JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Pelkonen, Jenni; Virtanen, Tuomo

Title: Nuorten koulupoissaolot : kurkistus koulupoissaolokäsitteisiin ja -tekijöihin sekä tukitoimiin

Year: 2021

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Kirjoittajat & Niilo Mäki Instituutti, 2021

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Pelkonen, J., & Virtanen, T. (2021). Nuorten koulupoissaolot : kurkistus koulupoissaolokäsitteisiin ja -tekijöihin sekä tukitoimiin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin, 31(1), 68-77. https://bulletin.nmi.fi/2021/03/03/nuorten-koulupoissaolot-kurkistus-koulupoissaolokasitteisiin-ja-tekijoihin-seka-tukitoimiin/

Johdanto

Koulu on nuorelle tärkeä kehitysympäristö niin psyykkisen, fyysisen kuin sosiaalisen hyvinvoinnin sekä akateemisen suoriutumisen näkökulmista katsottuna. Toistuvat koulupoissaolot voivat näin ollen olla uhka nuoren hyvinvoinnille ja myöhemmälle tulevaisuuden kehityskululle. Kun nuori on poissa koulusta ilman hyvää syytä (esim. sairastuminen, ennalta sovittu poissaolo), se aiheuttaa yleensä huolta niin koulun henkilökunnassa kuin huoltajissa. Keväällä 2020 tehdyn kartoituksen mukaan Suomessa on arviolta vähintään 4 000 yläkouluikäistä nuorta, jotka ovat pitkiä aikoja poissa koulusta muun muassa psyykkisistä syistä ja motivaatio-ongelmista johtuen (TEKIJÄT, 2020). Tämä on n. 2-3 % koko yläkoulun ikäluokasta, mikä on samaa tasoa kansainvälisten tutkimustulosten kanssa (mm. Havik ym., 2015).

Koulupoissaoloihin puuttuminen varhaisessa vaiheessa on tärkeää, sillä niiden on todettu olevan yhteydessä muun muassa mielenterveysongelmiin, päihteiden käyttöön, riskikäyttäytymiseen, heikentyneisiin oppimistuloksiin, koulupudokkuuteen sekä myöhemmin aikuisuudessa esimerkiksi työllistymis- ja päihdeongelmiin (Gubbels ym., 2019; Rocque, Jennings, Piuero, Ozkan & Farrington, 2017). Koulupoissaoloihin ei kuitenkaan aina puututa, sillä esimerkiksi Keppens, Spruyt ja Dockx (2019) havaitsivat, että peräti 57,8 % oppilaan osalta poissaoloja ei oltu huomattu laisinkaan. Poissaoloihin liittyvää tutkimusta on tehty kansainvälisesti varsin paljon, mutta Suomessa se on ollut toistaiseksi vähäistä. Tämän tutkimuskirjallisuuteen pohjautuvan puheenvuoron tarkoituksena on nostaa esiin se, miten monimutkaisesta ilmiöstä koulupoissaoloissa on kyse. Puheenvuorossa esitellään lyhyesti koulupoissaoloihin liittyviä käsitteitä sekä koulupoissaolojen ilmenemistä, taustatekijöitä ja käytössä olevia tukitoimia. Lisäksi annetaan toimenpide-ehdotuksia siitä, miten Suomessa voitaisiin puuttua poissaoloihin entistä tehokkaammin.

Mitä koulupoissaoloilla tarkoitetaan?

Koulupoissaolotutkimuksissa esiintyy monenlaisia käsitteitä, ja tutkijoilla on ollut vaikeuksia päästä yhteneväiseen ymmärrykseen käsitteiden määrittelystä. Koulun arjessa puhutaan usein luvallisista ja luvattomista poissaoloista ja luvattomien poissaolojen kohdalla erityisesti “lintsaamisesta”. Tutkimuskirjallisuus puolestaan näyttää yhä enemmän tukeutuvan Heynen, Gren-Landellin, Melvinin ja Gentle-Genittyn (2019) neljän eri poissaolotyypin (school attendance problems types) luokitteluun, joka huomioi niin nuoren, perheen kuin koulun merkityksen poissaolojen taustalla. Poissaolotyypit ovat: 1) *koulukieltäytyminen* (school refusal), 2) *pinnaaminen* (truancy), 3) *ensisijaisesti huoltajalähtöinen poissaolo* (school withdrawal) ja 4) *ensisijaisesti koululähtöinen poissaolo* (school exclusion).

Koulukieltäytymisestä puhutaan, kun vanhemmat tietävät, että nuori on poissa koulusta ja he yrittävät kaikin keinoin saada nuoren kouluun, poissaoloon ei liity vakavaa epäsosiaalista käyttäytymistä ja kouluun meneminen aiheuttaa tunne-elämän häiriöitä kuten esimerkiksi ahdistusta. Pinnaamiseen (koulukielessä usein lintsaaminen) liitetään oppilaan tietoinen valinta olla poissa koulusta yksittäisiä tunteja tai kokonaisia päiviä ilman koulun henkilökunnan lupaa. Nuori pyrkii salaamaan poissaolonsa myös vanhemmiltaan ja hän viettää aikaa toisten pinnaavien nuorten kanssa joko koulun käytävillä tai koulun ulkopuolella. Ensisijaisesti huoltajalähtöinen poissaolo on poissaoloa, joka johtuu vanhempien halusta pitää nuori kotona tai vanhemmat eivät ponnistele riittävästi nuoren kouluun saamiseksi. Ensisijaisesti koululähtöisessä poissaolossa poissaolot johtuvat koulun toiminnasta. Koulu voi esimerkiksi keskeyttää koulupäivän tai lyhentää sitä. Myös koulusta erottaminen määräaikaisesti tai pysyvästi oppilaan huonon käyttäytymisen, vamman tai oppimisvaikeuksien takia on ensisijaisesti koululähtöistä poissaoloa.

Suomessa aiemmat tutkimukset ovat painottuneet pinnaamiseen (mm. Aaltonen, 2011; Halme ym., 2018), joten tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia myös muita poissaolotyyppejä ja niiden ilmenemistä. Kouluissamme vaikuttaa nimittäin olevan yhä enemmän motivoitumattomien pinnaavien nuorten lisäksi kouluun kykenemättömiä ahdistuneita nuoria (koulukieltäytyminen). Myös perheissä esiintyvät ongelmat voivat vaikeuttaa säännöllistä koulunkäyntiä (ensisijaisesti huoltajalähtöinen poissaolo). Lisäksi koulupäivän lyhentäminen ja keskeyttäminen (ensisijaisesti koululähtöinen poissaolo) ovat meilläkin käytössä olevia toimenpiteitä esimerkiksi tilanteissa, joissa nuori on itselleen tai toisille vaaraksi tai hänen koulunkäyntikykynsä on alentunut. Koulupoissaolotyyppien tunnistaminen on tärkeää myös siksi, että sen on todettu helpottavan sopivan intervention valinnassa (Heyne ym., 2019).

Mistä koulupoissaolot johtuvat?

Poissaolojen taustalla on havaittu olevan jopa 60 eri syytekijää (Kearney, 2016). Koulukieltäytymiseen liitetään esimerkiksi ahdistus- ja masennusoireilu, somaattiset oireet, siirtymävaiheet, tunteiden säätelyn vaikeudet, kielteinen ajattelu, heikko itsetunto, ongelmalliset opettaja-oppilassuhteet, kiusaaminen, oppimisvaikeudet, huono kodin ja koulun välinen yhteistyö ja vanhempien mielenterveysongelmat (Ingul ym., 2019). Pinnaamisen on muun muassa todettu olevan yleisempää yläkoulussa ja toisella asteella, erityisesti pojilla, heikosti koulussa menestyvillä ja heikosti kouluun kiinnittyvillä. Myös perheen matalan sosioekonomisen aseman, alkoholin käytön sekä etnisen vähemmistötaustan on todettu lisäävän pinnaamisen todennäköisyyttä. (Keppens & Spruyt, 2018; Maynard, ym., 2017.) Ensisijaisesti huoltajalähtöistä poissaoloa on tutkittu vähän, mutta siihen on liitetty ainakin

vanhempien vastuuttomuus, kyvyttömyys ja negatiivinen asenne koulua kohtaan (Heyne ym., 2019; Maeda & Hatada, 2019). Ensisijaisesti koululähtöisen poissaolon riskitekijöitä lisäävät pinnaamisen tapaan poikasukupuoli, perheen matala sosioekonominen asema ja etninen vähemmistötausta. Myös kiusatuksi joutuminen, mielenterveysongelmat, vanhempien vähäinen tuki, heikot kouluarvosanat ja tiukka koulukuri on yhdistetty ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon. (McElderry & Cheng, 2014; Tejerina-Arreal ym., 2020.)

Koulun arjessa tunnistetaan yleisesti poissaolot, jotka johtuvat sairaudesta, lomamatkasta, harrastuksesta, nuoren mielenterveysongelmista ja vaikeista perhetilanteista. Tilanne saattaa olla kuitenkin erityisen haastava silloin, kun nuori ei halua kertoa poissaolonsa syitä tai selkeää poissaolosyytä ei tunnu löytyvän. Havikin ym. (2015) mukaan poissaolosyiden juurille pääseminen on kuitenkin erittäin tärkeää ja opettajat, jotka aikuisista usein ensimmäisenä huomaavat poissaolot, ovat siinä avainasemassa. Koulun henkilökunnan on tärkeää olla tietoisia eri poissaolotekijöistä ja kiinnittää huomiota erityisesti uusiin ja poikkeaviin poissaoloihin.

Miten koulupoissaoloihin voidaan puuttua ja millaisia tukitoimia on käytettävissä?

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) velvoittaa koulut puuttumaan poissaoloihin. Lisäksi koulujen oppilashuoltosuunnitelmassa pitää kuvata poissaolojen seuraaminen ja puuttuminen ja niistä ilmoittaminen. Kunnissa ja kouluissa onkin viimeisten vuosien aikoina laadittu ja otettu käyttöön poissaoloihin puuttumisen malleja, mikä on ilahduttava asia. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla kehitettiin vuosina 2017-2018 osana Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelmaa (LAPE, 2018) viisitasoinen malli poissaolojen seurannasta ja niihin puuttumisesta. Ensimmäinen taso on ennaltaehkäisevää toimintaa, jolloin koulussa panostetaan yhteisölliseen oppilashuoltoon, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja oppilaiden systemaattiseen ja jatkuvaan läsnäolon seurantaan. Toisella tasolla luokanvalvoja ottaa mahdollisen huolen puheeksi nuoren ja huoltajan sekä tarvittaessa oppilashuollon työntekijän kanssa. Kolmannella tasolla (poissaolotuntimäärä > 30 h) tehdään perusteellinen kartoitus poissaolosyistä ja kokonaistilanteesta sekä järjestetään tarvittaessa palaveri. Neljännellä tasolla (poissaolotuntimäärä > 50 h) harkitaan sosiaalihuoltolain mukaista yhteydenottoa ja kootaan monialainen yhteistyöryhmä, johon voi kuulua myös koulun ulkopuolisia toimijoita. Viidennellä tasolla (poissaolotuntimäärä > 70 h) tilannetta seurataan jatkuvasti ja harkitaan lastensuojeluilmoituksen tekoa. Vastaavanlaisia poissaolotuntimääriin perustuvia malleja on käytössä ja kehitteillä useissa kunnissa. Tulevaisuudessa olisi kuitenkin tärkeää myös pohtia, onko Suomessa tarvetta määrittää kansalliset normit koulupoissaoloille

ja suuntaviivat sille, milloin, miten ja kenen niihin tulee puuttua. Näin kaikki oppilaat olisivat tasa-arvoisessa asemassa tukitoimien suhteen asuinkunnastaan tai koulustaan riippumatta.

Koulun/kunnan laatima poissaoloihin puuttumisen malli on hyvä lähtökohta poissaoloihin puuttumisessa. Sen lisäksi yksi konkreettinen lisäkeino olisi perustaa kunta-/koulukohtainen ennalta ehkäisevä ja moniammatillinen poissaolotiimi, jonka vastuulla olisi muun muassa poissaolotekijöistä tiedottaminen koulun henkilökunnalle, vanhemmille ja nuorille ja poissaolokäytänteisiin liittyvien ideoiden jakaminen tiimin sekä mahdollisesti myös eri koulujen ja kuntien välisten tiimien kesken (Ingul ym., 2019). Suomessa opiskeluhuolto on jokaisen peruskoululaisen ja toisen asteen opiskelijan oikeus ja esimerkiksi koulupoissaoloja käsitellään erityisesti yksilöllisissä opiskeluhuoltoryhmissä. Koska opiskeluhuollon painopiste tulisi kuitenkin olla luonteeltaan ensisijaisesti ennalta ehkäisevää ja koko koulua tukevaa, yhteisöllisen opiskeluhuoltoryhmän mahdollisuuksia toimia kunnan/koulun poissaolotiiminä kannattaisi harkita. Suomessa voitaisiin myös pohtia, olisiko meillä tarvetta koulun ulkopuoliselle, kunnassa työskentelevälle poissaoloja valvovalle toimihenkilölle (*school attendance officer*). Esimerkiksi Hollannissa koulujen tulee olla yhteydessä kyseiseen toimihenkilöön silloin, kun oppilas on ollut poissa koulusta ilman lupaa 16 tuntia neljän peräkkäisen viikon aikana. Toimihenkilöiden tehtävänä on auttaa kouluja poissaolosyiden selvittämisessä ja niihin puuttumisessa. (Brouwer-Borghuis ym., 2019a).

Kouluissa käytössä olevat sähköiset ohjelmistot (Wilma, Helmi) mahdollistavat poissaolojen seuraamisen reaaliaikaisesti. Niihin reagointi vaihtelee kuitenkin tapauskohtaisesti nuoren tilanteen ja kunnan/koulun määrittelemien poissaolokäytänteiden mukaisesti. Varhaisen puuttumisen näkökulmasta olisi hyvä, jos ohjelmistot ilmoittaisivat jo etusivulla esimerkiksi kuluvan viikon ja koko lukuvuoden poissaolotuntimäärän ja hälyttäisi huolestuttavista poissaolomääristä niin oppilaalle, huoltajalle, luokanvalvojalle kuin opinto-ohjaajalle.

Kouluissa kaivataan konkreettisia käytänteitä poissaoloihin puuttumiseen. Jo nyt on olemassa suomenkielisiä kyselyitä nuorille (SRAS-R, ISAP) ja heidän vanhemmilleen (SRAS-R, SNACK) poissaolosyiden ja -tyyppien selvittämistä varten, mutta niitä käytetään varsin vähän. (TEKIJÄT, 2020.) Pelkät kyselyt tuloksineen eivät kuitenkaan riitä, vaan niiden lisäksi tarvitaan myös konkreettisia tukitoimia. Kearneyn ja Graczykin (2014) ja Kearneyn (2016) edelleen kehittämä *koulupoissaoloihin puuttumisen kolmitasoinen tuen malli* (multi-tiered system of supports model for school attendance/absenteeism) on sellainen, jota meillä Suomessakin voitaisiin hyödyntää tulevaisuudessa. Ensimmäisen tuen tasolla toiminta on kaikille oppilaille suunnattua ja luonteeltaan ennalta ehkäisevää. Esimerkkeinä ovat

kouluilmapiirin kehittäminen, mielenterveyttä, sosioemotionaalista oppimista ja kulttuurisensitiivisyyttä tukevat käytänteet sekä vanhempien sitouttaminen koulun toimintaan. Toisen tuen taso on kohdistettu niille oppilaille, joilla poissaolot ovat orastavia (25-30 % oppilaista). Tukitoimina käytetään muun muassa psykologisia ja kouluun kiinnittymistä tukevia ohjelmia kuten Check & Connect (Maynard ym., 2014) ja @school (Heyne ym., 2014) sekä opettaja-oppilas- ja vertaismentorointia. Kolmannella tuen tasolla tukitoimet ovat intensiivisiä ja suunnattu oppilaille, joiden poissaolot ovat toistuvia ja jatkuneet pitkään (5-10 % oppilaista). Tällä tuen tasolla käytetään samoja tukitoimia kuin toisella tasolla, mutta laajennettuina ja intensiivisempänä. Tarvittaessa voidaan hyödyntää myös vaihtoehtoisia koulunkäyntitapoja ja sitouttaa vanhemmat ja perhe tiiviisti mukaan nuoren kouluun paluun tukemiseen. Kearney (2016) ehdotti lisäksi myöhemmin neljännen tuen tason lisäämistä niille nuorille, joille kolme edeltävää tuen tasoa eivät ole riittäviä ja joiden ongelmat ovat erittäin vakavia. Neljännellä tuen tasolla moniammatillisilta tukitoimilta vaaditaan innovatiivisuutta, luovuutta, intensiivisyyttä ja usein ei niin virallisia lähestymistapoja. Koulunkäynnin tuen tulee olla jatkuvaa ja pitkäaikaista sekä huomioida nuoren yksilölliset tarpeet. Nuori voi esimerkiksi käydä sairaalakoulua ja hänellä on tiivis hoitosuhde nuorisopsykiatrian kanssa. Lisäksi koulupudokkaille eli niille nuorille, jotka ovat laiminlyöneet kokonaan oppivelvollisuutensa tai eronneet peruskoulusta ilman päättötodistusta (”Tilastokeskus”, 2020), tulee olla niin sanottuja toisen mahdollisuuden väyliä, joiden kautta he voivat käydä koulunsa loppuun. (Kearney, 2016; Kearney & Graczyk, 2014.)

Tutkimustulosten mukaan ensimmäisen tuen tason osalta esimerkiksi positiivisen vahvistamisen käytänteiden (PBIS – *positive behavior interventions and supports*) sekä sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen ohjelmien (social and emotional learning programs) on havaittu vähentävän pinnaamista ja hylättyjen opintosuoritusten määrää (McBride ym., 2016; Pas ym., 2019). Kouluilmapiirin kokeminen kohtalaiseksi tai kielteiseksi puolestaan lisää pitkäaikaisia poissaoloja, minkä vuoksi kouluilmapiirin kehittämiseen tulisi kiinnittää huomiota (Eck ym., 2017). Edellä mainittujen käytänteiden lisäksi Suomessa voitaisiin tutkia jo olemassa olevien ja kehitteillä olevien interventioiden tehokkuutta myös poissaolojen näkökulmasta. Tällaisia voisivat olla esimerkiksi luonteenvahvuuksien (Vuorinen, 2019) ja tunnetaitojen opettaminen (Hintikka, 2018), Nuorten kompassi (Puolakanaho ym., 2019), positiivista käyttäytymistä tukeva Pro koulu -toimintamalli (”Pro koulu”, 2020) ja mielen hyvinvointia tukeva Friends-ohjelma (”Aseman lapset”, 2020). Ensimmäisen tuen tason näkökulmasta nuorille tulisi taata myös oikeus riittävään opinto-ohjaukseen, erityisopetukseen ja opiskeluhuoltoon.

Vaikka ennalta ehkäisevät käytänteet ovat tärkeitä ja niiden tutkimus koulupoissaolojen näkökulmasta on ollut vähäistä, viime vuosina on kehitetty erityisesti toisen ja kolmannen tuen tason interventiomalleja. Se kertonee siitä, että toistuvista ja vakavista poissaoloista on tullut kansainvälinen ongelma. Kehitetyt mallit ovat pääosin modulaarisia ja ne koostuvat monen eri asiantuntijatahon osaamisesta ja toimintatavoista. Esimerkiksi *@school* (Heyne ym., 2014) ja *Link* (Brouwer-Borghuis ym., 2019b) on suunnattu koulukieltäytyjille, *Modular Treatment -model* (Reissner, Knollmann, Spie, Jost, Neumann & Hebebrand, 2019) niin koulukieltäytyjille, pinnaajille kuin edellä mainittujen yhdistelmämuodolle sekä *Back2School* (Lomholt ym., 2020) ja *Check & Connect* (Maynard ym., 2014; "What Works Clearinghouse", 2020) yleisesti koulusta paljon poissa oleville. Kaikki edellä mainitut interventiot ovat tutkimusnäyttöön perustuvia ja niiden lähtökohtina ovat systemaattinen poissaolo-ongelman tunnistaminen, moniammatillinen yhteistyö ja nuoren asteittainen altistaminen kouluun. Lisäksi moni malleista pohjautuu kognitiiviseen käyttäytymisterapiaan. Suomeen ei ole vakiintunut tutkimukseen perustuvia toisen tai kolmannen tuen tason interventioita, mikä on suuri puute. Tulevaisuudessa muissa maissa tutkittuja, näyttöön perustuvia interventioita, tulisikin muokata suomalaiseen kouluympäristöön soveltuviksi sekä sen jälkeen testata ja tutkia niiden toimivuutta. Tällä hetkellä kunnissa ”tekohengitetään” lähinnä hankkeiden avulla kehitettyjen ja rahoitettujen toimintamallien kautta, minkä vuoksi toiminnan pysyvyys ja jatkuvuus saattavat olla vuosittain katkolla.

Toimenpide-ehdotuksia

Ongelmalliset poissaolot eivät koske vain nuorta, vaan koko perhettä, koulua ja yhteiskuntaa. Poissaolo-ongelmat on tunnistettu Suomessa jo pitkään, mutta erityisesti viime vuosina nuorten pitkittyneet poissaolot tuntuvat lisääntyneen voimakkaasti. Samalla olemme heränneet siihen todellisuuteen, ettei käytössämme ole tehokkaita toimintamalleja asian ratkaisemiseksi. Pitkittyneet poissaolot alkavat kuitenkin harvoin yhtäkkiä. Ensimmäiset merkit voivat olla havaittavissa alakoulussa ja jopa päiväkoti-iässä (Gottfried & Gee, 2017). Meidän pitääkin olla valmiita kehittämään eri tuen tason interventioita koulupolun alkuvaiheista lähtien. Opettajille tulisi tarjota täydennyskoulutusta siitä, kuinka he voivat kehittää koulun ja luokan ilmapiiriä sekä miten hyödyntää omassa opetuksessaan ratkaisukeskeistä, positiiviseen pedagogiikkaan ja hyvinvointiopetukseen pohjautuvaa työskentelytapaa. Lisäksi opettajat tarvitsisivat lisää tietoa siitä, kuinka kohdata haastavassa tilanteessa oleva nuori ja hänen huoltajansa. Myös opettajien hyvinvointiin ja työssäjaksamiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Opiskeluhuollon suurempaa roolia

koulupoissaolojen ennalta ehkäisemisessä pitäisi niin ikään pohtia. Esimerkiksi koulupsykologeilla, -kuraattoreilla ja -terveydenhoitajilla on paljon osaamista, jota voitaisiin hyödyntää entistä enemmän myös koko koulun tasolla. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että kunnilla ja kouluilla on käytössään riittävät opiskeluhuollolliset resurssit.

Ennalta ehkäiseviin toimiin tulisi kuulua kunnan/koulun selkeä poissaoloihin puuttumisen malli, joka on juurrutettu kunnolla koulun arkeen ja johon niin nuoret, huoltajat kuin koko koulun henkilökunta sitoutuvat (vrt. TEKIJÄT, 2020). Jotta malli ei jäisi vain mekaaniseksi toimintavälineeksi, koko kouluyhteisölle tulisi tarjota koulutusta myös eri poissaolosyistä ja -tyypeistä. Koulujen olisi niin ikään hyvä tarkastella omaa toimintakulttuuriaan siten, että kaiken toiminnan lähtökohtana olisi nuoren hyvinvoinnin tukeminen, turvallisen koulupäivän takaaminen jokaiselle oppilaalle, kasvatuskumppanuus kodin kanssa ja kulttuurisensitiivinen työote. Lisäksi kouluissa pitäisi panostaa entistä enemmän nuoren itsetunnon ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen sekä resilienssin eli psyykkisen ominaisuuden kehittämiseen, jotta nuori voisi selviytyä yllättävistä ja hankalista tilanteista. Myös oppimisvaikeudet ja heikko kouluun kiinnittyminen olisi tärkeä tunnistaa mahdollisimman varhain.

Suomessa täytyisi lisätä vanhempien ja perheiden tukemista, sillä nuori saattaa reagoida ongelmalliseen perhetilanteeseen koulupoissaoloilla useammin kuin ehkä arvaammekaan (ks. Keppens ym., 2019; Maeda & Hatada, 2019). Vanhempien oman hyvinvoinnin merkitys tulisi tunnistaa entistä paremmin ja heidän jaksamisestaan pitäisi uskaltaa puhua samalla, kun keskustellaan nuorten asioista. Vanhemmat tarvitsisivat myös lisää matalan kynnyksen mielenterveyspalveluita, joihin heitä voitaisiin ohjeistaa ottamaan yhteyttä. Lisäksi vanhemmille tulisi antaa opastusta siihen, kuinka he voivat tukea koulusta paljon poissaolevaa nuorta ja keneen heidän olisi hankalissa tilanteissa hyvä olla yhteydessä. Niin ikään vanhemmille pitäisi esitellä kunnan/koulun poissaoloihin puuttumisen malli, jotta he ymmärtäisivät, että poissaoloihin puututaan ennalta sovittujen käytänteiden mukaisesti. Vaikeissa tilanteissa perheille tulisi tarjota tukea kouluunlähtötilanteisisiin. Nuoren asioista vastuussa oleva henkilö voisi esimerkiksi soittaa aamulla kotiin tai mennä hakemaan nuori kotoa kouluun.

Tarvetta olisi myös moniammatillisen yhteistyön kehittämiselle (TEKIJÄT, 2020). Esimerkiksi tiedon kulkua tulisi tehostaa entisestään eri toimijoiden välillä ja kaikilla osapuolilla tulisi olla yhteinen tavoite sekä selkeä tehtävänjako. Kokouksiin tulisi valmistautua huolella etukäteen miettien, kuka on puheenjohtaja, mikä on kokouksen tavoite ja ketkä ovat nuoren kannalta olennaisimmat henkilöt, jotka tapaamiseen kutsutaan. Lisäksi

kokouksessa tulisi päättää nuoren tueksi vastuuhenkilö, joka seuraa asetettujen tavoitteiden ja tukitoimien toteutumista sekä kokoaa tarvittaessa moniammatillisen ryhmän yhteen. Koulun arjessa voitaisiin hyödyntää entistä enemmän myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kuten nuoriso-ohjaajien ja psykiatristen sairaanhoitajien työpanosta.

Nämä kaikki ovat tärkeitä toimenpiteitä paitsi poissaolojen näkökulmasta, myös koulupudokkuuden ja syrjäytymisen ennalta ehkäisemisen kannalta. Koulupoissaoloilmiön syvällinen ymmärtäminen edellyttää Suomessa poissaoloihin liittyvien käsitteiden vakiinnuttamista sekä enemmän tutkimusta eri poissaolotyypeistä ja -interventioista. Tarvitsemme tutkimustiedon ja käytännön kokemusten vuoropuhelua, jotta saamme luotua mahdollisimman tehokkaat ja koulun arkeen soveltuvat poissaolojen tunnistamis- ja puuttumiskäytänteet. Ongelmalliset koulupoissaolot ovat nuoren tapa reagoida hankalaan elämäntilanteeseen, jopa hätään. Poissaolon tuen tasosta riippumatta nuori kaipaa vuorovaikutusta, jossa häntä arvostetaan, kuunnellaan ja ymmärretään, luodaan toivoa sekä keskitytään ongelmien sijaan ratkaisuiden löytämiseen.

Lähteet

Aaltonen, S. (2011). Omalla lomalla: nuorten näkökulmia lintsaamiseen. Kasvatus, 42(5), 480-492.

Aseman lapset (1.9.2020). Haettu osoitteesta https://www.asemanlapset.fi/fi/toimintamuotomme/friends

Brouwer-Borghuis, M., Heyne, D., Vogelaar, B. & Sauter, F. (2019a). Early identification of school attendance problems: How helpful are Dutch laws, policies and protocols? European Journal of Education and Psychology, 12(1), 47–62.

Brouwer-Borghuis, M., Heyne, D., Sauter, F. & Scholte, R. (2019b). The Link: An alternative educational program in the Netherlands to reengage school-refusing adolescents with schooling. Cognitive and Behavioral Practice, 26(1), 75–91.

Eck, K., Johnson, S., Bettencourt, A. & Johnson, S. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. Journal of School Psychology, 61, 89–102.

Gottfried, M. & Gee, K. (2017). Identifying the Determinants of Chronic Absenteeism: A Bioecological Systems Approach. Teachers College Record, 119(7).

Gubbels, J., van der Put, C. & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. Journal of Youth and Adolescence, 48, 1637-1667.

Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. (2018). Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Haettu osoitteesta http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-

343-115-7

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. Scandinavian Journal of Educational Research, 59(3), 316–336.

Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? Cognitive and Behavioral Practice, 26(1), 8–34.

Heyne, D., Sauter, F., Ollendick, T., Van Widenfelt, B. & Westenberg, P. (2014). Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescent school refusal: Rationale and case illustration. Clinical Child and Family Psychology Review, 17(2), 191–215.

Hintikka, J. (2018). Tunteet ja käyttäytyminen hallintaan: Tunnetaitojen opettaminen Aggression portaat -opetusohjelman avulla: Opettajan käsikirja. JK-Koulutuspalvelut.

Ingul, J., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. Cognitive and Behavioral Practice, 26(1), 46–62.

Kearney, C. A. (2016). Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals. Oxford: University Press.

Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A Multidimensional, Multi-tiered System of Supports Model to Promote School Attendance and Address School Absenteeism. Child Youth & Youth Care Forum, 43, 1–25.

Keppens, G. & Spruyt, B. (2018). Truancy in Europe: Does the Type of Educational System Matter? European Journal of Education, 53(3), 414–426.

Keppens, G., Spruyt, B. & Dockx, J. (2019). Measuring school absenteeism: Administrative attendance data collected by schools differ from self-reports in systematic ways. Frontiers in Psychology, 10.

LAPE. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma (16.10.2020). Haettu osoitteesta http://www.socca.fi/files/7499/Poissaolojen_seuranta_ja_niihin_puuttuminen_(perusopetus).pdf

Lomholt, J., Johnsen, D., Silverman, W., Heyne, D., Jeppesen, P. & Thastum, M. (2020). Feasibility Study of Back2School, a Modular Cognitive Behavioral Intervention for Youth with School Attendance Problems. Frontiers in Psychology, 11.

Maeda, N. & Hatada, S. (2019). The school attendance problem in Japanese compulsory education: The case of a public junior high school. European Journal of Education and Psychology, 12(1), 63–75.

Maynard, B., Kjellstrand, E. & Thompson, A. (2014). Effects of check and connect on attendance, behavior, and academics: A randomized effectiveness trial. Teoksessa Research on Social Work Practice, 296–309.

Maynard, B., Vaughn, M., Nelson, E., Salas-Wright, C., Heyne, D. & Kremer, K. P. (2017). Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. Children and Youth Services Review, 81, 188–196.

McBride, A., Chung, S. & Robertson, A. (2016). Preventing Academic Disengagement through a Middle School-Based Social and Emotional Learning Program. Journal of Experiential Education, 39(4), 370–385.

McElderry, C. G. & Cheng, T. C. (2014). Understanding the Discipline Gap from an Ecological Perspective. Children & Schools, 36(4), 241–249.

Pas, E., Hoon Ryoo, J., Musci, J. & Bradshaw. C. P. (2019). A state-wide quasi-experimental effectiveness study of the scale-up of school-wide positive behavioral interventions and supports. Journal of School Psychology, 73, 41–55.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pro Koulu (1.9.2020). Haettu osoitteesta https://www.prokoulu.fi/

Puolakanaho, A., Kiuru, N. & Lappalainen, P. (2019). HOT-pohjaiset verkko- ja mobiili-interventiot nuorten koulutyön tukena. Psykologia, 54(1), 34–71.

Reissner, V., Knollmann, M., Spie, S., Jost, D., Neumann, A. & Hebebrand, J. (2019). Modular treatment for children and adolescents with problematic school absenteeism: Development and description of a program in Germany. Cognitive and Behavioral Practice, 26(1), 63–74.

Rocque, M., Jennings, W., Piquero, A., Ozkan, T. & Farrington, D. (2017). The importance of school attendance: Findings from the Cambridge Study in Delinquent Development on the life-course effects of truancy. Crime & Delinquency, 63(5), 592–612.

Tejerina-Arreal, M., Parker, C., Paget, A., Henley, W., Logan, S., Emond, A. & Ford, T. (2020). Child and adolescent mental health trajectories in relation to exclusion from school from the Avon Longitudinal Study of Parents and Children. Child and Adolescent Mental Health.

TEKIJÄT (2020). Kouluakäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen tilannekartoitus. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2020:9. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymattomyys_suomessa_0.pd

f

Tilastokeskus (2.12.2020). Haettu osoitteesta https://www.stat.fi/til/kkesk/kas.html

What Works Clearinghouse: Check & Connect (11.9.2020). Haettu osoitteesta https://ies.ed.gov/ncee/wwc/EvidenceSnapshot/78

Vuorinen, K. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. Journal of Research in Special Educational Needs, 19(1), 45–57.