaan: oman huolen kuvaamiseen ja opiskelijan kuulemiseen, yhteisen päämäärän löytämiseen ja lopulta huolen tunteen huojentumiseen. Kun asia kuvataan työntekijän huolena, välittää asian kuvautuminen opiskelijan ongelmaksi. Opiskelijalla on huolipuheen kautta mahdollisuus päästä mukaan ratkaisun-tekoon. Puheeksioton jälkeen arvioidaan toteutusta ja tunnelmaa sekä suunnitellaan jatkotoimenpiteet. Keskeistä on, että työntekijä ottaa puheeksi oman huolensa opiskelijan – ja ikäkauden huomioiden hänen perheensä – kanssa sen sijaan, että jäisi miettimään opiskelijan ongelmia yksinään tai kollegoidensa kanssa. Dialogisen otteen tärkein elementti oppilaitostyössä on huolellisen ja rauhallisen kuuntelun kautta tapahtuva opiskelijan kuulluksi tuleminen tilanteessa, jossa ammattilaisten huoli on vielä pieni. (Esim. Seikkula & Arnkil, 2009.)

Happo (2012) selvitti omassa tutkimuksessaan ammatillisen oppilaitoksen opettajien kokemuksia varhaisesta puuttumisesta. Hänen mukaansa opetushenkilöstön huoli heräsi opiskelijan poissaoloista, masentuneisuudesta, hiljaisesta olemuksesta, elämäntilanteesta tai päihteiden käytöstä. Huolen puheeksiottaminen koettiin haasteelliseksi ja arvioitiin, että siihen tarvittavat taidot ovat osalla oppilaitoksen toimijoista riittämättömiä. Happo toteaa, että nuoren tukeminen edellyttää kontaktitietoa, jota voi olla vain nuoren kanssa tekemisissä olevilla ihmisillä. Tämä tieto voi liittyä esimerkiksi opiskelijan voimavaroihin ja turvallisiin kokemuksiin kohtaamisista. (Happo, 2012.) Kuitenkin opiskelun alkumetreillä Hapon kuvailemaa kontaktitietoa ei välttämättä vielä ole. Siksi opintojen alkuvaiheet ovat hyvin merkityksellisiä.

Useissa tutkimuksissa on havaittu ongelmien pitkäaikainen ilmeneminen. Haasteet on ennakoitu varhain ja silti ne ovat kulkeneet mukana pitkin koulupolkua (Äärelä, 2012; Nurmi, 2009). Merkittävänä voidaan pitää Pirttiniemen ja Vehviläisen (2012) havaintoa siitä, että ammatillisten opintojen alkuvaiheen keskeyttäjiin ei juurikaan reagoida. Heidän mukaansa useat koulutuksenjärjestäjät aloittavat opintojen keskeyttämisen kirjaamisen ja keskeyttämissyiden arvioinnin vasta tilastollisen laskentapäivän (20.9.) jälkeen. Koska opintojen alkuvaiheessa keskeyttämistä ennakovia havaintoja ei ole ehtinyt syntyä, ei myöskään ohjauksellisia kontakteja ole syntynyt. Myös opiskelijoiden jälkiohjaus on puutteellista. Voidaan kuitenkin pohtia, onko tilastolliseen laskentapäivään sidottu käytänne ristiriidassa opiskelijoiden edun kanssa.

Pidempiaikaisen seurantatutkimuksen mukaan koulunkäynnin jatkuvuuden en-

nakointi ei ole yksiselitteistä. Blondal ja Adalbjarnardottir (2012) seurasivat yli kahdeksansadan nuoren koulutuspolkua ikävuosien 14–22 aikana. Lopputulemana he luokittelivat nuoret neljään eri ryhmään: odotettuihin valmistujiin, odottamattomiin valmistujiin, odotettuihin pudokkaisiin ja odottamattomiin pudokkaisiin. Odottamattomat valmistajat osoittivat vähemmän negatiivisia käyttäytymispiirteitä kuin valmistumattomat. Odoteuilla valmistujilla kielteinen käytös väheni 14:n ja 15 ikävuoden välillä, mutta muilla kolmella ryhmällä mukaan lukien odottamattomat valmistajat kielteinen käytös ei vähentynyt. Odottamattomilla pudokkailla oli enemmän havaittua tylsistymistä, turhautumista ja kielteisiä tunteita koulua kohtaan. Merkittävää oli se, että sitoutuneisuuden määrään ei vaikuttanut sosioekonominen status eikä sukupuoli.

Kotimaiset tutkimukset käsittelevät koulupudokkaiksi nähtyjä nuoria eri käsitteistöillä ja heitä lähestytään eri näkökulmista. Lämsä (2009) nostaa esiin väitöstutkimuksessaan yksilön syrjäytymistä määrittäviksi teemoiksi vaikutusmahdollisuuksien puutteen, toimintakyvyttömyyden, irrallisuuden, turvattomuuden, osattomuuden, häviämisen, leimautumisen, negatiivisen identiteetin, riippuvuuden, objekti-aseman ja segregaaation. Toisaalta Mäki-Ketelä (2012) omassa väitöstutkimuksessaan nimeää työelämän ulkopuolella olevien nuorten haasteiksi motivaation puutteen, heikon itsekurin, välinpitämättömyyden, lintsaamisen sekä erilaiset terveydelliset ongelmat. Nämä kaksi varsin selkeästi eri näkemyksiä edustavaa tutkimusta virittävät mielenkiintoisen jännitteen. Halutaanko nuori lähtökohtaisesti nähdä menestyjänä: itseohjautuvana, tavoitetietoisena ja ankarasti ponnistelevana opiskelijana vai halutaanko nähdä nuorten oppijoiden monimuotoisuus ja diver-

siteitte, jossa tavoitteet, motivaatiotekijät ja muut yksilön opiskeluresurssit vaihtelevat henkilöiden välillä. Toisaalta yksittäisen henkilön valmiudet opiskeluun voivat vaihdella jopa saman päivän aikana esimerkiksi oppiaineesta tai ryhmätekijöistä riippuen. Koulutusjärjestelmämme kehittämistä voi siis ohjata kapea käsitys opiskelijoista alati onnistuvina menestyjinä, vaikka toisaalta yhteiskunnassamme on tarvetta huomioida opiskelijoiden huomattavan laaja diversiteetti.

Käsitteenä ”koulupudokkuus” on muutoxksessa. Koulutusjärjestelmät ja oppilaitokset tuottavat osallisuuden ohessa myös pudokkuutta. Osa opiskelijoista jää tavoittamatta ja samaan aikaan osa opiskelijoista ohjautuu menestystä kohti. Koulupudokkuuden määritelmä kyseenalaistuu tilanteissa, joissa nuori ei missään vaiheessa pääse kiinni oppilaitoksen opiskelija- ja opiskeluyhteisöön. Jos ei ole yhteisön jäsen, ei yhteisöstä voi pudotakaan.

Yhteisön tuottama osallisuus

Komonen (2012) käynnistää keskustelua koulutuksen keskeytymisen syistä. Hän nostaa esiin tarkasteltavan, joka näkee pudokkuuden yksilön ominaisuuksiin kiinnittyvänä ilmiönä ja kyseenalaistaa tämän näkemyksen. Komonen toteaa, että on olennaista tutkia yhteisötason ja institutionaalisten tekijöiden vaikutusta ilmiöön. Tutkimuksessa on lisäksi havaittu, että oppilaitos ja koulu ovat monille oppijoille lähtökohtaisesti sosiaalisia ympäristöjä. Ihmissuhteet koulun vertaisiin ja henkilöstöön muodostavat fyysisistä ympäristöä keskeisimmän merkityksen (Westling Allodi, 2002; Winding & Andersen, 2015).

Koulun tärkeät viiteryhmät muodostuvat ystäväpiiristä ja koulun aikuisista. Ystä-

väpiiriin ratkaisut ovat osoittautuneet merkittäviksi. Vaikutus voi olla tukea rakentavaa tai koulun keskeyttämiseen suuntaavaa: jos ystävät arvostavat koulutusta, valmistuminen on todennäköistä ja toisaalta yhden ystäväpiiriin kuuluvan keskeyttäessä opinnot, on muiden helpompi päätyä samaan ratkaisuun (Ream & Rumberger, 2008). Oppimisympäristön tulisi mahdollistaa itsensä toteuttamista. Konkreettisesti tällöin tarkoitetaan yksilöllisten valintojen mahdollisuutta ja osallistumista itseään koskevaan päätöksentekoon. Opiskelijan tavoitteiden edistäminen ja oppimisympäristössä vallitseva luottamuksen ilmapiiri kuuluvat hyvään oppimisympäristöön. (Mustonen & Wessman, 2010.)

Oppilaitostasolla opetusjärjestelyjen hyvä suunnittelu sekä pedagoginen johtaminen muodostavat vahvan pohjan, jolta ponnistaen opiskelijalla on mahdollisuus edetä suunnitelmansa mukaisesti. Kuitenkin opiskelijalta edellytetään taitoja, joita ei aina opetussuunnitelmasta suoraan ole löydettävissä. Monet opiskelijat tarvitsevat konkreettista tukea esimerkiksi ajankäyttönsä jäsentämiseen tai opintojen kuormittavuuden arviointiin. Näitä taitoja voi harjaannuttaa osana opetusta eri oppiaineiden opetushenkilökunnan kanssa ja taitojen seuranta edellyttää mielekkäitä välitavoitteiden tarkistuspeisteitä, joihin ohjauksellinen toiminta yhdistyy. Opiskelijoiden tarpeet vaihtelevat, mutta jokaisen opiskelijan ajankäytön suunnittelun tavoitesuunta on sama: vastuun siirtyminen vaiheittain opiskelijalle itselleen. (Huhtanen, 2012.)

Ajatusta koulun sosiaalisen ympäristön tärkeydestä tukee myös Äärelän väitöstutkimuksen nuorten vankien tuomiota edeltävistä koulukokemuksista kertova aineisto. Kertomusten nojalla voidaan todeta, ettei nuorilla ollut hyvä olla kou-

lussa, mutta myös sieltä poissaoleminen tuntui pahalta – ainakin jossain vaiheessa. Äärelän mukaan opetuksen tulisi ratkaista kaksi haastetta: yhtäältä säilyttää koulunkäynnin mielekkyys ja toisaalta – mikäli säilyttämisessä ei ollut onnistuttu tai koulumielekkyyttä ei ollut missään vaiheessa vielä syntynyt – rakentaa kannattava koulumielekkyys tai edes koulusiedettävyyttä. Keskeistä on kokemus siitä, että nuori tuntee opettajan välittävän itsestä samalla tavalla kuin muistakin oppilaista. (Äärelä, 2012.)

Mielekkyyden ja merkityksellisuuden kokemuksen rakentaminen ei välttämättä liity merkityksellisuuden rakentamiseen tietyille henkilöille. Kyseessä voi olla myös merkityksellisuuden ymmärtäminen osana tiettyä prosessia tai tilannetta. Merkityksellisyys voi rakentua osana oikeudenmukaisuuden toimintakulttuuria esimerkiksi silloin, jos tietty toimintamalli sidotaan tiettyyn tilanteeseen ja sitä sovelletaan henkilöstä riippumatta kaikille. Kun oppilaitokseen tulee vaikkapa uusi sosiaalityön toimija, hänet henkilönä esitellään kaikille ja hänen tehtäväkenttensä rakennetaan siten, että se voi palvella kaikkia. Tällöin kyseessä ei siis ole riskiryhmäpalvelujen tuottajaksi koettu toimija, jonka puheille hakeutuminen edellyttää riskiryhmään kuulumista. Riskiryhmien kartoittaminen on vaikeaa ja riskiryhmään kuulumisen määrittely on jäänyt monessa tapauksessa epäselkeäksi (Jahnukainen, 2005; te Riele, 2006). On perusteltua kysyä, olisiko järkevämpää rakentaa laajempaa hyvinvoivaa yhteisöä kaikille, kuin etsiä erilaisia uhan kohteita (esim. Harrikari, 2008).

Laajasti hyvinvointia tukevan toimintaympäristön kehittäminen on koko oppilaitoksen tehtävä. Smithin ja Bellin mukaan kehittämistyössä tulee huomioida hallinnollinen toiminta, toimintakulttuu-

ri sekä arjen toiminnot. Kaikilla näillä sektoreilla tulee pohtia esimerkiksi osallisuutta lisäävän tietämyksen, toimenpiteiden ja dokumentaation sen hetkistä tilaa ja kehittämistarpeita sekä taustalla vaikuttavia uskomuksia ja asenteita. (Smith & Bell, 2015.)

Opettaja yhteisöllisyyden rakentajana

Ajatus mielekkyyden kokemuksesta erityisesti osana opetusta ei ole uusi. Jo Koskenniemi ja Hälinen (1974) ovat didaktiikan käsitettä määritellessään esittäneet opetuksen ensimmäisenä tehtävänä opetuksen edellytysten rakentamisen. Tällä he viittaavat ensinnäkin suunnitteluprosessiin, jonka tuloksena kouluun luodaan elämämpiiri, toisekseen elämäpiiristä esiin nousevien kysymysten dynaamiseen huomioimiseen ja lopulta näiden pohjalta rakentuviin oppimista edistäviin olosuhteisiin. Jo heidän mukaansa ”*opetus on perusluonteeltaan interaktiivista, luokan elämämpiirissä tapahtuvaa vuorovaikutusta*” (Koskenniemi & Hälinen, 1974, s. 91). Näin he jatkavat J.A. Hollon esiin nostamaa käsitystä opetuksen merkityksestä *kasvamaan saattamisena*.

Didaktiikassa siis näyttää olevan kestäviä näkökulmia. Edellisten lisäksi esimerkiksi Suonperän (1979) ammattikasvatuksen didaktiikkaan liitetyt huomiot oppilaan hyvistä valmiuksista itsenäiseen ilmiöiden tutkimiseen, uuden tiedon hankkimiseen ja tuottamiseen sekä ongelmanratkaisuun ovat edelleen ajankohtaisia. Toisaalta Suonperän esittämät näkökulmat opetustilanteen järjestelyn problematiikasta tai työsuorituksen luonteenomaisimpien piirteiden havaitsemisesta voivat nykyisin olla vaikeammin koottavissa kiinteäksi didaktiseksi kokonaisuudeksi.

Lasten ja nuorten elämänpiirin kehityksessä perinteinen käsitys didaktiikasta ja opetuksen toimintatavoista muotoutuu yhä uudelleen. Muutosta tuottavat esimerkiksi digitalisaatio, joustavien opetusratkaisujen edellyttämät vaihtelevat oppimisympäristöt sekä oppijoiden monenlaisuuden kohtaaminen. Didaktiikan uudelleenmäärittely sekä opetusmenetelmien että opetussuunnitelmien osalta onkin jatkuvassa keskustelussa. (esim. Uusikylä & Atjonen, 2005.)

Näin myös opettajan työ on muuttoksesta. Työn painopiste on siirtynyt tiedon välittäjästä ohjaukselliseen ja verkostoituvaan toimintatapaan, jolloin keskeistä on oppimisen edistäminen. Ammatillisilla opettajilla tulee olla vahvaa substanssi-osaamista ja kiinteitä työelämäyhteyksiä, mutta myös opettamisen ja ohjauksen vuorovaikutustaitoja, jotka antavat perustan toimia haastavissakin tilanteissa ja konteksteissa. Tämä voi olla monelle opettajankoulutukseen tulevalle yllättävää, jos opetustyö on aiemmin mielletty oman osaamisen jakamiseksi motivoituneille opiskelijoille. Näin ollen siirtyminen oman ammattialan osajasta ammattiin valmistuvien opettajaksi ei tarkoita vain yksittäisten uusien pedagogisten tietojen ja taitojen omaksumista. Kyseessä on sen sijaan syvällisempi uudenlaisen identiteetin muotoutuminen ja siirtyminen kohti ammatillista opettajuutta. Tämän kasvuprosessin käynnistäminen on ammatillisen opettajankoulutuksen keskeinen haaste ja kulmakivi. (Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu, & Ropo, 2014.) Muutostarve koskee kaikkia ammatillisen koulutuksen opettajia, kuten esimerkiksi kieltenopettajia (Kantelinen, Jeskanen, & Koskela, 2016).

Opetustyössä yhteisöllisten ja luottamuksellisten suhteiden rakentumi-

nen on merkittävässä asemassa. Bernsteini-Yamashiron ja Noamin (2013) meta-tutkimuksen mukaan hyvät opettaja–oppilassuhteet vähentävät koulun keskeyttämistä. Jotta opiskelijat voivat omaksua opetushenkilöstön oppimismyönteisen filosofian, tulee opettaja–opiskelijasuhteen sisältää molemminpuolista kunnioitusta ja luottamusta (Peguero & Bracy, 2014). Myös kotimaisessa tutkimuksessa on kaikkien opettajien merkitys myönteisen opiskeluilmapiiirin rakentamisessa (Pirttiniemi & Vehviläinen, 2012). Seurantatutkimusaineistoon perustuvan ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelman raportissa korostetaan opettajien ammattitaidon ja opiskelijoiden opintoihin kiinnostumisen välistä selkeää yhteyttä. Siksi opettajan kyky tukea opiskelijoiden sitoutumista omiin opintoihinsa tulisi saada mukaan opetustyön arviointikriteeristöön. (Koramo & Vehviläinen, 2015.)

Opiskeluilmapiiirin luomisessa ratkaiseviksi seikoiksi on todettu sekä opettajien uskomukset, joita he kohdentavat oppilaisiinsa että opettajan oppilaisiin kohdistaman suoran tai epäsuoran vuorovaikutuksen laatu (Hafen, Gregory, Allen, & Mikami, 2015; Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008). Siksi on tärkeää, että opettajat kykenevät muodostamaan paikansäpitävän ja moniulotteisen kuvan oppilaiden ominaisuuksista ja kyvyistä ja että opettajalla on taitoa luoda positiivinen opiskeluilmapiiiri. Oppilaat kokevat läheisiksi opettajat, jotka ovat tietoisia oppilaidensa tarpeista, eivätkä liian kaavamaisesti pyri noudattamaan aiempia suunnitelmiaan ja pystyvät tehokkaasti vastaamaan oppilaiden sosiaalisiin ja akateemisiin pulmiin. (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008; Madill & Scott, 2014.) Myös koulun toimintakulttuurina ja koettuna ilmapiirinä ymmärretty sosiaalinen opiskeluympäristö liitetään opintojen sujumiseen ja opin-

noissa edistymiseen (Mustonen & Wessman, 2010).

Vaikka opetus- ja kasvatustehtävien yhteisöllisestä toteuttamisesta keskustellaan jo paljon, eivät yhteisölliset työtavat ole vielä vakiintuneet oppilaitoksiin. Paaso (2012) havaitsi, että opettajat eivät ole vielä mieltäneet verkostoitumista voimavaraksi hyvinvointi- ja elämänhallinta-asioissa. Tutkimuksessaan hän kysyi, mihin opiskelijan oppimista ja elämänhallintaa tukeviin moniammatillisiin yhteistyöverkostoihin opettajat kuuluvat. Vastaajista suurin osa (56 %) ilmoitti, ettei toimi missään opiskelijoiden oppimista tai elämänhallintaa tukevassa verkostossa.

Näyttääkin siltä, että opiskelijoiden yksilöllisyyden kohtaaminen on tapahtunut hyvin laajasti opettajien henkilökohtaisten valintojen kautta. Tutkimusten perusteella opetushenkilöstö on itse määrittänyt omaa persoonallista toimintatapaansa opiskelijoiden ja oppilaiden asioihin liittyvissä kohtaamisissa (esim. Koskela, 2009; Paaso, 2012). Verkostoitumista ja koostamistilanteita on johdettu hyvin vaihtelevalla tavalla. Opettajien ammatillinen autonomia on ohjannut käytäntöä merkittävämmän kuin oppilaitoksen tai koulun toiminnan ohjeistus. On syntynyt käsitys siitä, että kukin saa hoitaa asioita omalla tavallaan.

Opiskelijoiden ja heidän vanhempiensa näkökulmasta yhteisen toimintamallin puuttuminen voi olla haastavaa. Jos oppilaitoksen käytännöt ovat muodostuneet hyvin opettajakohtaisiksi, on opiskelijoiden ja heidän vanhempiensa opetettava useita erilaisia reagoitintapoja ja toimintamalleja. Tällöin oppilaitoksen auki kirjoitettuihin toimintamalleihin ei ole voinutkaan kaikilta osin luottaa. Toisaalta jos oppilaitoksessa on sitoutettu kaikkia toi-

mijoita yksiselitteisesti kohti kirjoitettuja toimintamalleja, opiskelijan ja perheen näkökulmasta ennakointi on voinut olla mahdollista.

Opetusta tarkasteltaessa olemme jossain määrin paradoksaalisessa tilanteessa. Kun halutaan opiskelijoiden muuttavan toimintaansa, tulee ammattilaisten - muutosta tuottaakseen - ensin muuttaa omia toimintatapojaan. Jos esimerkiksi halutaan, että paljon poissaolevat opiskelijat pysyvät opintopoluillaan ja koulutuksen keskeyttäminen vähenisi, tulee opettajien ja oppilaitosten koko henkilökunnan hakea uusia vuorovaikutuksen ja toiminnan tapoja. Laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna opiskelijoiden monenlaisuuden ymmärtäminen muuttaa koko organisaation toimintakulttuuria. Organisaatioiden ja kaikkien opetusalan ammattilaisten - myös ammatillisessa koulutuksessa - tulee oppia laatimaan joustavia toimintamalleja siten, että palvelut ja tukitoimet ovat todellakin koko yhteisön tiedossa. Tällöin olennaista on myös tunnistaa ja kuvailla selkeästi valmiudet, joita koulutusyhteisöltä ja sen ammattilaisilta odotetaan.

Osallisuutta vahvistavia valmiuksia

Tässä artikkelissa käsittelemme koulupudokkuutta ja sen ennaltaehkäisemisen mahdollisuuksia. Taivotteemme on ollut tutkimustulosten tiivistäminen malliksi, jonka avulla voisi jäsentää oppilaitoksen kehittämistä ja toisaalta keskustella henkilöstön ja yhteisön valmiuksista kohdata oppijoiden moninaisuutta osallisuuden näkökulmasta.

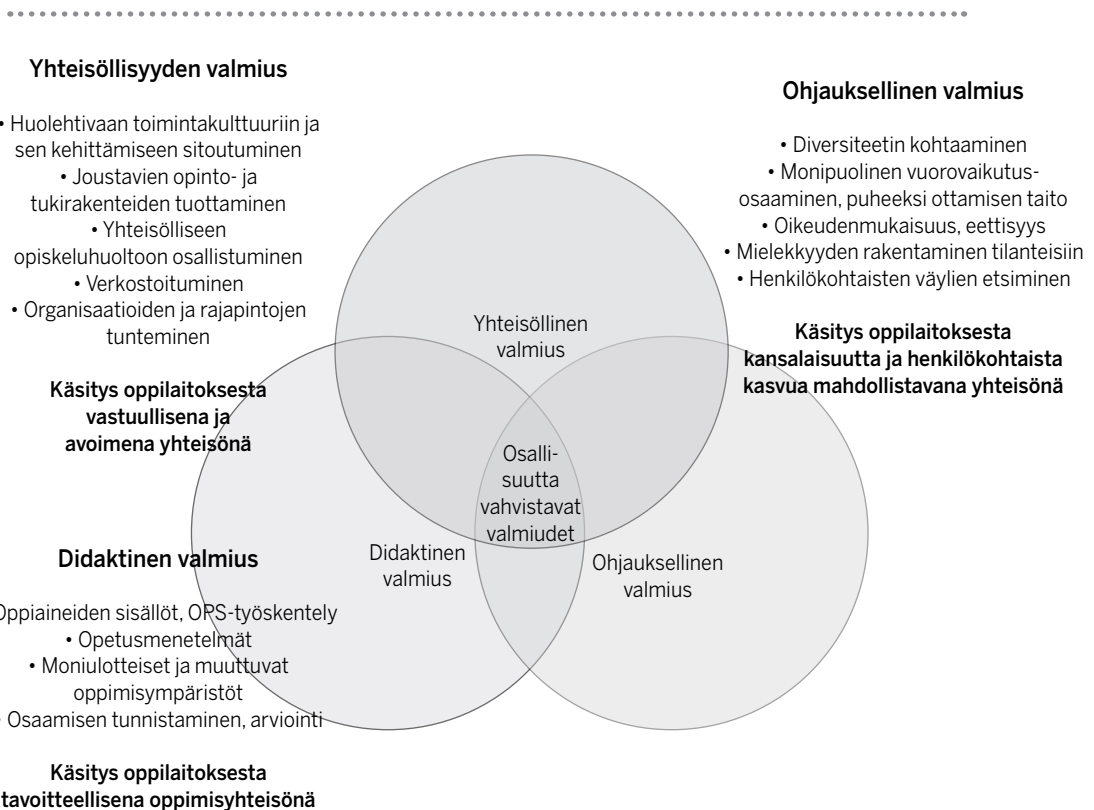
Tutkimustyömme lähtökohtana oli pe-rehtyminen kansainvälisiin ja kansallisiin tutkimuksiin, joiden kohteena oli kouluyhteisöjen yhteisöllisyyden kehittäminen

tai opiskelijoiden syrjäytymisen ehkäise-
minen. Näistä tutkimuksista keräsimme
hyödyllisiksi todettuja toimenpiteitä, joita
luokittelimme. Luokittelua rakennettaessa
havaitimme, että tutkimustulokset eivät
yksiselitteisesti ryhmity rinnakkaisiksi ja
toisistaan riippumattomiksi luokiksi, vaan
tutkimustulosten tiivistäminen edellyttää
eri näkökulmien päällekkäisyyden kuvaamista.
Luokkien nimeämisessä halusimme
käyttää käsitteistöä, joka on kouluyhteisö-
jen ammattilaisille tuttua.

Tutkimustiedon työstämisen tulokse-
na malliin rakentui kolme keskeistä val-
miutta, joiden avulla koulunkäynnin jat-
kuvuutta voidaan edistää. Nämä ovat di-
daktinen valmius, ohjauksellinen valmius
sekä yhteisöllinen valmius. Ne esitellään
kuviossa 1.

Didaktinen valmius perustuu perinteis-
seksi nimettyyn näkemykseen opetus-
pillisesta näkökulmasta. Toisaalta esimer-
kiksi opiskelijoiden elämänpiiri-ajatte-
lun (ks. Koskeniemi & Hälinen, 1974)
myötä käsitystä voi uudistaa tähän päi-
vään ulottuvaksi. Nykyisin didaktinen
valmius tarkoittaa elämänpiirin laajentu-
misen ymmärtämistä ja valmiutta liikkua
sujuvasti erilaisissa oppimisympäristöissä
myös perinteisen oppilaitoksen ulkopuo-
lella. Huomio keskittyy opiskelijan oppi-
miseen, opittavien kokonaisuuksien koor-
dinointiin ja opetussuunnitelman kehittä-
miseen. Tässä näkökulmassa painottuu
käsitys oppilaitoksesta ensisijaisesti tavoite-
teellisena oppimisympäristönä.

Ohjauksellinen valmius puolestaan jä-
sentyy oppijan, oppijan oman oppimis-
prosessin sekä opiskeluyhteisön välisiin



Kuvio 1. Osallisuutta vahvistavat valmiudet

suhteisiin. Olennaista on oppijan oman näkökulman kuuleminen ja kannustaminen osana heidän itse tavoitteellistamansa ammatillista oppimista ja kehittymistä. Ohjauksellinen näkökulma sisältää oleituksen siitä, että ratkaisuntekovastuu on oppijalla itsellään. Henkilöstön näkökulmasta kyseessä on yhteisön ja sen jokaisen ammattilaisen valmius kohdata oppijoiden monenlaisuutta, diversiteettiä ja huomioida heidät oman oppimisensa omistajina. Tavoitettavuus ja helppo lähestyttävyyys sekä mahdollisuuksien etsiminen ja tulevaisuudenuskon rakentaminen kuuluvat tähän näkökulmaan. Ohjauksellinen ote kohtaamisissa kuuluu kaikille oppilaitosyhteisön aikuisille ja kaikilla opiskelijoilla on oikeus odottaa ohjaavia kohtaamisia. Tässä näkökulmassa painottuu käsitys oppilaitoksesta kansalaisuutta ja henkilökohtaista kasvua mahdollistavana yhteisönä.

Yhteisöllinen valmius ilmenee toimintakulttuurin tasolla. Vastuulliset toimijat ammattiryhmään katsomatta ovat sitoutuneita huolehtivaan toimintakulttuuriin ja sen kehittämiseen. Monitoimijainen ja yhteisöllinen opiskeluhoito ja sen myötä yhteisöllinen hyvinvoinnista huolehtiminen kuuluu jokaisen aikuisen tehtäväkenttään. Opiskelijoiden yhteisöllisyyttä rakennetaan tietoisesti. Yhteisö voi myös ohjata jäseniään kohti sitoutumista esimerkiksi keskinäisellä palautteenannolla. Verkostoituminen oppilaitoksen ja siihen liittyvien palvelujärjestelmien kanssa tukee kaikkien toimijoiden jaksamista. Toisaalta verkostoituminen eri organisaatioiden kuten yritysten kanssa tukee joustavien oppimisympäristöjen kehittymistä. Oppilaitos nähdään vastuullisena ja avoimena yhteisönä.

Eri valmiudet, joita kuviossa 1 kuvataan ympyröillä, voivat korostua eri yhteisöissä

ja niiden eri vaiheissa eri tavoin. Ympyrät voivat olla esimerkiksi aivan erikokoisia. Mitä kattavammaksi ympyröiden ”Osallisuutta vahvistavien valmiuksien” alue laajenee, sitä kattavammin yhteisössä on valmiuksia vahvistaa osallisuutta. Toisaalta mitä pienemmäksi tai irrallisemmaksi eri valmiuksien kattavuus jää, sitä enemmän tulee ponnistella eri valmiuksien rakentamiseksi ja yhdistämiseksi.

Käytännön arkityön kysymykseksi muodostuu se, miten varmistetaan toimintakulttuurin huolehtivuus. Mikäli oppilaitoksissa halutaan edistää mallin mukaista osallisuutta vahvistavaa valmiutta sekä yhteisötason osaamisena että yksittäisten työntekijöiden valmiuksina, on pysähdytävä miettimään tutkitun tiedon merkitystä. Asetamme käytännön esimerkiksi paljon poissaolevan opiskelijan. Maassamme on edelleen oppilaitoksia, joissa paljon poissaolevaa opiskelijaa rangaistaan määrällisellä oppilaitoksesta erottamisella. Mikäli haluttaisiin saada paljon poissaoleva opiskelija sitoutumaan opintoihinsa, niin valittu keino vaikuttaa huonolta. Ylipäätään rankaisemisen ja kurinpidon kohteena olemisen vaikutus opintositoutuneisuuden on tutkimustiedon nojalla negatiivinen. Jos nojautuisimme tutkittuun tietoon, toimenpiteet olisivat läsnäoloa edistäviä: hyvän ja palkitsevan opettaja-oppilas-suhteen rakentamista, huolenpitoa ja keskusteluajan osoittamista. Oppilaitoksen toimintakulttuurin tasolla tarjoitamme opintoihin osallistumisen kynnysten laskemista ja mielekkäiden oppimiskokemusten rakentamista. Opinnoista suoriutumisen tasolla taas tarjoitamme asioiden tavoitteellistamisen pohdintaa ja osaamisen monenlaisten näyttämistapojen kehittelyä – koskien kaikkia opiskelijoita.

Näkemyksemme mukaan mallia on mahdollista käyttää oppilaitoksen keskus-

telujen pohjana. Eri oppilaitokset ja niiden toiminnalliset yksiköt ovat eri vaiheissa esimerkiksi keskustelukulttuurien rakentumisessa. Jossain yksikössä toimintatapojen muutosvaatimuksista voidaan keskustella luontevasti osana henkilöstön keskinäistä palautteenantoa, toisaalla taas toimintatapojen muutoskeskustelu edellyttää johtajan vahvaa osallisuutta. Tärkeää on kysyä, kuka oppilaitoksessa kokee tarvitsevansa näitä valmiuksia yksilönä ja miten niiden koetaan ilmentyvän yhteisössä. Ehkä olennaisin kysymys voitaisiin kuitenkin osoittaa opiskelijoille ja heidän perheilleen: Kokeeko jokainen oppilaitoksen opiskelija ja hänen perheensä, että osallisuutta edistävät valmiudet oppilaitoksessa ovat kunnossa? Edustaako oppilaitoksen työntekijä kohtaamisissaan ensisijaisesti työyhteisöä ja sen aukikirjoitettuja normeja vai toimiiko hän kohtaamisissa ensisijaisesti omien henkilökohtaisten, vaihtelevien lähtökohtiensa mukaan?

Kehittämisen suuntavivoja

Mikäli koulutus nähdään pelkätään yksilön osaamista kehittävänä instituutiona, on koulupudokkuuden yksilökohtaiseen tukeen keskittyminen perusteltua. Yhteiskunnan monimuotoisuuden jatkuvasti kasvaessa on kuitenkin yhtä perusteltua miettiä kattavammin koulutuksen laajaa yhteiskunnallista merkitystä ja oppimisyhteisön sosiologista näkökulmaa.

Nykyisin oppiminen sijoitetaan yhteisöön. Oppimisen prosessi nähdään yhä useammin sosiaalisena konstruktiona sekä yhdessä rakennettuina merkityksinä. Ammatillisen oppimisen rinnalle on syytä nostaa osallisuuden, yhteiskunnan kehittämisen ja kansalaisuuden rakentamisen näkökulmat. Sosiaalinen ulottuvuus tarkoittaa esimerkiksi kohdatuksi ja näh-

dyksi tulemisen kokemusta. Ammattiin opiskelu ei ole vain ohimenevä ja myöhempää hyvinvointia palveleva välivaihe, vaan merkittävä ja yhä pitenevä osa elämänkulkua ja osallisuutta. Opintojen aikana ei opita vain opetussuunnitelman mukaisia asioita, vaan opitaan myös sitä, miten oma toimijuus ja vastuu yhteiskunnassamme rakentuu. Oppilaitos elämänpöytämuodostaa merkittävän reflektointiympäristön, jonka todellisuudet ovat lukemattomat.

Tässä artikkelissa opiskelun sosiaalinen ulottuvuus ei ole vain oppiaineoppimisen palveluksessa. Opiskelijoiden näkökulmasta sosiaaliset merkitykset ovat opiskelukokemuksissa etusijalla. Haluamme nostaa yksilöorientoituneen ja oppimispsykologisen lähtökohdan rinnalle yhteisön laajoine osallisuus- ja osattomuuskokemuksineen. Osallisuus alkaa yhteisöön kuulumisen tunteesta. Tämä kokemus parhaimmillaan kokoaa yhteen sekä opiskelijoita että henkilökuntaa.

Monien opiskelijoiden lisäksi monet opettajat kertovat yksin tehtävästä työstä, joka kumuloituu tuen rakentamisen kasaantumisenä (esim. Koskela, 2009). Voidaan kysyä, voivatko opetusalan ammattilaiset toimia laajemmin yhteisöön suuntautuen ja myös yhteisöön turvautuen. Jokaisen ammattilaisen aito sitoutuminen oppilaitoksen läpinäkyviin normeihin, ohjeisiin ja toimintamalleihin tuottaa ennakoitavuutta ja edistää turvalliseksi koettua yhteisöllisyyden rakentumista.

Vaikka opettajan tehtävä on autonominen, niin yhteisön toimintatapojen läpinäkyvyys edellyttää sitoutumista ohjaviin normeihin. Tutkimuksissa on nostettu esiin esimerkiksi turvalliseksi koettu ja luottamuksellinen ilmapiiri ja oikeudenmukaisuuden sekä tasa-arvoisen kohte-

lun oletus. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelija saa kulloisessakin tilanteessa tarvittavan ennakkotiedon, hän voi luottaa saamaansa ennakkoinformaatioon ja saamansa tiedon nojalla hän voi ennakoida tulevaa. Jaetun tiedon tulee olla yleistettävissä kaikkien muiden samassa tilanteessa olevien opiskelijoiden kohdalla.

Kun fokusta laajennetaan yksittäisistä opiskelijoista ja heidän tuen tarpeensa tunnistamisesta kohti yhteisön toimintaa ja sen kaikkia jäseniä tukevaa toimintatapaa, on syytä miettiä muutamaa lähtökohtaa. Edelleenkin on tärkeää tunnistaa tuen tarvetta yksilötasolla, mutta sen lisäksi huomiota tulee suunnata tilanteisiin, joissa tukea tarvitaan. Mitä paremmin tunnistetaan tilanteet, joihin tuen tarve yhdistyy, sitä paremmin osataan tilannetta ohjeistaa ja muokata. On mahdollista, että hankalia tilanteita ja tuen tarvetta tuottaa myös yksittäisen henkilökunnan edustajan virheellinen käsitys tai toimintatapa. Tuen tarvetta voi tuottaa myös se, että jonkin tutkinnon osan tai sen osa-alueen ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet on kuvattu vaikeaselkoisesti.

Yhteisöllisen oppilaitoksen johtaminen edellyttää opetushenkilökunnan johtamista tarvittaessa hyvinkin yksilöllisesti. Johtamisella tulee vaikuttaa opetukseen ja henkilöstön toimintaan. Jos tarkastelunäkökulmaa halutaan suunnata henkilöstöön, laadun kehittäminen tarkoittaa juuri henkilöstön toiminnan muuttamista. Opiskelijan näkökulmasta kysymys on opetuksen tasaisesta ja hyvästä laadusta, tasapuolisesta kohtelusta ja ennakoitavuudesta. Huhtanen (2012) kiinnittää huomiota siihen, voiko laadukkaasti toimivassa oppilaitoksessa esimerkiksi yksittäinen perusopintojakso muodostua opiskelijan valmistumisen esteeksi. On myös

yhteisöllisyyden kannalta paradoksaalista, jos opettajien ei tarvitse olla kiinnostuneita tutkintojen valmistumisesta, opiskelijoiden oppimistuloksista tai läpäisyasteesta. Koska opettajan ja ryhmänohjaajan toimilla on suuri merkitys opiskelun läpäisyssä, keskeyttämistä ja siihen johtavaa prosessia tulisikin seurata tarkemmin (Pirttiniemi & Vehviläinen, 2012). Prosessin tarkastelu voi nostaa keskusteluun myös muiden prosessiin vaikuttavien tahojen ja toimijoiden mahdolliset epätarkkuudet, eivätkä kaikki haasteet kumoudu vain opiskelijoiden heikkoon suoriutumiseen.

On siis ilmeisen perusteltua keskittyä opiskelijoiden ja henkilöstön, erityisesti opiskelijoiden ja opettajien, väliseen vuorovaikutukseen itseisarvona.

Toisaalta pelkästään suoritettujen tutkintojen määrän lisääminen ei voi olla tavoitteena oikea. Myös osaamistavoitteiden pitää olla laadukkaita. Siksi rahoituskriteereiden suhteen tulee olla tarkkana (Koramo & Vehviläinen, 2015). Lisäksi huomiota tulisi kiinnittää ulkoisen arvioinnin ja sisäisen kehittämisen tasapainoon. Oppilaitoksen arviointi ulkopuolisten asiantuntijoiden toimesta toteutettuna tuottaa arvokasta tietoa esimerkiksi päättäjille. (Räisänen & Räcköläinen, 2013.)

Näistä syistä koulutuksen keskeyttämisen syytä käsittelevää pohdintaa tulee laajentaa. Kyse ei aina ole vain opiskelijoista tai heidän muodostamistaan riskiryhmistä. Opiskelijanäkökulman lisäksi keskustelun tulee ulottua oppilaitoksen toimintatapoihin, niitä ohjaaviin ohjeistuksiin ja normeihin, henkilökunnan tekemiin oh-

jeistusten ja normien tulkintoihin sekä koko organisaation toimintakulttuuriin.

Jos halutaan rakentaa osallisuutta tuotava ja hyvinvointia edistävä oppimisympäristö, on siis ilmeisen perusteltua keskittyä opiskelijoiden ja henkilöstön, erityisesti opiskelijoiden ja opettajien, väliseen vuorovaikutukseen itseisarvona (Mustonen & Wessman, 2010). Oppilaitoksen tulee tietoisesti organisaationa hakeutua kohti helppoa lähestyttävyyttä. Toisaalta henkilöstön keskinäisen vuorovaikutuksen sujuvuus ja valmius esimerkiksi ytimekkääseen keskinäiseen palautteenantoon on reflektiivisen ja oppivan yhteisön tunnusmerkki.

Lähteet

- Ahola, S., & Galli, L. (2009). Koulutustakuusta ohjaustakuuseen – nuorten koulupudokkaiden nivelvaiheohjauksen kehittäminen. *Kasvatus*, 40(5), 394-406.
- Bernstein-Yamashiro, B., & Noam, G.G. (2013). Teacher-student relationships: A growing field of study. *New Directions for Youth Development*, 137, 15-26.
- Blondal, K.S., & Adalbjarnardottir, S. (2012). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85-100.
- Bradley, C.L., & Renzulli, L.A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521-545.
- Cederberg, M., & Hartsmar, N. (2013). Some aspects of early school leaving in Sweden, Denmark, Norway and Finland. *European Journal of Education*, 48(3), 378-389.
- De Witte, K., & Rogge, N. (2013). Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European Journal of Education*, Part II, 131-149.
- Hafen, C.A., Ruzek, E.A., Gregory, A., Allen, J.P., & Mikami, A.Y. (2015). Focusing on teacher-student interactions eliminates the negative impact of students' disruptive behavior on teacher perceptions. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 426-431.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., & Mashburn, A.J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Happo, I. (2012). Opettajien kokemuksia varhaisesta puuttumisesta ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(2), 12-29.
- Harrikari, T. (2008). *Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa*. Julkaisuja 87. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Huhtanen, K. (2012). Pedagoginen johtaminen opintojen läpäisyn tehostamisessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(2), 40-52.
- Jahnukainen, M. (2005). Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Koivula (toim.), *Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena*. (ss. 40-50). Helsinki: Opetushallitus.
- Kantelinen, R., Jeskanen, S., & Koskela, T. (2016). Kieltenopettaja kielikasvatuksen ammatilaisena – asiantuntijuus muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* -verkkolehti. Luettu osoitteesta <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieltenopettaja-kielikasvatuksen-ammattilaisena-asiantuntijuus-muutoksessa/>.
- Komonen, K. (2012). Paha pudokas? Koulutuksellisen syrjäytymisen tarkastelu yhteiskunnallisessa keskustelussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(2), 30-39.
- Koramo, M., & Vehviläinen, J. (2015). *Ammattillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma. Laadullinen ja määrällinen seuranta vuonna 2014*. Raportit ja selvitykset 2015:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Koskela, T. (2009). *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan*. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 48. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Koskenniemi, M., & Hälinen, K. (1974). *Diaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). Opettajaiden titeetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 28-48.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards drop out: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760.
- Leino, M. (2015). Dropping out from vocational education in the context of the dimensions of communication. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(4), 500-508.

- Lämsä, A.-L. (2009). *Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä: Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 102.
- Madill, R.A., & Scott, D.G. (2014). Students' perceptions of relatedness in the classroom: The roles of emotionally supportive teacher-child interactions, children's aggressive-disruptive behavior, and peer social preference. *School Psychology Review*, 43(1), 86-105.
- Mishra, P.J., & Azeez, A. (2014). Family etiology of school dropouts: A psychosocial study. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 1(5), 136-146.
- Mustonen, N., & Wessman, J. (2010). Hyvinvointisuunnitelmalla luodaan kokonaisvaltaista opiskeluhyvinvointia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 12(4), 10-15.
- Mäki-Ketelä, J. (2012). *Kiskot vievät elämään – ammatillisessa ja koulutuksellisessa marginaalissa elävien nuorten erilaisia elämänraiteita*. UEF Electronic Publications. Luettu osoitteesta http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-93-1388-4/index_en.html.
- Määttä, M. (2006). Poikkialhallinnolliset ryhmät ja perheiden ongelmiin puuttuminen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 71(6), 569-582.
- Nurmi, P. (2009). *Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki* 2013/1287
- Paaso, A. (2012). Osaava ammatillinen opettaja 2020. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(3), 46-56.
- Peguero, A.A., & Bracy, N.L. (2014). School order, justice and education: Climate, discipline practices and dropping out. *Journal of Research in Adolescence*, 25(3), 412-426.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, K-3*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pirttiniemi, J., & Vehviläinen, J. (2012). Ammatillisen koulutuksen läpäisyn edistäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(2), 53-56.
- Ream, R.K., & Rumberger R.W. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-latin white students. *Sociology of Education*, 81(2), 109-139.
- te Riele, K. (2006). Youth "at risk": further marginalising the marginalized? *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-145.
- Räisänen, A., & Rökköläinen, M. (2013). Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 109-124.
- Sagatun, Å., Heyerdahl, S., Wentzel-Larsen, T., & Lien, L. (2014). Mental health problems in the 10th grade and non-completion of upper secondary school: The mediating role of grades in a population-based longitudinal study. *BMC Public Health*, 14(16).
- Seikkula, J., & Arnkil T.E. (2009). *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Smith, A., & Bell, S. (2015). Towards Inclusive Learning Environments (TILE): Developing the 'Roadmap for the inclusion of students with special educational needs in vocational education and workplace settings'. *Support for Learning*, 30(2), 150-160.
- Suonerä, M. (1979). *Ammattikasvatuksen didaktiikan perusteet*. Helsinki: Otava
- Uusikylä, K., & Arjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Porvoo: WSOY
- Westling Allodi, M. (2002). Children's experiences of school: narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 181-205.
- Winding, T.N., & Andersen, J.H. (2015). Socioeconomic differences in school dropout among young adults: The role of social relations. *BMC Public Health*, 15.
- Äärelä, T. (2012). "Aika paljollon vaikuttaa min-käläinen ilime opettajalla on naamalla." *Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan*. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 105. Rovaniemi: Lapin yliopisto.