

**LAPSEN HYVINVOINTI KOULUJEN POISSAOLOIHIN
PUUTTUMISEN TOIMINTAMALLEISSA**

Laura Rissanen
Maisterintutkielma
Sosiaalityö
Kokkolan yliopistokeskus
Chydenius
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Tekijä Laura Rissanen	
Työn nimi Lapsen hyvinvointi koulujen poissaoloihin puuttumisen toimintamalleissa	
Oppiaine Sosiaalityö	Työn tyyppi Maisterintutkielma
Aika Kevät 2022	Sivumäärä 95 sivua + 2 liitettä
Ohjaaja Anu-Riina Svenlin	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia perusopetuksen koulujen poissaoloihin puuttumisen toimintamallien sisältöjä suhteessa poissaolosiin sekä lapsen hyvinvointiin ja osallisuuteen. Tutkimuksessa tarkastellaan, kuinka poissaolojen toimintamalleissa tunnistetaan erilaisia syitä kouluikäikämmättömyydelle ja miten toimenpiteissä huomioidaan lapsen hyvinvointi ja osallisuus. Kouluikäikämmättömyys ymmärretään tutkimuksessa poissaolona, joka vaikuttaa heikentävästi lapsen hyvinvointiin. Aihe on tärkeä, sillä kouluikäikämmättömyydellä on lyhyt ja pitkäaikaisia seurauksia lapsen hyvinvointiin.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä käytetään Jaana Minkkisen luomaa lapsen hyvinvointimallia sekä kouluikäikämmättömyyteen ja koulupoissaoloihin liittyviä aikaisempia tutkimuksia.</p> <p>Tutkimusaineisto koostuu 28 poissaolojen toimintamallista. Mallit on saatu käyttöön Pohjois-Savon ja Satakunnan kuntien Internet-sivuilta. Kahdeksan kunnan mallia ei löytynyt kunnan verkkosivulta. Aineisto on analysoitu luokittelemalla ja tyypittelemällä.</p> <p>Tyypittelyllä aineistosta hahmottui kolme poissaolojen toimintamallityyppiä, suppea, kattava ja laaja, joista kattava oli yleisin tyyppi aineistossa. Tyypit eroavat toisistaan siinä, kuinka hyvin poissaolojen taustalla olevat syyt ja tuen tarpeet tunnistetaan. Myös lapsen toimijuus vaihtelee tyypeissä näkymättömästä passiiviseen tai aktiiviseen toimijaan. Tyypillisimmin poissaolojen taustalta tunnistetaan 1-3 erilaista poissaolojen syytä ja tuki kuvataan suurpiirteisesti avaamalla tarkemmin konkreettisia tukitoimia. Aineiston perusteella lapsen toimijuus näyttää yleisemmin toiminnan kohteena kuin aktiivisena osallisena. Koulun ulkopuolinen verkosto rooli tukijoina jää useimmiten tarkemmin määrittelemättä</p> <p>Tulokset osoittavat, että poissaoloihin puuttumisen toimintamallien sisällöt ovat kirjavia syiden tunnistamisen, tuen muotojen sekä lapsen osallisuuden näkökulmasta. Poissaoloja ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä sekä verkostoyhteistyötä ei malleissa avata tarkemmin yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta. Tutkimuksen perusteella voi päätellä, että poissaolojen toimintamallien sisältöjä tulisi tarkastella myös siitä näkökulmasta, kuinka toimenpiteillä kyetään lisäämään lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia.</p>	
Asiasanat: koulupoissaolo, kouluikäikämmättömyys, poissaolojen toimintamalli, hyvinvointimalli, lapsen hyvinvointi, koulun sosiaalityö	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

KUVIOT

KUVIO 1 Response to Intervention (RTI) -mallin mukaiset poissaolojen tuen tasot ja tukitoimet	15
KUVIO 2 Opiskeluhuollon kokonaisuus	18
KUVIO 3 Lapsen hyvinvointimalli.....	32
KUVIO 4 Aineiston analysointi	42
KUVIO 5 Tuen muodot poissaolojen toimintamalleissa	57

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Esimerkkejä Suomessa käytettävistä tuen malleista yhdistettynä RTI-monitasomalliin	16
TAULUKKO 2 Esimerkkilainaus Pohjois-Savon matriisitaulukosta	43
TAULUKKO 3 Esimerkkilainaus Word-dokumentista, johon koottu Excel-taulukon tietoja.....	45
TAULUKKO 4 Poissaolomallien tyypittelykriteerit	47
TAULUKKO 5 Poissaolotyypit toimintamalleissa	52
TAULUKKO 6 Poissaolojen toimintamalleissa olevat hälytysrajat.....	55
TAULUKKO 7 Toimijat poissaolojen toimintamalleissa	63

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN TAUSTA.....	5
2.1	Koulunkäynti lapsen oikeutena ja aikuisen velvollisuutena.....	5
2.2	Kouluakäymättömyyden määrittelyä.....	7
2.2.1	Näkökulmia kouluakäymättömyyteen.....	7
2.2.2	Kouluakäymättömyyden taustalla olevia syitä	9
2.2.3	Kouluakäymättömyyden seurauksia	11
2.3	Poissaoloihin puuttumisen ohjeistus perusopetuksessa	11
2.3.1	Esimerkkejä Suomessa käytössä olevista poissaoloihin puuttumisen malleista ja tuen muodoista.....	14
2.4	Kouluyhteisö sekä verkostotoimijat koulunkäyntiä tukemassa	17
2.5	Koulun sosiaalityö	19
3	AIEMPI TUTKIMUS KOULUAKÄYMÄTTÖMYYDESTÄ.....	21
3.1	Suomalainen tutkimus	21
3.2	Kansainvälinen tutkimus	26
4	LAPSEN HYVINVOINTIMALLI TEOREETTISENA VIITEKEHYKSENÄ.....	29
4.1	Lapsen hyvinvointimallin lähtökohdat	29
4.2	Teoreettinen rakennemalli lapsen hyvinvoinnista.....	31
4.3	Koulu lapsen hyvinvointimallissa	34
5	TUTKIMUKSEN KULKU.....	37
5.1	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite.....	37
5.2	Tutkimusmenetelmä.....	38
5.3	Koulujen poissaolojen toimintamallit tutkimuksen aineistona.....	39
5.4	Luokittelu ja tyypittely aineiston analyysimenetelminä.....	41
5.4.1	Luokittelu	42
5.4.2	Tyypittely.....	46
5.5	Tutkimuksen eettiset lähtökohdat	48
6	POISSAOLOJEN TOIMINTAMALLIEN SISÄLTÖ JA TOIMENPITEET	51
6.1	Poissaolotyyppien määrittely	51
6.1.1	Huolta herättävät poissaolotyytit	51
6.1.2	Puuttumisen kynnyksen oppilaan poissaoloissa	55
6.2	Tuen muodot	57
6.3	Toimijat poissaolojen toimintamalleissa.....	62

6.3.1	Toimijoiden erittely	62
6.3.2	Toimijoiden roolien määrittely	64
7	POISSAOLOJEN TOIMINTAMALLITYYPIT KRIITTISESTI LAPSEN HYVINVOINTIMALLIIN PEILATEN.....	73
7.1	Suppea poissaolojen toimintamallityyppi.....	73
7.2	Kattava poissaolojen toimintamallityyppi	76
7.3	Laaja poissaolojen toimintamallityyppi.....	79
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	82
	LÄHTEET	89
	LIITTEET	96
	Liite 1: Aineistona käytetyt poissaoloihin puuttumisen toimintamallit.....	96
	Liite 2: Poissaolojen toimintamallityypit.....	100

1 JOHDANTO

Silloin, kun kävit koulussa, hymyilit ja kujeilit, teit pieniä kepposia, jotka tiesit minun ymmärtävän. Silloin, kun olit koulussa, pidit tärkeänä sitä, että poissaolotunteja ei kertynyt. Teit koulutehtävät ja osallistuit tunneilla. Kun huolestuin, oli poissaoloja kertynyt satunnaisesti viikon tietyille päville. Otin huomioni esille sinun, vanhempiesi ja opettajasi sekä muiden aikuisten kanssa. Juteltiin ja mietittiin, mutta ei suurempaa yhtä yksittäistä syytä tai selittävää tekijää löydetty – oltiin ehkä eri mieltäkin siitä mistä kiikastaa. Huoleni kasvoi ja suureni. Olit hiljaa ja vaihdoit puheenaihetta, kun kysyin mistä kiikastaa, kun olet ollut pois. Sanoin, että haluan auttaa. Silmistäsi valuivat kyyneläet, mutta sanoja en kuulut. Jäit koulusta pois yhä pidemmäksi aikaa. Yritin olla sinuun yhteydessä eri tavoin, mutta en onnistunut. Numeroon ei juuri nyt saada yhteyttä, tuuttasi puhelin. Yhdessä kokoonnuttiin kasvokkain, vaan ei saatu sinua tulemaan takaisin kouluun niillä keinoilla, joita meillä käytettävissä oli. Nyt, kun olet lipunut pois koulun ulottumattomista, mietin, mitä olisin voinut tehdä toisin. Nyt, kun on jo viikkoja siitä, kun sinut viimeksi näin. Mitä olisin voinut tehdä toisin, jotta olisit tullut takaisin kouluun?

Yllä olevassa tarinassa olen yhdistänyt useampia omakohtaisia kokemuksia vastaavana koulukuraattorina kohtaamistani alakouluikäisistä lapsista, joilla koulupoissaolot muodostuivat ongelmallisiksi. Kouluikäymättömyys on ollut yksi kimuranteimista ja monitahoisimmista oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia heikentävästä ilmiöstä, jota olen työssäni koulun sosiaalityössä kohdannut. Poissaolojen toimintamalliin kirjatut käytänteet, niiden soveltaminen ja toimivuus sekä toisinaan riittämättömyys tukea lasta ja perhettä ovat pohdituttaneet työyhteisön jäsenten kanssa. Erityisesti, jos poissaolon takana on monisyisiä tekijöitä, on tuntunut, etteivät koulun, lähinnä lapseen kohdistuneet tukitoimet ole riittäneet tukemaan lapsen paluuta takaisin kouluun.

Pro gradu -tutkielmani aihe onkin saanut kimmokkeen poissaoloihin puuttumisen toimenpiteiden mielestäni osittain ristiriitaisestakin suhteesta lapseen ja lapsen hyvinvoinnin edistämiseen, josta kuraattori koulun sosiaalialan ammattilaisena on yhtenä aikuisena vastuussa. Hyvinvoinnin edistämiseen ohjaa myös Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013, 7§), jonka mukaan kuraattoripalvelujen tarkoitus on edistää koko kouluyhteisön hyvinvointia ja yhteistyötä perheiden kanssa sekä tukea oppilaiden oppimista ja hyvinvointia sekä sosiaalisia että psyykkisiä valmiuksia.

Koululaisten ongelmalliset poissaolot ovat Suomessa ja kansainvälisellä tasolla tarkasteltuna huolestuttavan yleinen ilmiö (Määttä, Pelkonen, Lehtisare & Määttä 2020). Vaativan erityisen tuen VIP-verkosto teki alkutalvesta 2020 ennen Covid-19 pandemiaa kyselyn Manner-Suomen yläkouluissa työskenteleville työntekijöille. Työntekijöiden arvioiden mukaan pelkästään yläkouluissa oli tuolloin vähintään 4000 oppilasta, joiden poissaolot aiheuttivat ongelmia lapsen koulunkäynnille. (Määttä ym. 2020.) On todettu, että Covid-19 pandemian vaikutukset koulupoissaoloihin tulevat näkyviin vasta viiveellä (Sergejeff & Palmu 2021).

Koulupoissaoloihin kietoutuu monia syitä kuten esimerkiksi oppilaan psyykkiset ongelmat, kodin olosuhteet tai kaverisuhteisiin liittyvät vaikeudet. Tukitoimien luomisessa tarvitaan oppilaan, huoltajien ja koulun työntekijöiden, mutta usein myös muiden viranomaistahojen kuten sosiaalitoimen, nuorisotyön, perheneuvolan sekä lasten- ja nuorispsykiatrian työntekijöiden yhteistyötä. (Palmu ym. 2020.) Koulupoissaolot eivät siten ole yksinomaan koulun toimijoiden ratkaistavissa.

Oppilaiden runsaat koulupoissaolot heijastuvat oppilaaseen, perheeseen, koulu-yhteisöön ja laajemmin koko yhteiskuntaan. Koulusta poissaoleva oppilas jää syrjään vertaisryhmästä ja sosiaalisista suhteista. Kun poissaolot koulusta lisääntyvät, koulussa läsnäolo muuttuu satunnaisiksi läsnäolopäiviksi. Koska koulupäivät eivät rytmitä oppilaan arkea, heijastuu päivärytmin muutos elämänhallintaan. Lisäksi poissaolot vaikuttavat oppimiseen ja opinnoissa edistymiseen, sillä oppilaalle kasautuu oppimisvajetta. Tästä voi seurata, että oppilaan mahdollisuudet päästä perusopetuksen jälkeisiin 2. asteen opintoihin voivat kaventua, mikä heijastuu puolestaan elämään pitkälle aikuisuuteen elämänkulun eri vaiheissa. Pitemmällä aikavälillä tarkastellen koulupoissaolot voivat johtaa koulupudokkuuteen, jonka on havaittu olevan yhteydessä sosiaalisiin ongelmiin aikuisuudessa kuten esimerkiksi työllistymis-, talous- ja terveysongelmiin sekä rikollisuuteen. (Määttä ym. 2020.) Kaiken kaikkiaan koulupoissaolot vaikuttavat merkittävästi lapsen hyvinvointiin jo silloin, kun poissaolot alkavat kertyä sekä laajemmin ja pitemmällä aikavälillä tarkasteluna hyvinvointiin tulevaisuudessa. On perusteltua, että koulupoissaoloihin puututaan jo ennaltaehkäisevästi, monipuolisin keinoin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Opetuksen järjestäjä on velvoitettu seuraamaan ja laatimaan poissaolojen puuttumisen toimintamalli. Toimintamallien sisällöissä, esimerkiksi milloin ja millä tavoin poissaoloihin puututaan, on kirjavuutta valtakunnallisesti, maakunnallisesti sekä saman kunnan koulujen sisällä, kuten Sergejeff ym. (2020b) toteavat. Toimintatapojen yhdenmukaistamiseen pyritään vastaamaan Opetus- ja kulttuuriministeriössä vuosien 2021–2023 aikana toteutettavan Sitouttava kouluyhteistyö -hankkeen avulla. Tavoitteena on rakentaa pilottikuntien avulla valtakunnallinen ja yhtenäinen toimintamalli poissaolojen vähentämiseen ja ennaltaehkäisemiseen sekä tuen järjestämiseen. (Minedu.fi; Sergejeff & Palmu 2021.)

Tämän tutkimuksen aiheena on poissaoloihin puuttumisen toimintamallit ja niihin kirjattujen sisältöjen ja toimenpiteiden suhde poissaolojen taustalla oleviin syihin sekä lapsen hyvinvointiin. Tutkimukseni kohdistuu siihen, kuinka poissaolojen toimintamalleissa ja toimenpiteissä tunnustetaan erilaisia lapsen, kouluun ja perheeseen liittyviä syitä kouluakäymättömyydelle. Lisäksi tarkastelen sitä, millaisia lapsen hyvinvointia tukevia toimenpiteitä malleihin on kirjattu sekä kuinka lapsi on itse osallisena poissaolojen toimintamalleihin kirjatuissa käytänteissä. Pyrkimyksenäni on herätellä mallien luojia huomioimaan poissaoloihin liittyvän tuen suunnittelussa lapsen tilanne kokonaisuutena, jotta tuki lisäisi aidosti lapsen hyvinvointia, osallisuutta sekä paluuta takaisin kouluun. Toivon, että tutkielmani tuottaa tietoa siitä kuinka kokonaisvaltaisesta lapsen hyvinvointiin vaikuttavasta asiasta koulupoissaoloissa voi olla kyse ja kuinka koulun sosiaalialan ammattilaisten, kuraattorien ja vastaavien kuraattoreiden, osaamista voisi hyödyntää laajemminkin hyvinvointia kokonaisvaltaisesti tukevien toimintatapojen sisällyttämisessä poissaolojen toimintamalleihin.

Koulupoissaoloja ja kouluakäymättömyyttä määrittelen tutkimuksessani kahden yleisesti käytetyn näkökulman eli David Heynen, Malin Gren-Landellin, Glenn, Melvinin ja Carolyn Gentle-Genittyn (2019) poissaolojen syytaustan luokittelun sekä Christopher Kearneyn (2007) toiminnallisen luokittelun kautta. Esittelen näitä näkökulmia laajemmin luvussa 2.2. Jaana Minkkisen (2015) luoma lapsen hyvinvointimalli toimii puolestaan tutkimukseni teoreettisena viitekehystenä jäsentäessäni lapsen hyvinvoinnin eri osa-alueita sekä lapsen omaa toimijuutta poissaolojen toimintamalleissa. Sovellan hyvinvointimallia tarkastellessani mallien sisältöjä lapsen hyvinvointia estävien ja tukevien toimenpiteiden näkökulmasta.

Tutkimuksen aineistona käytän kahden, kunta- ja asukasmäärältään suurin piirtein samankokoisen maakunnan, Satakunta ja Pohjois-Savo, perusopetuksen poissaolojen puuttumisen toimintamalleja, jotka löytyvät avoimesti Internet-sivuilta. Analysoin aineiston luokittelemalla ja tyypittelemällä.

Tutkielmani etenee siten, että luvussa kaksi taustoitan kouluakäymättömyyttä, sen syitä ja seurauksia sekä erilaisia tuen muotoja. Lisäksi kuvaan poissaoloihin liittyvää verkostoyhteistyötä, erityisesti oppilas- ja opiskeluhuoltoa sekä siihen sisältyvää koulun sosiaalityötä. Luvussa kolme esittelen aiemmin tehtyä sekä suomalaista että kansainvälistä tutkimusta, joka linkittyy kouluakäymättömyyteen sekä toisaalta sen kääntöpuoleen eli kouluun kiinnittymiseen. Luvussa neljä keskityn avaamaan mitä Minkkisen (2015) luoma lapsen hyvinvointimalli yleisesti sekä omassa tutkimuksessani tarkoittaa.

Viidennessä luvussa kuvaan tutkimuksen kulkua. Esittelen tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteen. Kerron käyttämästäni aineistosta sekä sen analyysiprosessista. Luvun lopussa pohdin tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä näkökulmia.

Luvuissa kuusi ja seitsemän esittelen tutkimustulokseni. Luvut rakentuvat siten, että luvussa kuusi esittelen pääsääntöisesti tutkimustulokseni ilman viittauksia teoriataustaan. Luvussa seitsemän suhteutan ja liitän aineistosta tyyppittelyn avulla luomani kolme poissaolojen toimintamallityyppiä, suppea, kattava ja laaja, teoriataustaan, aikaisempiin tutkimuksiin sekä Minkkisen (2015) lapsen hyvinvointimalliin.

Viimeisessä luvussa kokoan tutkimukseni tulokset yhteen sekä pohdin tulosteni merkittävyyttä poissaoloihin puuttumisen toimintamallien sisältöjen ja toimenpiteiden, lapsen hyvinvoinnin sekä koulun sosiaalityön näkökulmasta.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

Tässä luvussa taustoitan tutkimustani avaamalla kouluikäikäymättömyyttä ilmiönä. Tarkastelen koulunkäyntiä aluksi perusopetusta ohjaavien kansainvälisten sekä kansallisten säädösten ja ohjeiden näkökulmasta lapsen oikeuksiin ja aikuisten velvollisuuksiin peilaten. Seuraavaksi kirjoitan erilaisista poissaolotyypeistä sekä avaan kouluikäikäymättömyyden taustalla olevia syitä. Lisäksi tarkastelen millaisia seurauksia kouluikäikäymättömyydellä voi olla lapselle. Kerron myös esimerkkejä Suomessa käytetyistä poissaoloihin puuttumisen malleista ja käytänteistä sekä nostan esille yhteistyöverkoston, joka voi tukea lapsen koulunkäyntiä. Päätän luvun kytkemällä tutkimukseni koulun sosiaalityöhön.

2.1 Koulunkäynti lapsen oikeutena ja aikuisen velvollisuutena

Lapsen koulunkäynnistä säädetään sekä kansainvälisissä että kansallisissa sopimuksissa. Tarkastelen oppilaan, huoltajan ja koulutuksen järjestäjän oikeuksia ja velvollisuuksia tässä tutkimuksessa perusopetusikäisen lapsen koulunkäynnin näkökulmasta. Peilaan oikeuksia ja velvollisuuksia YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen (LOS 1989), Suomen perustuslakiin (PeL 731/1999), Perusopetuslakiin (PerOpL 628/1998; 1040/2014; 1216/2020) sekä Oppivelvollisuuslakiin (1214/2020).

YK:n Yleissopimus Lapsen oikeuksista (1989) on maailman laajimmin hyväksytty ihmisoikeuksien sopimus. Lapsella sopimuksessa tarkoitetaan kaikkia alle 18-vuotiaita. Sopimus velvoittaa sopimusvaltioita kunnioittamaan ja noudattamaan sopimukseen kirjattuja lapsen oikeuksia. Lisäksi Lapsen oikeuksien sopimus (LOS) velvoittaa kansallista lainsäädäntöä vastaamaan sopimuksessa vahvistettuja oikeuksia. Suomi ratifioi eli saattoi sopimuksen voimaan lailla vuonna 1991. (Lapsiasia.fi.; SopS 60/1991)

Lapsen oikeuksien sopimuksessa on 54 artiklaa. Sopimuksessa lapsioikeuden ytimen muodostavat neljä periaatetta: syrjimättömyys, lapsen edun huomiointi, oikeus elämään ja kehittymiseen sekä lapsen näkemyksen kunnioittaminen (Hakalehto 2015, 63; SopS 60/1991; Unicef.fi).

Lapsen oikeuksien sopimuksen 28. artiklaan on kirjattu koulukäyntiin ja oppimiseen liittyviä oikeuksia sekä velvoitteita. Sopimusvaltiot tunnustavat jokaisen lapsen oikeuden saada opetusta yhtäläisesti (Lapsiasia.fi). Samaisessa artiklassa veloitetaan sopimusvaltioita kiinnittämään huomioita kouluakäymättömyyteen sekä ryhtymään toimenpiteisiin koulunkäynnin keskeyttämisen vähentämiseksi seuraavasti:

e) ryhtyvät toimenpiteisiin koulunkäynnin säännöllisyyden edistämiseksi ja koulunkäynnin keskeyttämisen vähentämiseksi. (SopS 60/1991, 28. artikla)

Lapsen koulutuksessa on Lapsen oikeuksien sopimuksen 29. artiklan mukaan pyrittävä:

lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen. (SopS 60/1991, 29 artikla)

Suomen perustuslaissa (731/1999, 16§) säädetään sivistyksellisistä oikeuksista. Perustuslaki takaa jokaiselle subjektiivisen oikeuden maksuttomaan perusopetukseen. (PeL 16.1§.) Lisäksi jokaisella on yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta koulutusta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä (PeL 16.2§).

Oppivelvollisuudesta säädetään erikseen uudella 1.8.2021 voimaan tulleella oppivelvollisuuslailla (1214/2020). Lain mukaan oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun oppilas täyttää seitsemän vuotta ja päättyy, kun oppivelvollinen täyttää 18 vuotta tai kun oppivelvollinen on sitä ennen suorittanut ylioppilas- tai ammatillisen tutkinnon (Oppivelvollisuuslaki 2.1§; 2.4§.) Oppimisvelvollisuuden pidentämisellä pyritään turvaamaan jokaiselle elämässä ja yhteiskunnassa tarpeellinen perusosaaminen ja sivistys sekä edistetään yhdenvertaisia mahdollisuuksia kehittää itseään kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti. Uudistus lisää 2. asteen koulutuksen saavutettavuutta sekä mahdollistaa toimia, jotka vähentävät koulukäynnin keskeyttämistä eli laki vahvistaa Lapsen oikeuksien sopimuksen 28. artiklan periaatteiden toteutumista. (HE 173/2020 vp; Oppivelvollisuuslaki 1§.)

Perusopetusikäisen oppivelvollisen on osallistuttava perusopetukseen tai saatava muulla tavalla perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot (PerOpL 26.1§). Perusopetuslain (35.2§) mukaan oppilaan on osallistuttava opetukseen, johon hänet on otettu, jollei oppilaalle ole erityisestä syystä tilapäisesti myönnetty vapautusta.

Huoltajan vastuulla on huolehtia siitä, että oppivelvollinen suorittaa oppivelvollisuuden (Oppivelvollisuuslaki 9§). Opetuksen järjestäjä on puolestaan velvoitettu seuraamaan perusopetukseen osallistuvan oppilaan poissaoloja sekä ilmoitettava

luvattomista poissaoloista oppilaan huoltajalle tai muulle lailliselle edustajalle (PerOpL 26.2§). Huoltaja, joka tahallaan tai törkeästä huolimattomuudesta laiminlyö velvollisuutensa valvoa oppivelvollisuuden suorittamista, on tuomittava oppivelvollisen valvonnan laiminlyönnistä sakkoon (Oppivelvollisuuslaki 22 §).

Lastensuojelulain (417/2007) 25§:n mukainen ilmoitusvelvollisuus lapsesta, jonka hoidon ja huolenpidon tarve, kehitystä vaarantavat olosuhteet tai oma käyttäytyminen edellyttää mahdollista lastensuojelun tarpeen selvittämistä, velvoittaa opetustoimen henkilön tekemään lastensuojeluilmoituksen. Ilmoitusvelvollisuus voidaan tehdä myös yhdessä lapsen tai huoltajan kanssa yhdessä ottamalla yhteyttä sosiaalihuoltoon tuen tarpeen arvioimiseksi (LSL 26§).

Runsaat selvittämättömät, luvattomat tai sairauspoissaolot voivat olla peruste lastensuojelun tarpeen selvittämiseksi, sillä suuri poissaolotuntimäärä voi vaarantaa lapsen kehityksen ja koulunkäynnin. Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL) kerää kunnilta vuosittain tiedot lastensuojelun avohuollon tukitoimien piirissä olevista sekä kodin ulkopuolelle sijoitetuista lapsista ja nuorista. Lastensuojelutilasto sisältää muun muassa lastensuojeluilmoitusten lukumäärän vuositason. Toistaiseksi THL ei kuitenkaan kerää valtakunnallisesti tietoa lastensuojeluilmoitusten sisällöistä, joten tällä hetkellä ei ole mahdollista saada valtakunnan tasoista tietoa, kuinka usein koulupoissaolo on ensisijaisesti syynä lastensuojeluilmoituksen tekemiseen. Säännönmukainen valtakunnallinen tiedonkeruu lastensuojeluasiakkuuden syyluokituksesta on alka-
massa muutaman vuoden päästä ns. Kanta-liittymisten jälkeen. (Forsell 2021.)

Säädöksiin kirjattujen määräysten pohjalta voin todeta, että lapsen koulunkäynti on ennen kaikkea lapsen oikeus, jonka tarkoitus on edistää yhdenvertaisesti jokaisen lapsen kasvua, kehittymistä sekä oppimista. Aikuisten tehtävänä on varmistaa, että lapsi on koulussa tai saa muulla tavoin hankittua perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot. Seuraavassa luvussa käänän katseen tilanteeseen, joissa lapsi ei syystä tai toisesta käy koulua.

2.2 Kouluakäymättömyyden määrittelyä

2.2.1 Näkökulmia kouluakäymättömyyteen

Kouluakäymättömyydelle ei ole yhtä vakiintunutta käsitettä. Palmu ym. (2020, 9) kirjoittavat, että yksiselitteistä määritelmää kouluakäymättömille ei ole mahdollista eikä mielekäästäkään luoda. Myös Pelkonen ja Virtanen (2021, 68–69) kiinnittävät artikkelissaan huomiota koulupoissaolojen käsitteiden moninaisuuteen ja tutkijoiden

vaikkeuteen päästää yhtenäiseen ymmärrykseen käsitteiden määrittelystä. Tukitoimien valitsemisen kannalta on kuitenkin tärkeää tunnistaa, mistä kouluakäymättömyyden syyt kumpuavat, jotta voidaan löytää niiden pohjalta oppilasta motivoivia ja tukevia keinoja kouluun palaamisessa (Heyne ym. 2019, 8, 17; Kearney 2007, 53; Palmu ym. 2020, 9; Pelkonen & Virtanen 2021).

Kouluakäymättömyyttä on sekä kotimaisessa että kansainvälisessä keskustelussa kuvattu useimmiten kahdesta eri näkökulmasta. David Heyne, Malin Gren-Landell, Glen Melvin ja Carolyn Gentle-Genitty (2019) tarkastelevat kouluakäymättömyyttä *poissaolojen syytaustan* mukaan. He luokittelevat koulunkäynnin ongelmat neljään poissaolotyyppeihin (School Attendance Problems Types, SAP-types).

Koulusta kieltäytyvät (school refusal) oppilaat kokevat kouluun menemisestä emotionaalista ahdistusta ja jopa fyysisiä oireita eivätkä yritä peittää poissaoloa vanhemmilta. Oppilaiden huoltajat yrittävät saada lapsensa kouluun ja ovat lastensa kotiin jäämisestä huolissaan. Oppilailla voi olla koulusta kieltäytymisen taustalla oppimisvaikeuksia sekä negatiivisia koulukokemuksia. Oppilaat eivät pääsääntöisesti käyttäydy epäsosiaalisesti. (Heyne ym. 2019, 22–23; Palmu ym. 2020, 9.)

Luvattomasta poissaolosta (truancy) on kyse silloin, kun oppilas on pois koulusta luvatta osan tai kokonaisen koulupäivän ja yrittää peittää poissaolonsa koulusta huoltajiltaan. Oppilas voi olla koulupäivän ajan paikassa, jossa on muita kavereita tai tekemistä, joka on koulua mielenkiintoisempaa. Pinnaaminen tapahtuu yleensä kavereijoukossa sekä yhdistyy käytösoireisiin ja epäsosiaaliseen toimintaan sekä joskus myös päihteiden käyttöön. (Heyne ym. 2019, 23; Palmu ym. 2020, 9.)

Koulusta vetäytyneiden ja vieraantuneiden (school withdrawal) oppilaiden joukossa poissaolojen olot kietoutuvat huoltajan tai perheen ongelmiin. Vanhemmat eivät yritä saada lastaan kouluun ja lisäksi vanhemmat ovat tietoisia, että lapsi ei ole koulussa. Ajatus kouluun menosta ei sinänsä ole yleensä oppilasta ahdistava, vaan ajatus siitä, mitä koulupäivän aikana saattaa tapahtua vanhemmalle tai muulle perheenjäsenelle kotona ahdistaa lasta. Oppilas voi yrittää koulusta poissaolollaan piilottaa kouluntyöntekijöiltä kotilojaan. (Heyne ym. 2019, 23–24; Palmu ym. 2020, 9.)

Kouluympäristön syrjäyttämät (school exclusion) oppilaat käyvät koulua kotona koulun aloitteesta tilapäisesti tai pysyvästi. Taustalla voi olla esimerkiksi oppilaan sairaus tai käyttäytyminen avoimen aggressiivisesti tai arvaamattomasti. (Heyne ym. 2019, 24; Palmu ym. 2020, 9.)

Christopher A. Kearney (2007) puolestaan tarkastelee kouluakäymättömyyttä *neljän toiminnallisen luokan kautta* (ks. Kearney & Silverman 1993). Kearney (2007, 54) ajattelee tämän mallin edun olevan siinä, että se sisältää kaikki erilaiset koulukieltäytymiseen liittyvät syyt, ei vain ahdistuneisuudesta johtuvat poissaolot. Toiminnalliset luokat ovat: 1) kielteisiä tunteita aiheuttavien tilanteiden välttäminen, 2) sosiaalisten ja/tai arviointitilanteiden välttäminen, 3) huomion hakeminen läheisiltä ja 4)

palkitsevien tilanteiden hakeminen koulun ulkopuolelta (Kearney 2007, 54; Määttä ym. 2020, 7–8.)

Kouluun liittyvien *negatiivisia tunteita aiheuttavien tilanteiden välttäminen* voi näkyä, esimerkiksi siirtymätilanteiden tai uhkaavaksi koettujen vertaisten välttelynä. *Sosiaalisten ja/tai arviointitilanteiden välttäminen* ilmenee esimerkiksi ryhmätöiden, esitelmien, esiintymisten tai koetilanteiden välttelynä. *Huomion hakeminen läheisiltä* voi tarkoittaa esimerkiksi halua jäädä vanhempien kanssa kotiin sekä ilmetä haastavana käyttäytymisen aamuisin ja eroahdistuneisuutena. *Palkitsevien tilanteiden hakeminen koulun ulkopuolelta* voi olla kavereiden kanssa hengailemista, pelaamista, nukkumista sekä rikollista toimintaa. (Kearney 2007; Määttä ym. 2020, 8–9.)

Tässä tutkimuksessa kouluakäymättömyys määritellään sellaiseksi poissaoloksi koulusta, jolloin koulunkäynnin epäsäännöllisyys ja poissaolot aiheuttavat oppilaalle ongelmia esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa, oppimistavoitteiden saavuttamisessa sekä kokonaisvaltaisesti oppilaan omassa hyvinvoinnissa.

2.2.2 Kouluakäymättömyyden taustalla olevia syitä

Kouluakäymättömät lapset ja nuoret ovat pieni, mutta hankalasti tavoitettava joukko oppilaita. Koulupoissaolojen yleisyyttä ja syitä ei ole vielä Suomessa kartoitettu (alkoi 2019) kansallisesti. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että koulunkäyntiin liittyvät haasteet ovat lisääntyneet Suomessa viime vuosien aikana. Kansainvälissä tutkimuksissa on arvioitu kouluakäymättömyyden koskevan kaikista oppilaista sekä 8 % oppilaista, joilla on ahdistuneisuutta. (Palmu ym. 2020, 10.)

Poissaolojen taustalla voi olla yksilöön, perheeseen sekä kouluun ja yhteiskuntaan liittyviä taustatekijöitä. Määttä ym. (2020, 8) muistuttavat, että kouluakäymättömyyden juurisyytä tarkasteltaessa onkin kiinnitettävä huomiota niin yksilö-, vanhemmuus-/perhe- kuin koulu- ja yhteisötason tekijöihin. Myös Bret Blackmon ja Daphne Cain (2015, 19) korostavat poissaolojen kontekstin ymmärtämistä eli kuinka yksilöön, perheeseen, sosioekonomiseen asemaan ja yhteisöön liittyvät tekijät vaikuttavat poissaolokäyttäytymiseen. Lisäksi on ymmärrettävä, että kouluakäymättömyyden taustalla olevat eri syyt voivat myös kietoutua toisiinsa. (Palmu ym. 2020, 9–10).

Peter Friberg, Martin Karlberg, Ia Sundberg Lax ja Robert Palmér (2020, 21–23) toteavat, että *yksilöllisiä tekijöitä* tarkasteltaessa on huomattu koulua käymättömällä oppilaalla olevan sosiaalisia ongelmia kuten esimerkiksi heikko itseluottamus sekä huono käsitys omasta koulusuoriutumisestaan. Lisäksi koulua käymättömällä oppilailla on todettu muita useammin masennusta, neuropsykiatrisia häiriöitä ja autismin kirjon oireilua. Martell Teasley (2004, 118–119) mukaan akateemisen kiinnostuksen menettäminen, luokan oppimisesta jälkeen jääminen ja luokan välttäminen on tyypillinen kaava toistuvissa poissaoloissa. Koulun yhteydenotto tällaisissa tilanteissa

useimmiten lisää oppilaan negatiivista asennetta kouluun kuin auttaa koulumotivaation lisäämisessä (emt.).

Fribergin ym. (2020) mukaan suurella osalla koulua käymättömillä oppilailla on joko fyysinen tai psyykinen sairaus, kuten astma- tai vatsaongelmia sekä ahdistuneisuutta, eroahdistusta sekä sosiaalisten tilanteiden pelko. Myös Palmu ym. (2020a, 13) tuovat esille, että tutkimusten mukaan oppilaista, jotka kieltäytyvät koulusta, on erilaisia somaattisia vaivoja. On kuitenkin vaikea arvioida aiheutuvatko somaattiset vaivat kouluun liittyvästä ahdistuksesta vai lisäävätkö terveysongelmat poissaoloja. Koulun toiminta, esimerkiksi kokeet ja sosiaaliset tilanteet, tuntuvat epämiellyttäviltä ja aiheuttavat levottomuutta sekä voivat johtaa koulusta poissaoloon. Taustalla voi olla myös halu välttää kiusaamiselta tai pilkkaamiselta. (Friberg ym. 2020, 21; Palmu ym. 2020, 13–14.)

Friberg ym. (2020, 22) nostavat esille *sosiaalisten tekijöiden*, esimerkiksi ryhmäpaineen, voivan altistaa koulusta pois jäämiseen. Altistuminen ryhmäpaineelle on yleisempää pinnaavilla sekä normien vastaisesti käyttäytyvillä koulusta poissa-olijoille kuin koulusta yksilöllisten syiden vuoksi kieltäytyville oppilaille. Friberg ym. (emt) korostavat oppilaan ja opettajan välisen suhteen ja keskinäisen luottamuksen kehittämisen merkitystä oppilaan tukemisessa.

Poissaoloriskiä voivat lisätä myös *kouluun liittyvät tekijät*. Friberg ym. (2020, 22) viittaavat Marianne Virtasen ja kumppaneiden (2009) Suomessa tekemään tutkimukseen, jonka mukaan poissaoloriskiä lisäävät opetuksen epäselvät tavoitteet, opettajaan kohdistuvat heikot odotukset sekä oppilaiden vähäiset osallistumismahdollisuudet. Ruotsin kouluvirasto on puolestaan todennut yksilöllisen lähestymistavan, pedagogisen tuen sekä erityisen tuen puuttumisen lisäävän koulupoissaoloja. Suuri luokkakoko sekä jokaisen keskittyminen omaan työskentelyyn, voi aiheuttaa sen, että oppilas tuntee olevansa näkymätön. Nämä seikat voivat lisätä poissaolon riskiä. Friberg (2020, 22–23) nostavat esille, että myös koulu organisaationa voi lisätä poissaoloriskiä, mikäli koulussa ei tiedetä, kenen vastuulla poissaolevan oppilaan etsiminen on. Samansuuntaisia kouluun liittyviä poissaoloriskiä lisääviä tekijöitä tulee esille myös Martell Teasleyn (2004) artikkelista. Lisäksi Teasley (2004, 118; 120–21) nostaa esille, että Yhdysvalloissa koulupoissaoloja on havaittu olevan enemmän suurissa, kaupunkikouluissa kuin maaseutukouluissa sekä kouluissa, joiden oppilaista suurin osa kuuluu etnisiin vähemmistöihin.

Kouluakäymättömien oppilaiden *perheissä* on havaittu ilmenevän turvattomuutta, riitaisuutta sekä epävakaita kotioloja. Oppilaat voivat olla huolissaan esimerkiksi perheen taloudellisesta tilanteesta tai vanhempiensa päihteiden käytöstä. Osa vanhemmista ei kykene antamaan tukea lapselleen, mikä voi lisätä lapsen riskiä ajautua pois koulusta. Myös lapsen ja vanhemman välinen huono suhde tai esimerkiksi vanhempien parisuhdevaikeudet, voivat olla poissaoloriskiä lisääviä tekijöitä. On

tärkeää, että koko perhe saa tukea, jotta oppilas voi palata takaisin kouluun. (Friberg ym. 2020, 23.) Myös Blackmonin ja Cainin (2015, 17) tutkimustulokset korostavat poissaolon tarkastelua koko perhettä koskevana ilmiönä pelkästään oppilaaseen keskittymisen sijaan (ks. Teasley 2014, 119).

2.2.3 Kouluakäymättömyyden seurauksia

Kouluakäymättömyys on universaali ilmiö, jolla on monenlaisia lyhyen ja pitkän aikavälin seurauksia oppilaalle, perheelle, kouluille sekä yhteiskunnalle. Koska koulu on lapselle ja nuorelle keskeinen kasvu- ja kehitysympäristö, on koulua käymättömyydellä aina negatiivisia seurauksia lapsen elämään. (Palmu ym. 2020, 10–11.)

Koulusta poissaolo vaikuttaa lapsen oppimiseen ja koulumenestykseen sekä pittemällä aikavälillä myös siihen, kuinka pitkälle ihminen kouluttautuu. Jo lyhytaikainen koulusta poissaolo voi lisätä oppilaassa ahdistuneisuutta, somaattisia oireita, kuormitusta perhesuhteissa, ongelmia vertaisryhmäsuhteissa sekä jäämistä pois harrastusryhmistä. Em. seikat voivat hankaloittaa lapsen sosioemotionaalista kehitystä. On todettu, että pitkäkestoinen koulukieltäytyminen ja pinnaaminen ovat yhteydessä nuorten masentuneisuuteen, ahdistuneisuuteen, päihteidenkäyttöön sekä syrjäytyneisyyteen ja yksinäisyyteen. Pitkällä aikavälillä tarkasteltuna kouluakäymättömyys voi johtaa koulupudokkuuteen, minkä puolestaan on havaittu aikuisuudessa linkittyvän ongelmiin työllistymisessä, taloudessa ja terveydentilassa sekä voivan myös johtaa rikollisuuteen. (Heyne ym. 2019, 8; Määttä ym. 2020, 8; Palmu ym. 2020, 11.)

Friberg ym. (2020) toteavat, että lasten pitkäinen koulupoissaolo stressaa vanhempia, mikä voi ilmetä vanhempien väsymyksenä ja uupumuksena sekä johtaa jopa sairauslomiin. Vanhemmat ovat huolissaan lapsen kouluakäymättömyyden vaikutuksista lapsensa nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Lisäksi vanhemmilla voi esiintyä toivottomuuden tunnetta, sillä he voivat kokea, että kaikki keinot on jo käytetty eikä mikään ole auttanut saamaan lasta takaisin kouluun. (Emt. 30–31.)

Pitkällä aikavälillä kouluakäymättömyys näkyy yhteiskunnan näkökulmasta työvoiman puutteellisissa tiedoissa ja taidoissa, joita tarvitaan täysimääräisessä osallistumisessa työmarkkinoille. Puutteelliset työtaidot voivat lisätä sosiaalipalvelujen tarvetta ja kustannuksia sekä köyhyyttä. (Kim & Streeter 2016, 3.)

2.3 Poissaoloihin puuttumisen ohjeistus perusopetuksessa

Perusopetuslaissa (1216/2020, 26.2§) säädetään koulutuksen järjestäjälle velvoite seurata oppilaan poissaoloja sekä ilmoittaa poissaoloista huoltajalle. Em. laissa ei anneta

tarkempia, konkreettisia ohjeistuksia poissaolojen seuraamisesta ja niistä ilmoittamisesta. Poissaoloihin liittyvistä asioista säädetään ja määrätään tarkemmin Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (13§) määrää koulutuksen järjestäjän laatimaan oppilaitoskohtaisen tai useamman koulun yhteisen *opiskelijahuolto/oppilashuoltosuunnitelman*. Suunnitelmassa on kuvattava yhteisöllisen ja yksiökohtaisen oppilashuollon toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen. Suunnitelma on laadittava yhteistyössä koulun henkilökunnan, oppilaiden sekä heidän huoltajiensa kanssa. Samaisessa lakitekstissä (OHL 13.3§) todetaan, että ”*Opetushallitus antaa opetussuunnitelman perusteissa määräyksen oppilashuoltosuunnitelman laatimisesta*”.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on oppilashuoltosuunnitelman laatimiseen sisältyvässä ohjeistuksessa niukka ohjeistus poissaolojen toimintamallin laatimisesta osaksi oppilashuoltosuunnitelmaa. Ohjeistuksen mukaan (PEOPS 2014, 83) oppilashuoltosuunnitelmassa on kuvattava *poissaolojen seuraaminen, niistä ilmoittaminen ja niihin puuttuminen*. Opetussuunnitelman perusteissa ei anneta tarkempia ohjeistuksia siitä, miten ja millä tavoin poissaoloja seuran, kuinka ja kenelle poissaoloista ilmoitetaan sekä millä keinoin poissaoloihin voidaan oppilaitoksissa puuttua. Oman tutkimukseni aineistonhaun kannalta merkityksellistä on se, että Oppilashuoltosuunnitelmaan on kirjattava kuinka koulun henkilökunta, lapset, huoltajat sekä tarvittavilta osin yhteistyötahot perehdytetään suunnitelmaan ja miten suunnitelmasta tiedotetaan em. tahoille (PEOPS 2014, 82).

Perusopetus- (628/1998; 477/2003; 1216/2020) ja oppilas- ja opiskelijahuoltolait (1267/2013) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) jättävät tällä hetkellä koulutuksen järjestäjälle vapauden päättää poissaolojen toimintamallin sisälöstä vapaasti paikallisella tasolla.

Johanna Sergejeff, lines Palmu ja Tiina Pilback-Rönkä (2020b, 81) toteavat, että koulupoissaoloihin puuttuminen sekä pitempiaikaiseen kouluakäymättömyyteen kohdistuneet tukitoimet vaihtelevatkin Suomessa alueittain ja paikkakunnittain. Poissaoloihin puuttumisen tuntirajat ovat kirjavia eikä toistaiseksi ole olemassa ns. kansallisia hälytysrajoja tai kaikille yhteisiä toimintamalleja. Yksittäisten koulujen sekä työntekijöiden kehittämistä toimintamalleista voi kehittyä laajempia kuntatason ja jopa kuntien rajat ylittäviä malleja (Sergejeff ym. 2020b, 89). Pelkonen ja Virtanen (2021, 73) näkevät toisaalta erityisesti hankkeiden avulla kehitettyjen ja rahoitettujen mallien heikkoutena sen, että toiminnan pysyvyys ja jatkuvuus saattavat olla vuosittain katkolla

Sergejeff ym. (2020b, 81) sekä Pelkonen ja Virtanen (2021, 74–75) nostavat Suomessa puutteeksi myös sen, että kunta- ja koulukohtaiset puuttumisen keinot perustuvat usein kokemuksen kautta saatuun tietoon. Koulupoissaolojen syvälinen

ymmärrys edellyttää Pelkosen ja Virtasen (2021) mukaan tutkimustiedon ja käytännön kokemusten vuoropuhelua, jotta kouluihin saadaan tehokkaat ja suomalaiseen kouluarkeen sopivat poissaoloihin liittyvät tunnistamis- ja puuttumiskäytänteet. Suomalaiseen ja pohjoismaiseen tutkimustietoon perustuvien poissaolomallien käyttö on Suomessa Määtän ym. (2020, 35) mukaan kuitenkin toistaiseksi vähäistä. Myös Kataariina Alanko (2020, 9) nostaa esille, että Suomessa tarvitaan koulukäymättömien oppilaiden tukemiseksi paikallista tutkimusnäyttöä, validoituja mittareita sekä näyttöön perustuvia interventioita, joita voidaan toteuttaa peruspalveluluissa.

Pelkonen ja Virtanen (2021, 74–75) näkevät ennaltaehkäisevien toimien ja selkeän poissaolojen toimintamallin arkeen juurruttamisessa olevan tärkeää niin oppilaiden, vanhempien kuin koko kouluyhteisön sitoutumisen toimintamalleihin, jotta poissaolojen toimintamallit eivät jäisi vain mekaanisiksi toimintavälineiksi.

Yhteisten, valtakunnallisten poissaoloihin liittyvien käytäntöjen puuttuminen tulee esille hyvin Määtän ym. (2020) eri maakuntien yläkoulun työntekijöille suunnatussa tilannekartoituksessa. Suurimman osan vastaajista (47 %) mukaan omassa koulussa puututaan poissaoloihin, kun luvallisia tai luvattomia poissaolotunteja on kertynyt 31–50 tuntia eli puuttumisen kynnyks vaihtelee suuresti. Yhteisiä poissaolotunteihin liittyviä tuntirajoja ei kuitenkaan ollut löydettävissä, sillä jokaisessa maakunnassa oli vastauksia kaikkiin poissaolotuntiluokkiin. Lisäksi koulun toimintamalleissa sekä opetuksen järjestämisessä yläkouluikäisille koulukäymättömille oppilaille on Määtän ym. (2020, 23–24) selvityksen mukaan eroavaisuuksia.

Opetus- ja kulttuuriministeriö, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) ja Opetushallitus valmistelevat parhaillaan ehdotusta poissaolojen valtakunnalliseksi toimintamalliksi, joka on tarkoitus julkaista vuonna 2022. Sitouttavan kouluyhteisötyön mallia kehitetään pilotoimalla erilaisia malleja lukuvuoden 2021–2022 aikana. Pilotteihin osallistuu perusopetuksen 5.–9. luokkien oppilaita ja koulujen henkilökuntaa. Pilottitoiminnassa kehitetään sekä hallinnollisia, rakenteellisia että pedagogisia ratkaisuja. Malleissa kehitetään ja etsitään uusia kouluyhteisöön kiinnittymistä edistäviä käytänteitä osana opetuksen ja yhteisöllisen oppilashuollon toimintaa. Tarkoituksena on tukea poissaolojen vaikutuksia lieventäviä ja korjaavia pedagogisia toimintamalleja sekä luoda kohdennettuja, intensiivisiä poissaolojen puuttumisen käytänteitä yhteistyössä oppilaiden kotien kanssa. Lisäksi pyrkimyksenä on kehittää nopeita ja joustavia palveluihin ohjautumisen prosesseja ja toimenpiteiden koordinaatiota yhteistyössä oppilaiden, kotien ja verkoston kanssa. (Minedu.fi; Sergejeff & Palmu 2021; Markkanen 2021.)

Sitouttavan kouluyhteisötyö -hankkeen pilottikuntien alkukartoituskyselyn tulokset julkaistiin webinaarissa joulukuussa 2021. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvin syksyllä 2021 toteuttaman alkukartoituskyselyyn vastasivat opetuksen järjestäjät (n=112, vastausprosentti 88 %). Tulokset osoittivat, että poissaolojen

toimintamalleissa on kolmenlaisia poissaoloihin puuttumisen kynnyksärajoja: 1) porrasmalli, jossa on eriasteisia toimenpiteitä poissaolotuntimääristä riippuen (69 %); 2) yksi kynnyksäraja, joka vaihteli 20–70 tunnin välillä (21 %) sekä 3) tilannekohtaiset esimerkiksi laadullisesti kuvatut tai ei yhteisesti määritellyt rajat (9 %). Tuloksissa oli mielenkiintoista poissaolojen toimintamallien vaikuttavuuden näkökulmasta, että vain 42 % vastaajista ilmoitti poissaolojen tilastoinnin tapahtuvan opetuksen järjestäjän taholla. Yleisimmin poissaolot tilastoitiin koulun tasolla (95 % vastaajista). Oppilaiden osallisuus koulupoissaolojen ehkäisevien toimintamallien suunnitteluun oli vähäistä, sillä lähes kolmannes vastaajista (27 %) ilmoitti, että oppilaiden osallisuus ei toteudu lainkaan. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö poissaolojen ennaltaehkäisemisessä toteutui melko hyvin noin puolen vastaajien (54 %) mukaan. (Markkanen, Rumpu & Saarinen 2021.) Sergejeff (2021) totesikin webinaaripuheenvuorossaan, että oppilaiden osallisuuden tema sekä läsnäolon tukeminen ovat nousseet pilottikuntien kautta näkyville ja kuuluville poissaolojen puuttumisen käytänteissä.

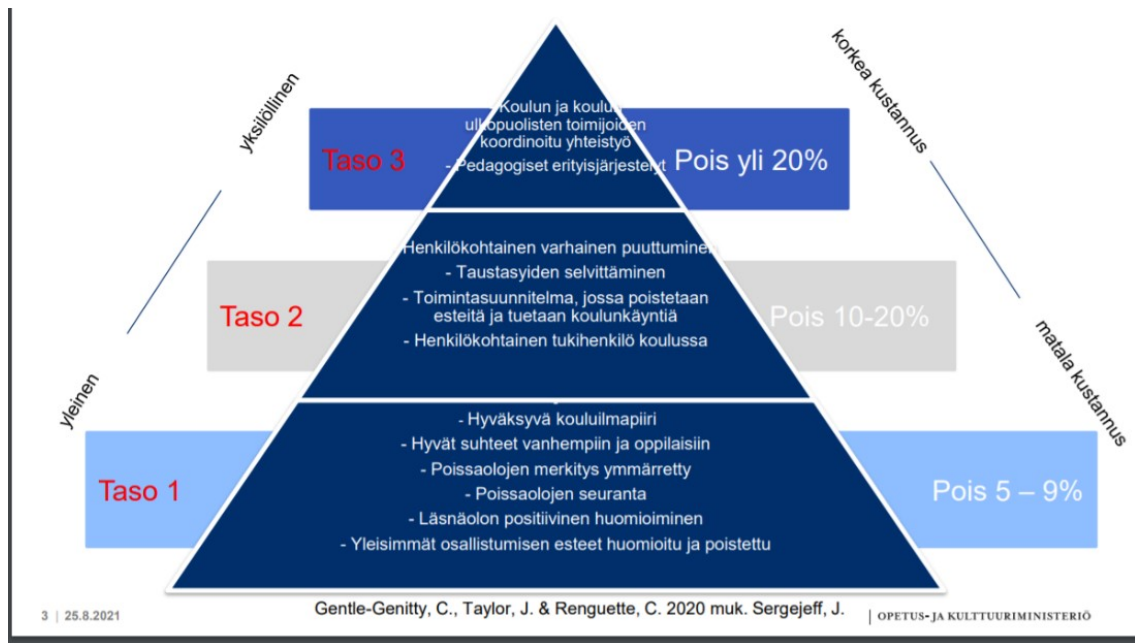
2.3.1 Esimerkkejä Suomessa käytössä olevista poissaoloihin puuttumisen malleista ja tuen muodoista

Osana Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelmaa (LAPE, 2018) kehitettiin pääkaupunkiseudulla viisitasoinen malli poissaolojen seurannasta ja niihin puuttumisesta. Toimintamalli sisältää kolmella ensimmäisellä tasolla ennaltaehkäisevää toimintaa, huolen puheeksi oton, perusteellisen kartoituksen poissaolosyistä ja kokonaistilanteesta. Neljännellä tasolla poissaolotuntimäärän ylittäessä 50 tuntia harkitaan sosiaalihuoltolain mukaista yhteydenottoa sekä kootaan oppilashuollon monialainen asiantuntijaryhmä. Mikäli poissaolotuntimäärä ylittää 70 tuntia tilannetta seurataan jatkuvasti ja harkitaan lastensuojeluilmoituksen tekoa. (Pelkonen ja Virtanen 2021, 71.)

Lines Palmun (2020) toimittamassa Takaisin kouluun -kouluu koulukäymättömille -teoksessa esitellään muutamia esimerkkejä Suomessa käytössä olevista kansainvälisistä tutkimusperustaisista kartoitustyökaluista poissaolojen syiden selvittämiseen. Lisäksi teoksessa esitellään sosiaalista ja pedagogista tukea yhdistäviä poissaolojen toimintamalleja sekä tuen järjestämisen tapoja, jotka eivät toistaiseksi perustu tutkimukseen. Kuten Määttä ym. (2020, 36) toteavat tarvittaisiin Suomessa sekä muissa Pohjoismaissa nopeasti interventioihin liittyvää tutkimusta, joka tehtäisiin selkeissä kokeellisissa tutkimusasetelmissa. Sergejeff ym. (2020b, 89) toteavat, että heidän esittelemissään malleissa on piirteitä koulukäymättömyyteen liittyvästä teoriosta ja käytänteet ovat osoittautuneet hyödyllisiksi Suomessa ja muissa Pohjoismaissa, joten sen vuoksi myös tässä tutkielmassa on päädytty kokoaman taulukkoon 1 em. teoksessa esiteltyt esimerkit tuen järjestämisestä yhdistettynä Response to Intervention (RTI) - monitasomalliin.

Sergejeff ym. (2020b) jaottelevat teoksessaan tuen muodot alun perin Kearneyn ja Graczykin (2014) luoman monitasomallin, Response to Intervention (RTI) avulla. Sergejeff ym. (2020b, 81) vertaavat RTI-mallin idean koulupoissaoloihin puuttumisessa olevan verrattavissa Suomessa tällä hetkellä esi- ja perusopetuksessa käytössä olevaan oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaiseen tukeen. Poissaolojen lisääntyessä myös tukitoimien määrä ja intensiteetti kasvavat.

RTI-mallin tasot ovat 1) kaikille yhteinen ja ennaltaehkäisevä yleinen tuki, kun poissaoloja 5–9 % opetustunneista; 2) kohdennetut interventiot, kun poissaoloja 10–20 % tunneista ja 3) intensiiviset interventiot, kun poissaoloja on yli 20 % tunneista. (Sergejeff 2020b, 81–84; 89.) Malli on esitetty visuaalisessa muodossa Johanna Sergejeffin (2021) mukailemana kuviossa 1.



KUVIO 1 Response to Intervention (RTI) -mallin mukaiset poissaolojen tuen tasot ja tukitoimet (Sergejeff 25.8.2021, mukaillut alkuperäistä lähdettä Gentle-Genitty, Taylor & Renguette 2020)

TAULUKKO 1 Esimerkkejä Suomessa käytettävistä tuen malleista yhdistettynä RTI-monitaso-malliin

Tuen taso, kohderyhmä	Keskeiset toimintatavat
Yleinen taso (T1) - kaikki oppilaat	- yhteisöllinen oppilashuolto; hyvinvointia ja turvallisuutta tukeva koulun toimintakulttuuri - tarvittava tuki ja ohjaus oppilaille ja tuen siltaus nivelvaiheissa - kouluun kiinnittymisen sekä lasten ja vanhempien osallisuuden tukeminen - käytänteiden luominen ja tiedottaminen kouluyhteisön, oppilaiden ja vanhempien kanssa - selkeä, yhdenmukainen poissaolojen toimintamalli, jonka käyttöön sitouduttu - varhainen huolen puheeksi otto sekä poissaolosyiden monipuolinen ja -alainen kartoitus (esim. ISAP) huomioiden myös oppimiseen sekä fyysiseen ja psyykkiseen terveydentilaan liittyvät seikat
Kohdennetut interventiot (T2) - poissaoloja säännöllisesti <i>* Vantaan pajat: 5.-9. lk tehostetussa/erityisessä tuessa oleville, koulun keinot käytetty</i>	- yhteisistä toimintavoista sopiminen huoltajien kanssa - kolmiportainen pedagoginen tuki: pedagoginen arvio, selvitys, oppimissuunnitelma; eriyttäminen; yksilöllistäminen; verkko-opetus; vuosiluokkiin sitomaton opetus; henkilökohtainen ohjaaja; - psykososiaalinen tuki: yksilö- ja ryhmämuotoinen tuki; ryhmämuotoinen mentorointi; tukikeskustelut; - jalkautuva ja pajamuotoinen lyhytaikainen toiminta - tiivis yhteistyö ja ongelmien ratkaisu oppilaan, vanhempien, sos.toimen ja esh:n kanssa - oppilasta tavataan useasti viikoittain koulussa/julkisissa tiloissa; tavoitteena palata omaan luokkaan/ryhmämuotoiseen pajatoimintaan - jos vahva tuen tarve, voi 7.-9. luokkalainen käydä koulun kiinteässä pajassa HOJKS:n mukaisesti
Intensiiviset interventiot (T3) - kun poissaolo pitkiäytynyt <i>*Varkauden EMO-ryhmä: erityisessä tuessa oleville yläkoululaisille</i> <i>*Oppipaja Jyväskylässä: tehostetussa/erityisessä tuessa olevia 9. luokkalaisia</i> <i>*Helsingin OTE: opetus ja koulunkäyntiä tukeva perhetyö: 7.-9. lk, joilla sh/ls:n asiakkuus ja runsaasti poissaoloja/koulunkäynti keskeytyneet</i> <i>*Äänekosken Note- Nuoren omat tie: nuoret, joilla koulun tukitoimet eivät ole auttaneet</i> <i>*Tuettu verkko-opetus: kotona opiskelevat, joilla opiskelu ei onnistu lähikoulussa ja koulun keinot käytetty</i> <i>*Hemmasittare- malli: koulukäymättömyys huolettaa/ koulukäymättömyys pitkiäytynyt ja liittyy koulukieltäytymiseen</i>	- poissaolojen juurisyiden (esim. SRAS-S) sekä koulunkäyntikyvyn ja toimintakyvyn huolellinen selvittäminen - monialaisen, myös koulun ulkopuolisen verkoston tuki - huomio myös perhettä ja kouluyhteisöä tukevaan toimintaan - kolmiportainen pedagoginen ks. T2 sekä psykososiaalinen tuki, ks. T2 - pienryhmä, jossa opiskellaan eri aikoja; tarvittaessa oppilas voi opiskella myös omassa ryhmässä - tiivis yhteistyö oppilaan, vanhempien sekä verkoston kanssa - ratkaisukeskeisyys ja vanhoista pedagogisista toimintamalleista luopuminen - oppilaan oma motivaatio tärkeää - pyritään löytämään vaihtoehtoinen keino saada perusopetuksen opinnot loppuun Nuorten taidetyön toimintaympäristössä, pienryhmässä - toiminnallisuus, yhteisöllisyys ja myönteinen ajattelu - väliaikaisesti pienryhmissä kouluilla - yksilölliset ja joustavat pedagogiset ratkaisut, joilla pyritään poissaolojen juurisyihin vuosiluokkiin sitomaton opetus - perhetyö päivittäinen yhteys perheeseen sekä tiivis yhteys oppilaan lähikouluun - pienryhmäopetusta, mutta yhteys omaan ryhmään säilyy - HOJKS, vuosiluokkiin sitomaton opetus; oppimispaketein eteneninen; työssäoppimista ja verkko-opintoja; onnistumisen kokemukset pilkkomalla tavoitteita - säännölliset keskustelut nuoren ja vanhempien kanssa; asiakkuus koulupsykologille, kuraattorille, nuorisopsykiatrian plk:lle - lähiopetus, verkossa tapahtuva opetus ja verkko-oppimisympäristö yhdistyvät - kouluympäristössä tapahtuva interventio, jossa laaja tiedonkeruu, interventio ja ylläpitovaihe - pohjautuu kognitiiviseen käyttäytymisterapiaan - tiivis yhteydenpito oppilaan, vanhempien ja koulun työntekijöiden kanssa

2.4 Kouluyhteisö sekä verkostotoimijat koulunkäyntiä tukemassa

Kun selvitetään koulusta poissaolevan oppilaan haasteita, poissaolojen syitä sekä suunnitellaan tukitoimia, tarvitaan Sergejeffin ym. (2020a, 49) mukaan tiivistä yhteistyötä koulun sekä tarvittaessa koulun ulkopuolisten toimijoiden, kuten lastensuojelun tai erikoissairaanhoidon henkilöstön kanssa. Myös yhdysvaltalaiset Johnny S. Kim ja Calvin L. Streeter (2016) pitävät tärkeänä monitasoisen lähestymistavan käyttöä oppilaan koululäsnäolon (school attendance) tukemisessa. Kim ja Streeter (2016, 13) näkevät koululäsnäolon parantamisen sosiaalisena ongelmana, johon tarvitaan paitsi oppilaan myös koulun, perheen ja yhteisön osallistumista. Oppilasta ei saada kouluun käyttämällä rankaistuksia kuten koulusta erottamista, vaan pikemminkin luomalla kouluympäristö, johon oppilas kokee olevansa tervetullut ja saavansa riittävästi tukea.

Oppilaan tuesta ja ohjauksesta oppilaitoksessa säädetään niin *Perusopetus*- (628/1998) kuin *Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa* (1287/2013). Johanna Sergejeff, Tiina Pilbacka-Rönkä ja Iines Palmu (2020a, 47) kirjoittavat, että verkostotoimijat ovat kouluissa näin ollen kahden eri lain säätelyn raja- ja yhdyspinnoilla. He korostavat kokonaistilanteen kartoittamisvaiheessa yhteistyön tekemistä pedagogisen, psykososiaalisen ja fyysisen terveyden näkökulmista. Yhteistyön onnistumisen kannalta on olennaista huolehtia oppilaan ja/tai huoltajan lupa tiedonsiirtoon. Lisäksi on tärkeää varmistaa sovittujen asioiden etenemisestä riittävän nopeasti. (Emt. 49.)

Perusopetuslailla (628/1998) turvataan perusopetus, joka tukee oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyisen yhteiskunnan jäsenyyteen ja joka lisäksi antaa oppilaille elämässä tarvittavia tietoja sekä taitoja. (Sergejeff ym. 2020a, 47.)

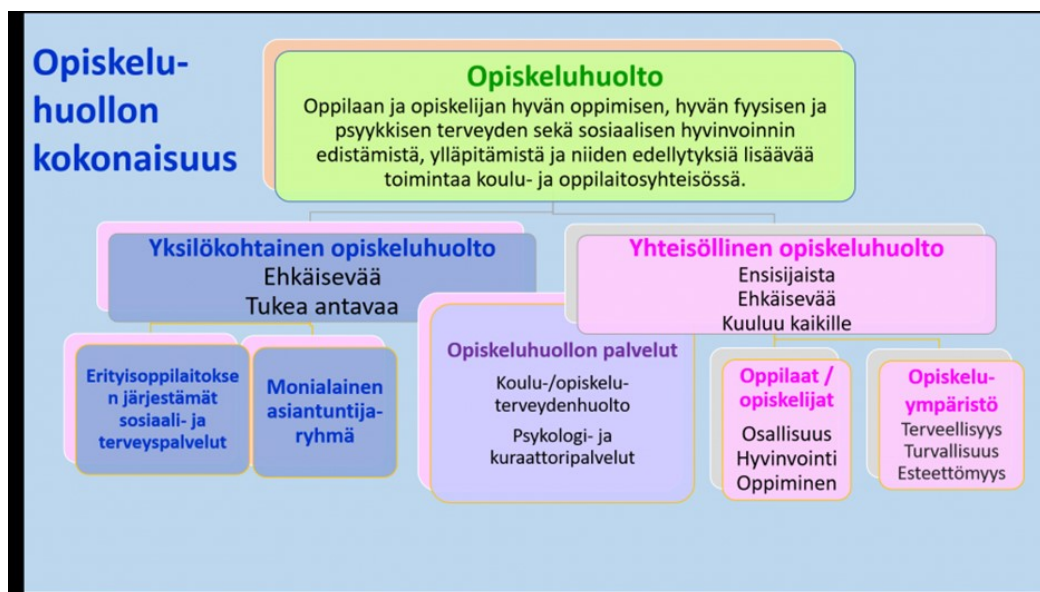
Perusopetuslain (628/1998; 642/210) mukaan:

”Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä”.

Perusopetuslaissa säädetään myös oppimisen pedagogisesta eli kolmiportaisesta tuesta: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (PerOpL 16§; 16a§ & 17§) sekä oppilaanohjauksesta (11a§).

Oppilas- ja opiskeluhuollolla pyritään edistämään kouluyhteisön hyvinvointia, turvallisuutta, kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä turvaamaan varhainen tuki sekä opiskelijahuoltopalveluiden yhdenvertainen laatu sekä saatavuus (OHL 1287/2013). Opiskeluhuollolla tarkoitetaan kaikkia niitä toimia, joilla edistetään, ylläpidetään sekä lisätään opiskelijan hyvää oppimista, hyvää psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia. Opiskelijahuoltotyötä toteuttavat kaikki oppilaitoksessa työskentelevät osana omaa perustyötään, joskin eri työntekijöillä on opiskeluhuollossa erilaisia tehtäviä kuten Hanna Gråsten-Salonen ja Mervi Mehtiö (2017, 363–364)

kirjoittavat. Opiskeluhoollon kokonaisuutta avataan Opetushallituksen laatiman kuvion (kuvio 2) avulla, jota avataan kuvion jälkeen tekstissä sanallisesti.



KUVIO 2 Opiskeluhoollon kokonaisuus (Opetushallitus)

Opiskeluhoollon kokonaisuus jakautuu yhteisölliseen ja yksilökohtaiseen opiskeluhoollon kokonaisuuteen (kuvio 2). Sekä yhteisöllistä että yksilökohtaista opiskeluhoollon kokonaisuutta pyritään toteuttamaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä yhteisöllisenä, koko oppilaitosyhteisöä tukevana toimintana. Yhteisöllinen opiskeluhoollon kokonaisuus voi olla suunnattu kaikille yhteisön jäsenille, tietyille luokka-asteille tai ryhmille. Yhteisöllinen oppilashuollon kokonaisuus on arjessa toteutettavaa suunnitelmallista sekä tavoitteellista työtä, jota koulukohtainen yhteisöllinen oppilashuollon kokonaisuus koordinoi. Tavoitteena on luoda opiskelu-ympäristöstä terveellinen, turvallinen ja esteetön, jossa tuetaan oppilaiden osallisuutta, hyvinvointia ja oppimista. Kiusaamiseen puuttumisella tai yksinäisyyttä ehkäisemällä voidaan ennaltaehkäistä koulupoissaoloja yleisellä tasolla ennen kuin ne muuttuvat ongelmallisiksi. Yhteisöllisen oppilashuollon keinoin voidaan kiinnittää oppilaat koulunkäyntiin, vaikka heillä olisi henkilökohtaisessa terveydentilassa tai kotioloissa haasteita. (OHL 3.2§ & 4§; Sergejeff ym. 2020a, 47.)

Yksilökohtaisesta oppilashuollon kokonaisuudesta on kyse silloin, kun käsitellään yksittäisen oppilaan asioita. Yksilökohtaisella oppilashuollon kokonaisuudella tarkoitetaan kouluterveydenhuollon kokonaisuutta, kuraattori- ja psykologipalveluja ja monialaista yksilökohtaista oppilashuollon kokonaisuutta. Yksilökohtainen opiskeluhoollon kokonaisuus on oppilaalle ja huoltajalle vapaaehtoista. Monialainen asiantuntijaryhmä kootaan tapauskohtaisesti, kun halutaan selvittää yhdessä oppilaan, huoltajan sekä työntekijöiden kanssa ratkaisuja, tuen ja oppilashuollon palvelujen tarvetta. Ryhmään osallistuvat koulun ja ulkopuolisen verkoston toimijoista he, joiden osallistuminen on olennaista asian käsittelyssä. Ryhmän koolle kutsuminen

edellyttää oppilaan ja tarvittaessa huoltajan suostumusta. (OHL 5§; Sergejeff ym. 2020a, 48–49.)

2.5 Koulun sosiaalityö

Opiskelijahuoltoon sisältyvä kuraattorityö on opetus-, sosiaali- ja terveystoimen rajapinnoilla tehtävää koulun sosiaalityötä, jota kuraattorit ja vastaavat kuraattorit toteuttavat eri tahojen kanssa (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 362–366). Kuraattorina voi oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2015, 7§) mukaan toimia vähintään sosiaalihuollon ammattihenkilöistä annetun lain (817/2015) 8 §:n 1 momentissa tarkoitettun sosiaalialalle soveltuvan korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö, taikka henkilö, jolla on soveltuva korkeakoulututkinto, ja suoritettuna sosiaalialan aineopinnot tai vähintään kahden vuoden työkokemus kuraattorin tai sitä vastaavasta sosiaalialan tehtävästä. Lisäksi jokaisen oppilaitoksen käytettävissä on oltava vastaavan kuraattori, jolla on sosiaalityöntekijän kelpoisuus (OHL 7.2 §).

Gråsten-Salonen ja Mehtiö (2017, 363–365) kirjoittavat kuraattorityön olevan ennaltaehkäisevää lastensuojelua oppilaitoksessa. Kuraattorityössä edistetään ja turvataan sosiaalityön keinoin lapsen kasvua, arjen sujumista, toimintakykyä sekä vuorovaikutussuhteita. Aila Wallin (2011) pohti reilut kymmenen vuotta, että kouluissa tehtävää sosiaalityötä ei välttämättä ole kuitenkaan tunnettu ja arvostettu. Kirjan julkaisemisen jälkeen voimaan tullut oppilas- ja opiskelijalaki (1287/2013) on terävöittänyt ja yhdenmukaistanut kuraattorin työtä. Kuten Opetus- ja kulttuuriministeriön selvitys (2018) osoittaa, käyttävät oppilashuollon työntekijät yhä edelleen kuitenkin vain murto-osan työstään yhteisölliseen oppilashuoltoon. Em. selvityksen (2018, 18) mukaan esimerkiksi kuraattorien työn painopiste oli vuonna 2017 tehdyn kyselyn mukaan yksilötyössä (60 % työajasta), kun vastaavasti yhteisölliseen työhön käytetty aika oli keskimäärin 20 % työajasta.

Wallin (2011, 9–10) näkee Gråsten-Salosen ja Mehtiön (2017) tavoin koulun sosiaalityöllä olevan merkittäviä mahdollisuuksia ennakoivalle lastensuojelulle, sillä kouluissa on mahdollista tavoittaa koko ikäluokka. Kuraattorilla on koulun sosiaalityöntekijänä ja sosiaalisen asiantuntijuuden osajana aitiopaikka osallistua lapsen ja nuoren hyvinvointia tukevaan ja ennaltaehkäisevään sosiaalityöhön.

Kuraattoriin ollaan yleisimmin yhteydessä esimerkiksi käyttäytymiseen, sosiaalisiin suhteisiin, perheasioihin, tunne-elämän, koulukäyntijärjestelyihin tai oppimisiin liittyen (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 368). Terhi Pippuri (2015) tutki sosiaalityön lisensiaatin tutkimuksessa kuraattorin asiakkuuksia sekä asiakasprosessia, sillä kuraattorien asiakkuudet eivät ole olleet kansallisen tilastoinnin kohteena. Hän käytti

aineistona Espoon kaupungin kuraattorien käyttämän Aura-kirjausjärjestelmän asiakasrekisteritietoja vuosilta 2002–2013. Kuraattoriasiakkuuden yleisimmät syyt olivat tutkimuksen mukaan käyttäytymiseen (29 %) tai sosiaalisiin suhteisiin (29 %) liittyvät seikat. Pojilla kuraattoriasiakkuus painottui enemmän käyttäytymiseen ja tytöillä sosiaalisiin suhteisiin. Em. lisäksi oppilaiden tunne-elämään (13 %) ja perheeseen (12 %) liittyvät syyt sekä koulunkäyntijärjestelyt (12 %) olivat kuraattoriasiakkuuden perusteena. Käyttäytymiseen liittyvistä syistä lähes neljännes (23 %) liittyi oppilaiden koulupoissaoloihin. Kun Pippuri (2015, 63) tarkasteli kaikkia asiakkuuksia, olivat poissaolot asiakkuuden syynä 11 prosentissa kuraattoriasiakkuuksista.

Koulun sosiaalityö on muutosta tukevaa työtä, jossa yhteistyössä lapsen, nuoren, vanhempien sekä verkostojen kanssa lievennetään elämäntilanteessa ilmeneviä hankaluuksia sekä vahvistetaan yksilöiden ja perheiden omaa toimintakykyä. Kuraattori rakentaa yhdessä lapsen, nuoren, perheen tai yhteisön tarpeita vastaavan tuen ja palvelujen kokonaisuuden, joka sopii yhteen muiden tarjoaman tuen kanssa. Sosiaalisen selvityksen avulla kuraattori kartoittaa ja pyrkii tunnistamaan lapsen/nuoren elämään kuuluvia keskeisiä asioita, voimavaroja sekä mahdollisia riskitekijöitä. Työ voi olla lapsen/nuoren kanssa käytäviä ohjaus- ja tukikeskusteluja, koulukäyntijärjestelyihin liittyviä toimenpiteitä, luokkahavainnoiteja, yhteisiä tapaamisia ja yhteydenpitoa vanhempien kanssa, neuvotteluja ja konsultaatiota opettajien sekä muun verkostojen kanssa. Tarvittaessa lapsi/nuori ja perhe ohjataan jatkotutkimuksiin tai hoitoon oppilaitoksen ulkopuolelle. Tällöin kuraattori on keskeisessä roolissa, jotta verkostot toimivat yhdessä hyvinvoinnin tukemiseksi. (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 367–370.)

Yksilötyön lisäksi kuraattori tekee myös yhteisöllistä oppilashuoltotyötä edistessään ryhmien, luokkien sekä koko kouluyhteisön hyvinvointia. Gråsten-Salonen ja Mehtiö (2017, 365) kuvaavatkin kuraattorityön olevan tämän vuoksi myös yhteisösosiaalityötä, jonka Anneli Pohjola (2018) nostaa Sosiaalityön tutkimuksen vuosikirjan loppuluvussa olevan yhä merkittävämmässä rooli sosiaalityössä (Pohjola 2018, 283). Koulun yhteisöllisessä oppilashuoltoryhmässä kuraattori on sosiaalityön asiantuntija, kun laaditaan, päivitetään sekä sovelletaan kouluyhteisössä olevia erilaisia ohjeita kuten kiusaamis- ja poissaolojen toimintamalleja. Kodin ja oppilaitoksen yhteistyön suunnittelu kuuluu myös kuraattorin työhön yhdessä koulun muiden työntekijöiden kanssa. Luokissa tehtävät havainnoinnit sekä ryhmien kanssa tapahtuva työ antaa kuraattorille tietoa oppilaiden toiminnasta ryhmissä sekä luokkien ilmapiireistä. Kuraattorin työhön kuuluu myös erilaisten ryhmien ohjaaminen jonkin aiheen tai teeman ympärillä. Aiheita voivat olla esimerkiksi kiusaaminen tai sosiaaliset taidot. (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 370–371.)

3 AIEMPI TUTKIMUS KOULUAKÄYMÄTTÖMYYDESTÄ

Tässä luvussa esittelen tutkimukseen liittyvää aikaisempaa tietellistä tutkimusta. Olen selkeyden vuoksi päätenyt käsittelemään suomalaisia että kansainvälisiä tutkimuksia omina erillisinä lukuinaan. Suomalainen tutkimus koulupoissaoloista on toistaiseksi painottunut opinnäytetöihin, kun vastaavasti kansainvälisellä tasolla koulupoissaoloihin liittyvä tieteellinen tutkimus on ollut vilkkaampaa.

3.1 Suomalainen tutkimus

Jenni Pelkonen ja Tuomo Virtanen (2021) tuovat artikkelissaan esille, että Suomessa koulupoissaoloihin liittyvä tutkimus on ollut toistaiseksi vähäistä. Koulukäymättömyydestä ja koulupoissaoloista on tehty vuosina 2010-2020 muutamia pro gradu -tutkielmia erityispedagogiikan (Heikkilä 2019 ; Sorvila 2020), kasvatustieteen (Grönlund 2020) ja sosiaalityön (Kauppinen 2010 ; Nattestad & Okkonen 2011; Pohjolainen & Wasenius 2007) tieteenaloilla.

Krista Heikkilä (2019) haastatteli tutkielmassaan viittä yläkouluikäistä nuorta luvattomista poissaoloista. Hän oli kiinnostunut poissaolojen taustalla olevista syistä sekä nuorten kokemuksesta saamastaan tuesta. Lähes kaikilla haastatelluilla nuorilla koulupoissaolon taustalta löytyi koulukiusaamista sekä toimimattomia vuorovaikutussuhteita opettajiin. Nuoret kokivat, että koulukiusaamiseen ei oltu puututtu riittävästi. Lisäksi haastatellut toivoivat opettajilta enemmän ymmärrystä sekä yksioöllistä huomiota. Heikkilä (2019) päätyi tutkimuksen tulosten perusteella siihen, että kouluun kiinnittymisen tukeminen sekä ennaltaehkäisevät toimenpiteet koulukiusaamisen estämiseksi ovat tärkeitä koulupoissaolojen ehkäisemisessä.

Nuutti Sorvila (2020) tutki pro gradu -tutkielmassa heikon kouluhyvinvoinnin yhteyttä koulupoissaoloihin. Aineistona oli TUUVE-hankkeen verkko-opetukseen osallistuneille oppilaille tehty kysely (n=32), jonka pohjalta muodotettiin kouluhyvinvoinnin profiili. Tulokset osoittivat, että kouluhyvinvointi ei selittänyt kaikkien oppilaiden koulupoissaoloja, joten taustalla täytyy olla muitakin syitä. Sorvilan (2020) saamat tulokset osoittivat, että myös oppilaat, joilla näyttäisi olevan kaikki hyvin ovat vaarassa etäännyä koulusta.

Minna Grönlundin (2020) pro gradu -tutkielmassa on terveydenhoitajien näkemyksiä alakoululaisten huolestuttavista poissaoloista. 12 terveydenhoitajan haastattelut osoittivat, että jo alakouluikäisillä lapsilla on huolta aiheuttavia poissaoloja, joista vain vähän on kuitenkin ns. luvattomia poissaoloja. Alakoululaisten huolta aiheuttavien koulupoissaolojen taustalla on usein epämääräisiä sairauspoissaoloja, mutta yleensä taustalta ei löydy mitään vakavaa terveydellistä syytä. Grönlundin (2020, 77) saamien tulosten mukaan poissaolojen taustasyöt kietoutuivat perhetilanteisiin ja vanhemmuuteen. Grönlund (2020) pitää koulun, kodin ja oppilashuollon toimijoiden yhteistyön tiivistämisen yhtenä tärkeimmistä tekijöistä poissaolojen ennaltaehkäisyssä ja niihin puuttumisessa.

Mira Kauppinen (2010) tutki sosiaalityön pro gradu -tutkielmassa perusopetusikäisten koulukieltäytymistä ilmiönä oppilashuollon ja lastensuojelun työntekijöiden näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto koostui oppilashuoltoryhmän jäsenten sekä lastensuojelun avohuollon sosiaalityöntekijöiden vastauksista (n=19). Kauppisen (2010, 71) tutkielman tulokset osoittivat, että kodin hankalat olosuhteet, esimerkiksi riitaisa avioero tai vanhempien mielenterveys- ja päihdeongelmat, olivat koulukieltäytymisen taustalla. Oppilashuollon käyttämät keinot näyttäytyivät saatujen vastausten perusteella vähäisinä, sillä Kauppinen (2010, 71) tuo esille oppilashuollon käyttäneen keinona keskusteluja vanhempien kanssa sekä viranomaistahojen, esimerkiksi lastensuojelun konsultaatiota. Kauppinen (2010, 72) toteaa, että koulukieltäytymisilmiössä on tärkeää saada taustatekijät selville, jotta lapsi saa riipeästi tarvitsemaansa palvelua palveluverkostossa, jossa jokaisen ammattilaisen on löydettävä oma paikkansa.

Sosiaalityön pro gradu -tapaustutkimuksen tehneet Maria Nattestad ja Kristiina Okkonen (2011) olivat kiinnostuneita oppilaan hyvinvointia tukevista toimenpiteistä ja käytänteistä kouluissa. He havaitsivat, että hyvinvointia tukevien mekanismien avulla oppilaan poissaoloja koulusta voidaan vähentää. Tapaustutkimuksessa hyödynnettiin Anne Konun (2002) kouluhyvinvointimallia. Nattestad ja Okkonen (2011) tekivät tutkimuksessaan päätelmän, että hyvinvointia tukevia ja siten kouluun paluuta edistäviä mekanismeja olivat koulussa oppilaan tavoitteellinen osallistaminen, työntekijöiden ammatillinen positiivisuus sekä yksilökohtainen jousto

opetusjärjestelyissä. Koulun sosiaalityön paikan he katsoivat olevan ennen kaikkea yhteistoiminnassa eli koordinoinnissa sekä linkkinä koulun ja ympäristön välillä.

Rissa Pohjolainen ja Kaarina Wasenius (2007) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan haastatteluin ja eläytymismenetelmäkertomuksin yläkoulaisten ja koulukuraattoreiden näkemyksiä koulupoissaolojen syistä sekä toimintatavoista poissaolojen ilmetessä. Molemmissa ryhmissä poissaolojen syiksi nosivat vuorovaikutuksen pulmat, oppilaiden ulkopuolisuuden tunne sekä yksilöllisen huomioinnin ja oppimisen tuen riittämättömyys. Nuoret itse pitivät myös kiinnostumattomuutta ja jaksamattomuutta koulun sekä omien rajojen kokeilua syinä koulusta poissaololle. Kuraattorit puolestaan näkivät poissaolojen taustalla vaikuttavan vanhemmuuteen sekä perheeseen ja kiusaamiseen sekä kaveripiiristä syrjäytymiseen liittyviä tekijöitä. Pohjolainen ja Wasenius (2007) päätyivät tulosten perusteella siihen, että välittävän koulu yhteisön puute ja liian etäinen opettajan rooli vaikuttivat eniten poissaolojen kertymiseen.

Kouluun kiinnittymisestä ovat tehneet kasvatustieteen väitöskirjat Tuomo Virtanen (2016) ja Sanna Ulmanen (2017). Virtanen (2016) tutki väitöskirjassaan 7., 8. ja 9. luokkalaisten itse raportoimaa kouluun kiinnittymistä alkujaan Yhdysvalloissa kehitetyn suomennetun SEI -kouluun kiinnittymisen mittarin avulla. Aineisto perustuu kahteen kyselylomakeaineistoon (n= 2485, n= 821). Oppilaiden vastausten perusteella Virtanen (2016, 59) muodosti kolme kouluun kiinnittymisen ja kouluuupumuksen mukaan muodostettua ryhmää: korkean kiinnittymisen ja matalan uupumisen ryhmä (40,6 % oppilaista), keskimääräisen kiinnittymisen ja uupumisen ryhmä (53,9 %) sekä heikon kiinnittymisen ja korkean uupumisen ryhmä (5,5 %). Hyvä oppilas-opettaja -suhde, vahva perheen tuki, luvattomien poissaolojen puuttuminen, myönteinen minäkuva sekä tavoite jatkaa perusopetuksen jälkeen lukiossa olivat tutkimuksen mukaan heikolta kouluun kiinnittymiseltä sekä kouluuupumukselta suojaavia tekijöitä. Tunnetuki opettajalta ja perheeltä oli vertaistukea merkittävämpää kouluun kiinnittymisessä. Tulokset osoittivat, että kouluun kiinnittyminen oli yhteydessä parempaan koulumenestykseen sekä vähäisempään pinnaamiseen. (Virtanen 2016, 60.)

Sanna Ulmanen (2017) väitöskirjan tulokset osoittavat, että oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen laadulla on merkitystä ala- ja -yläkoulun nivelvaiheissa olevien oppilaiden kouluun kiinnittymisessä. Ulmanen tutki monimenetelmäisesti alakoulun loppuvaiheessa (n= 79) ja yläkoulun alkuvaiheessa (n=91) samojen oppilaiden erityisesti emotionaalista kouluun kiinnittymistä. Koulutyötä sekä myös vuorovaikutusta tuki oppimisympäristö, jossa oppilaalle oli mahdollisuus osallistua aktiivisesti sekä vertaisvuorovaikutukseen että opettaja-oppilas -vuorovaikutukseen. Tärkeää oli, että oppilaan ei tarvinnut valita vertaisten ja koulutyön väliltä. Tähän opettajan on mahdollista päästä vaikuttamaan kääntämällä vertaissuhteet koulutyöhön kiinnittymisen voimavaraksi. Opettajan oppilaaseen osoittama

kiinnostus, oikeudenmukaisuus sekä oppilaan taitoihin sopivien pedagogisten ratkaisujen käyttö tukivat oppilaan ja opettajan vastavuoroisen ja luottamuksellisen suhteen rakentumista. Myös toimiva yhteistyö kodin ja koulun kanssa oli oppilaan kouluun kiinnittymisessä tärkeää. (Ulmanen 207, 75–76.)

Piia Ruutu (2019) on kasvatustieteen väitöskirjassaan puolestaan tarkastellut psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin edellytyksiä sekä esteitä. Aineistona tutkimuksessa oli Sairaalaopetuksen kansallisen seurantatutkimuksen 2009–2014 SOS-kyselylomakkeella saadut nuorten (n= 251) ja opettajien (n=247) vastaukset sekä sairaalaopetuksessa olleiden nuorten (n= 22) ja heidän vanhempiansa (n=17) haastattelut. Sairaalaopetuksessa olleiden nuorten koulu-polulla saama tuki oli vaihdellut eikä varhainen puuttuminen ollut toiminut. Samoin interventioiden määrässä ja laadussa oli ollut vaihtelua. Tutkimuksessa tuli esille, että psyykinen oireilu on riski koulunkäynnin keskeytymiselle. Sisäänpäin oireilevia nuoria ei välttämättä kouluissa huomata samoin kuin ulospäin oireilevia. Koulunkäyntiä tukevia ja kannattelevia tekijöitä olivat tutkimustulosten mukaan hyväksyvä ilmapiiri, hyvä yhteistyösuhteet kouluyhteisössä, yksikin kaveri, omatahtisuus ja oppilaalle sopivat pedagogiset ratkaisut oppimisessa, varhainen ja oikein kohdennettu tuki, johon liittyy yhteinen jäsenyys tilanteesta.

Marianne Virtanen, Mika Kivimäki, Pauliina Luopa, Jussi Vahtera, Marko Elovainio, Jukka Jokela ja Minna Pietikäinen (2009) ovat tutkineet koulun psykososiaalisen ilmapiirin yhteyttä nuorten terveyteen ja koulusta lintsuamiseen. Tutkimuksen tulokset perustuvat kahteen vuosina 2004 ja 2005 8. ja 9. luokkaisilta sekä lukion 1. ja 2. vuosikurssin opiskelijoilta (n= 24 000) sekä koulujen henkilökunnalta (n= 1946) kerättyyn kyselylomakeaineistoon. Saadut tulokset osoittivat, että henkilökunnan kokemalla koulun psykososiaalisella ilmapiirillä oli yhteys oppilaiden hyvinvointiin. Henkilökunnan kokema huono luottamus, heikot osallistumismahdollisuudet sekä epäselvät työtehtävät yhdistyivät oppilaiden poissaoloihin, maksennukseen sekä fyysisiin ja psyykkisiin oireisiin. Virtasen ym. (2009, 559) tutkimuksessa saadut tulokset osoittavat, että koulun psykososiaalisella ilmapiirillä on tärkeä tekijä oppilaiden terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi.

Tuomo Virtanen, Eija Räikkönen, M. C. Engels, Kati Vasalampi ja Marja-Kristiina Lerkkanen (2021) tutkivat pitkittäistutkimuksen avulla kouluikäikäytymättömyyden taustalla olevia mekanismeja. Aineisto koostui suomalaisista opiskelijoista (n=1853). Tutkijaryhmä tutki kuinka varhaiset tasot ja muutokset oppilaiden koulunkäyntiin kiinnittymisessä 6., 7. ja 9. luokilla ennakoivat luvattomia poissaoloja lukion 1. vuosikurssin aikana. Lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita toimiiko kyynisyys eli mielenkiinnon menettäminen koulunkäyntiin välittävänä tekijänä koulunkäyntiin kiinnittymisen ja luvattomien poissaolojen välillä. Tulokset osoittivat, että korkea kouluun kiinnittyminen alemmilla luokilla sekä kiinnittymisen lisääntyminen

myöhemmillä luokilla ennustivat koulupoissaolojen vähyyttä lukiossa. Mitä kiinnittyneempiä opiskelijat olivat koulunkäyntiin, sitä vähemmän heillä oli kyynisyyttä, mikä puolestaan johti vähäisempiin koulupoissaoloihin. Virtanen ym. (2021, 8) päätyvät tutkimustulosten perusteella toteamaan, että systemaattinen oppilaiden tunne- ja käyttäytymisiteiden vahvistaminen kouluun perusopetuksen aikana edistää opintojen loppuun saattamista lukiossa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi positiivisten opettaja-oppilas -suhteiden sekä oppilaiden välisten vertaissuhteiden luomista jo perusopetusvuosien aikana. Koko kouluyhteisön tuki sekä vanhempien aktiivinen osallistuminen edistävät koulunkäyntiä sekä ehkäisevät oppilaan mielenkiinnon menettämistä koulunkäyntiin. (Virtanen ym. 2021.)

THL:n valtakunnallinen kouluterveyskysely tehdään joka toinen vuosi perusopetuksen 4. ja 5. luokkalaisille, 8. ja 9. luokkalaisille sekä lukioiden ja ammattiopistojen 1. ja 2. vuosikurssin opiskelijoille. Yläkoululaisilta sekä 2. asteen opiskelijoilta on vuosina 2017 ja 2019 kysytty kuinka usein oppilaalla on ollut luvattomien poissaolojen eli lintsauksen aikana. Oppilaiden omien vastausten perusteella vuonna 2017 neljällä prosentilla yläkoululaisista oli vähintään viikoittain luvattomia poissaoloja. Kuukausittain luvattomia poissaoloja ilmoitti olevan 9,5 % vastaajista. (Halme, Hedman, Ikonen & 2018; Tilastokeskus.fi). Vuoden 2019 vastavassa kyselyssä yläkoululaisista 3,9 % raportoi viikoittaisten poissaolojensa olevan luvattomista syistä johtuvia. Vastaavasti kuukausittain luvattomasti pois ilmoitti olevansa 9,8 % vastaajista. Viimeisimmässä, keväällä 2021 tehdyssä kouluterveyskyselyssä oppilailta ja opiskelijoilta ei kysytty luvattomista koulupoissaoloista. (Tilastokeskus.fi.)

Kuten esittelemästäni aiheeseen liittyvästä aiemmasta suomalaisesta tutkimuksesta voi havaita, koulun psykososiaalinen ilmapiiri voi hyvin toimiessaan toimia koulupoissaoloja ennaltaehkäisevänä tekijänä ja vastaavasti toimimattomat suhteet vertaisryhmän kesken sekä oppilaan ja opettajan välillä voivat lisätä oppilaan poissaoloja. Aiemman tutkimuksen perusteella erityisesti oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus näyttää olevan merkityksellinen tekijä oppilaan kouluun kiinnittymisen vahvistamisessa. Välittävissä ja hyvät yhteistyösuhteet kaikkien osapuolten välillä taitavassa kouluyhteisössä oppilaat kiinnittyvät kouluun, jolloin riski poissaololle voi vähentyä. Yhteistyösuhteiden toimivuudella koulun, kodin ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa on tärkeä rooli koulupoissaolojen ennaltaehkäisyssä ja niihin puuttumisessa. Toisaalta myös lapsi, joka näyttää ulkoisesti voivan hyvin, voi olla vaarassa etäännyä koulusta.

Em. tutkimuksissa on huomionarvoista se, että vanhempien näkökulma tulee esille vain Ruudun (2019) väitöskirjassa, sillä muissa tutkimuksissa tutkittavina ovat olleet lapset, nuoret tai työntekijät. Vanhempien näkökulma jää näin ollen ohueksi. Samoin koulun sosiaalityöntekijöiden rooli koulupoissaolojen ennaltaehkäisyssä sekä

niihin puuttumisessa on Nattestadtin ja Okkosen (2011) pro gradu -tutkielmaa lukuun ottamatta paitsiossa suomalaista tutkimusta esiteltäessä.

Valitsemisani suomalaisissa tutkimuksissa ei ole varsinaisesti arvioitu koulu-poissaoloihin kehitettyjä interventioita tai niiden laatua. Tätä huomiota tukee myös Määttä ym. (2020) selvitys, jossa pohjoismaisen koulupoissaoloihin liittyvän interventiotutkimuksen todettiin olevan toistaiseksi vähäistä tai olematonta. Sen sijaan esittelemäni tutkimuksen perusteella voidaan yhteenvetona todeta, että oppilaiden ja opettajan myönteisen vuorovaikutuksen vahvistaminen, poissaolosityiden tarkka selvittäminen, tukitoimien yhteissuunnittelu sekä vanhempien mukana oleminen ovat keskeisiä tekijöitä onnistuneissa poissaoloihin puuttumisissa.

3.2 Kansainvälinen tutkimus

Yhdysvaltalainen sosiaalityön apulaisprofessori Martell L. Teasley (2004) toteaa kirjallisuuskatsauksessaan, että koulupoissaoloihin liittyvä tutkimus on saanut vain vähän huomiota sosiaalityön professionissa, vaikka koulusosiaalityöllä on pitkä historia. Hän puntaroi, voisiko vähäinen tutkimuksellinen mielenkiinto johtua siitä, että koulun sosiaalityöntekijöillä on monia muita lapsen hyvinvointiin liittyviä tehtäviä hoidettavanaan. Tämä on Teasleyn (2004, 117) mukaan harmillista, sillä toistuvat poissaolot voivat olla ensimmäisiä merkkejä käyttäytymisongelmista, jotka voivat johtaa puolestaan negatiivisiin henkilökohtaisiin ja kehityksellisiin seurauksiin oppilaan elämässä. Teasley (2004) ajattelee, että koulun sosiaalityöntekijällä on mahdollisuus tunnistaa ja ennaltaehkäistä poissaoloihin liittyviä riskitekijöitä sekä osallistua moniin interventioihin.

Myös yhdysvaltalaiset sosiaalityön apulaisprofessori Brett J. Blackmon ja sosiaalityön professori Daphne Caine (2015, 18-19) korostavat yhdysvaltalaisista näyttöön perustuvaa TASC-ohjelmaa (Truancy Assessment and Service Centers) esittelevässä tutkimusartikkelissaan poissaolojen riskitekijöihin puuttumisen sekä suojaavien tekijöiden lisäämisen tärkeyttä jo esi- ja perusopetuksen aikana. Varhaisilla toimilla ehkäistään mahdollisesti myöhemmin alkavia, pitkäikäisiä ongelmia kuten nuorisorikollisuutta, päihteidenkäyttöä ja koulun keskeytymistä. He toteavat, että poissaolojen taustalla olevien syiden selvittäminen, koulupoissaolon näkeminen koko perhettä ei vain lasta koskevan asiana, työskentely perheen sekä myös virallisten että epävirallisten tukijärjestelmien kanssa voivat olla ratkaisevia tekijöitä myönteisten tulosten saavuttamiseksi kouluikäikäisten lasten kanssa. (Emt. 17.) Blackmon ja Caine (2015, 19) ohjeistavat koulun sosiaalityöntekijöitä ymmärtämään koulusta poissaolevan lapsen käyttäytymisen sidonnaisuuden kontekstiin sekä kuinka lapsen

käyttäytymiseen vaikuttavat niin yksilölliset, perheeseen, sosioekonomiseen asemaan kuin yhteisöön liittyvät tekijät.

Kuten Suomessa on Teasleyn (2004, 121-122) mukaan myös Yhdysvalloissa paikallisia ja alueellisia käytänteitä poissaolointerventioissa. Koulun sosiaalityöntekijän on tärkeää tuntea paikalliset käytänteet ja konteksti kouluinterventioita toteuttaessaan. Kirjallisuuskatsauksessa Teasley (2004) jaottelee koulupoissaolosten hyvät interventiokäytännöt yksilö-, koulu-, perhe-, etnisiin ja naapurusto-/yhteisöinterventiopohjaisiin. Kirjallisuuskatsauksen yhteenvedossa Teasley (2004, 126) toteaa, että kukaan toimija ei voi yksin ratkaista koulupoissaoloja. Hänen mukaansa koulun sosiaalityöntekijä voi toimia linkkinä mikro- ja makrotasojen välillä ja koordinoita yhteistyötä koulupoissaolosten vähentämiseksi koulujen, yhteisöjen, paikallishallinnon palvelujen ja viranomaisten ja järjestöjen välillä. Yhteistyön lisäksi on tärkeää, että koulun sosiaalityössä tunnustetaan koulupoissaolosten riskiryhmään mahdollisesti kuuluvat oppilaat. Koulun sosiaalityöntekijä voi Teasleyn (2014, 126) mukaan olla muutoksen puolestapuhuja sekä koulun toimintakulttuuriin sopivien, poissaoloa vähentävien toimintamallien yksi kehittäjä.

Monitieteinen tutkimusryhmä David Heyne, Johan Strömbeck, Katarina Alanko, Martin Bergström ja Robin Ulriksen (2020) tekivät kirjallisuuskatsauksen vuosien 1980-2019 aikana julkaistuista vertaisarvioituista artikkeleista koulusta kieltäytyvien oppilaiden (school refusal) interventioiden arvioinneista. Kirjallisuuskatsaus antaa suuntaviivoja interventioiden arviointeihin jatkossa. Heyne ym. (2020, 14) havaitsivat, että läsnäolo koulussa oli ainoa asia, jota arvioitiin suurimmassa osassa interventiotutkimuksissa. Sen sijaan vähemmälle huomiolle tutkimuksissa jäivät monet muut, yleiset koulukieltäytymiseen liittyvät tekijät kuten tunne- ja käyttäytymiseen liittyvät oireet, pelot tai masennus. Heyne ym. (2020, 14-15) suosittelivat, että jatkossa tutkijat perustelevat selkeästi arvioimansa kohteet sekä käyttävät erityisiä mittareita/välineitä arvioinnin apuna. Tärkeää on myös käydä yhteistä keskustelua siitä mitä arvioidaan, kun arvioidaan koulusta kieltäytyvien oppilaiden interventioiden tuloksia (Heyne ym. 2020, 15).

Yhdysvaltalaiset psykologian professori Christopher Kearney ja psykiologian apulaisprofessori Patricia Craczyk (2014) lähestyvät koulupoissaoloja ja niihin puuttumisen keinoja tutkimalla 3-tasoisesta monitasomallin (Response To Intervention, RTI) toimivuutta poissaolosten vähentämisessä. Monitasomallissa korostetaan varhaisen tunnistamisen ja puuttumisen, edistymisen seurannan, toiminnan arvioinnin, empiirisesti tutkittujen menetelmien sekä verkostoyhteistyön merkitystä toistuvien poissaolosten vähentämisessä. Sergejeff ym. 2020b jatkavat mallin kehittämistä Suomen kontekstissa kokoamalla malliin suomalaisen koulun keinoja tukevia kouluikäikäyttämiä oppilaita koulupoissaolosten eri tasoilla. Esittelen mallia tarkemmin luvussa 2.3.1.

Sosiaali-, kasvatustieteiden ja psykologian tieteitä edustava ryhmä Brandy R. Maynard, David Heyne, Kristen Esposito Brendel, Jeffery J. Bulanda, Aaron M. Thompson ja Terri D. Pigott (2018) tutkivat systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessaan psykososiaalisten menetelmien vaikuttavuutta koulukieltäytyviin lapsiin ja nuoriin. Maynard ym. (2018, 56) toteavat, on lähes puolella koulusta kieltäytyvillä todettu jokin tietty ahdistuneisuushäiriö tai määrittelemätön ahdistuneisuushäiriö. Kirjallisuuskatsaukseen valikoituneista kahdeksasta psykososiaalista menetelmästä seitsemän perustui kognitiiviseen käyttäytymisterapiaan (KTI). Tutkimuksen tulokset osoittivat, että läsnäolo koulussa lisääntyi oppilailla, jotka saivat psykososiaalista hoitoa. Tutkimus tukee siten kognitiiviseen käyttäytymisterapiaan pohjautuvien menetelmien vaikuttavuutta niillä oppilailla, joilla koulupoissaolojen taustalla on ahdistustyyppistä oireilua. Ilman pitkäkestoista seurantatutkimusta ei sen sijaan voida päätellä, johtaako lisääntynyt läsnäolo koulussa ahdistusoireiden vähenemiseen. (Maynard ym. 2018, 56–61.)

Edellä esitettyihin kansainvälisiin tutkimuksiin peilaten osa tutkijoista näkee koulun sosiaalityön voivan olla tärkeä toimijoiden välinen linkki poissaolojen ennaltaehkäisyssä, varhaisessa puuttumisessa, tukimuotojen suunnittelussa sekä tuen koordinoinnissa. On tosin huomattava, että koulujärjestelmät ovat eri maissa erilaiset ja suomalaisessa koulutusjärjestelmässä korostuu koko kouluyhteisön vastuu oppilashuoltotyöstä.

Tutkimustuloksista ilmenee poissaolojen taustalla olevien syiden sekä seurausten ymmärtäminen koko perheeseen vaikuttavana asiana. Tämä kertoo poissaolojen monimutkaisesta kontekstisidonnaisuudesta, jossa tarvitaan laajaa työskentelyä eri toimijoiden kanssa.

Suomalaiseen tutkimukseen verrattuna kansainvälisissä tutkimuksissa on arvioitu laajemmin koulupoissaoloihin kehitettyjen interventioiden vaikuttavuutta. Menetelmien käyttö suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vaatisi suomalaisen yhteiskuntaan ja koulutusjärjestelmään soveltuvaa tutkimusta.

Yhteenvedonä sekä suomalaisesta että kansainvälisestä kouluikäikämmättömyyteen liittyvästä tutkimuksesta voin todeta, että olennaista on ymmärtää poissaoloon johtaneet tai sen taustalla olevat syyt. Vasta tämän jälkeen voidaan yhdessä päättää tukitoimista, joiden olisi suotavaa olla tutkittuun tietoon perustuvia. Koulun sosiaalityöllä näyttäisi olevan paljon enemmän annettavaa koulupoissaoloja suojaavien tekijöiden vahvistamisessa että riskitekijöiden tunnistamisessa kuin mitä tällä hetkellä sekä suomalainen että kansainvälinen tutkimus osoittavat olevan. Seuraavaksi siirryn esittelemään tutkimukseni teoreettista viitekehystä Jaana Minkkisen (2015) luomaa lapsenhyvinvointimallia.

4 LAPSEN HYVINVOINTIMALLI TEOREETTISENA VII- TEKEHYKSENÄ

Koulu on kodin ohella yksi tärkeimmistä lapseen arjessa vaikuttavista instituutioista, joten on luonnollista, että lapsen hyvinvointi ajatellaan kaiken läpäisevänä periaatteena koulun toimintakulttuurissa. Tässä luvussa avaan aluksi Jaana Minkkisen (2015) luomaa teoreettista lapsen hyvinvointimallia, johon tutkimukseni teoreettisesti kiinnittyy. Luvun lopussa kytken hyvinvointimallin tutkimukseni kontekstiin eli kouluun.

4.1 Lapsen hyvinvointimallin lähtökohdat

Käytän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä Jaana Minkkisen (2015) väitöskirjassaan luomaa tieteenalat ylittävää lapsen hyvinvointimallia (*the structural model of child well-being, SMCW*). Malli antaa tutkimukselleni näkökulman, jonka avulla voin tarkastella koulupoissaoloihin puuttumisen toimintamalleja lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta eli kuinka toimintamallit ottavat huomioon lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja sen tukemisen. Minkkinen (2015) korostaa, että teoreettinen malli ei voi kuitenkaan kertoa kaikkea kaikesta, sillä malli on aineistensa rajaama. Kuten Minkkinen (2015, 73–74) kirjoittaa, antaa lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvointimalli tästä huolimatta tärkeän ajattelun työkalun kaikille lasten kanssa työskenteleville aikuisille, sillä:

se ohjaa ymmärtämään, että lapsi tarvitsee monen erilaisen asian tasapainoa elämässään voidakseen hyvin.

Lapsen elämässä koulu ja koti ovat tärkeimpiä instituutioita. Koulun ihmissuhteiden tärkeydestä lapsen hyvinvoinnille tiedetään huomattavasti vähemmän kuin vanhempien merkityksestä. (Minkkinen 2015, 13.) Koululla ja koulussa on mahdollista sekä puuttua lapsen hyvinvointia vaarantaviin ja estäviin tekijöihin että myös tukea ja edistää lapsen hyvinvointia. Lapsen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemiseen koulua velvoittaa jo perusopetuslaki (628/1998; 477/2013 2§; 3§), sillä esi- ja perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden *kasvua ihmisyyteen* - - antaa oppilaille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja - - sekä *edistää oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen sekä kehittää itseään elämänsä aikana*. Lisäksi opetus on järjestettävä niin, että se *edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä*.

Tehdessään väitöskirjaansa lasten hyvinvoinnista alakoulussa koulun sosiaalisten suhteiden näkökulmasta Minkkinen (2015) havaitsi, että kokonaisvaltaisia määritelmiä lapsen hyvinvoinnista oli niukasti tarjolla. Vaikka lasten hyvinvointia on tutkittu vuosikymmenten ajan eri tieteenaloilla, muun muassa psykologiassa, kasvatustieteessä, sosiologiassa, ja sosiaalityössä, ei Minkkinen (2015, 14) löytänyt määritelmää, jossa olisi huomioitu samanaikaisesti lapsi kokonaisuutena eikä vain tieteenaloille pilkottuna tutkimuskohteena. Eri näkökulmien puutteiksi Minkkinen (emt.) koki myös sen, että ne eivät tiivistäneet eritasoisia, hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ja niiden vaikutuksia loogiseksi, toisiinsa kytkeytyväksi rakenteeksi.

Minkkinen (2015, 23–24) havainnon mukaan aikuisille kehitetyt hyvinvointimääritelmät eivät sellaisenaan myöskään soveltuneet kuvamaan lapsen hyvinvointia. Hänen mukaansa hyvinvoinnin reunaehdot ovat lapsella erilaiset kuin aikuisella, sillä lapsi on kehittyvä ihminen eikä voi itsenäisesti huolehtia esimerkiksi erilaisista perustarpeista. Lisäksi lapsi tarvitsee toisten ihmisten hoivaa ja neuvoja elinympäristössään tarvittavien tietojen ja taitojen oppimisessa. (Emt. 23–24.) Minkkinen (2015, 24) kirjoittaa, että hän ei tämän vuoksi voinut mallintaa esimerkiksi Erik Allardtin (1976) luomaa sosiologista teoriaa hyvinvoinnin ulottuvuuksista sellaisenaan lapsen hyvinvoinnin määrittelyssä. Minkkinen (2015, 24) tulkitsi, että Allardtin (1976) hyvinvoinnin ulottuvuudet: elinolot (*having*), yhteisyyssuhteet (*loving*) ja itsensä toteuttaminen (*being*) eivät sellaisenaan sovellu lapsen hyvinvoinnin ulottuvuuksiksi, koska ne on luotu erityisesti aikuisten maailman tosiasiat huomioiden. Lisäksi Minkkinen (emt.) koki, että em. mallista uupuu yksi hyvinvoinnin olennainen ulottuvuus, psyykkinen hyvinvointi.

Toisaalta kuten myös Minkkinen (2015, 24) toteaa, on Allardtin (1976) sosiologista teoriaa sovellettu myös koulumaailmassa. Anne Konu (2002) on luonut väitöskirjassaan koulun hyvinvointimallin, jonka perustana on ollut em. Allardtin (1976) sosiologinen teoria. Konu (2002, 43) on kehittänyt teoriaa kouluolosuhteisiin sopivaksi koulua ja kouluterveyttä koskevan kirjallisuuden avulla. Mallissaan Konu (2002, 43–46) jakaa kouluhyvinvoinnin käsitteen neljään osa-alueeseen mukailen Allardtin

(1976) käsitteitä: koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*) ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) sekä Allardtista (1976) poiketen jakamalla terveydentilan erilliseksi hyvinvointialueeksi. Koen, että käyttämäni Minkkisen (2015) teoreettinen malli on tutkimukseni näkökulmaan ja tutkimuskysymyksiini peilaten soveliaampi kuin Konun (2002) malli. Minkkisen (2015) mallissa ei tarkastella lapsen hyvinvointia pelkästään koulussa kuten Konun (2002) mallissa, vaan lapsen elämän kaikilla eri osa-alueilla. Lisäksi Minkkisen (2015) lapsen hyvinvointimallissa huomioidaan niin lapsen sisäiset tekijät, lähi-ihmisten, lähiyhteisön kuin laajemmin tarkasteltuna yhteiskunnan rakenteiden ja kulttuurin vaikutukset sekä kaikkien em. tekijöiden ja rakenteiden väliset yhteydet lapsen hyvinvointiin liittyvinä ja vaikuttavina tekijöinä.

Em. seikkojen vuoksi Minkkinen päätyi luomaan teoreettisen lapsen hyvinvointimallin. Mallia luodessaan Minkkinen (2015, 15–31; 46–47) perehtyi laajasti erilaisiin, erityisesti psykologian ja sosiologian tieteenaloilla luotuihin, teoreettisiin näkemyksiin lapsen kehityksestä ja hyvinvoinnista kuten esimerkiksi Bronfenbrennerin kehitysteoriaan, Vygotskyn ja Leont’evin sosiokulttuuriseen näkökulmaan sekä uuteen lapsuuden sosiologiaan esimerkiksi Jamesin, Jenksin ja Proutin sekä Qvortupin, Bardyn, Sgrittan ja Wintersbergerin teoksien kautta (ks. Minkkinen 2015.) Lisäksi Minkkinen (2015) perehtyi Ben-Ariehin sekä Bradsahwn, Hoelscherin ja Richardsonin hyvinvointitutkimuksiin, joissa lasten hyvinvointi käsitetään laajaksi ja moniulotteiseksi ilmiöksi (ks. Minkkinen 2015). Minkkinen (2015) käsitteli ja analysoi aineistoaan lähiluvun, luokittelun ja dialektiikan avulla, kunnes uusia näkökulmia ei enää löytynyt. Tämän jälkeen kansainvälinen yleisön väliversiosta antamien palautteiden perusteella Minkkinen työsti ensimmäistä versiota eteenpäin ja päätyi sen pohjalta luomaan lapsen hyvinvointimallin. (Emt. 46–47.)

4.2 Teoreettinen rakennemalli lapsen hyvinvoinnista

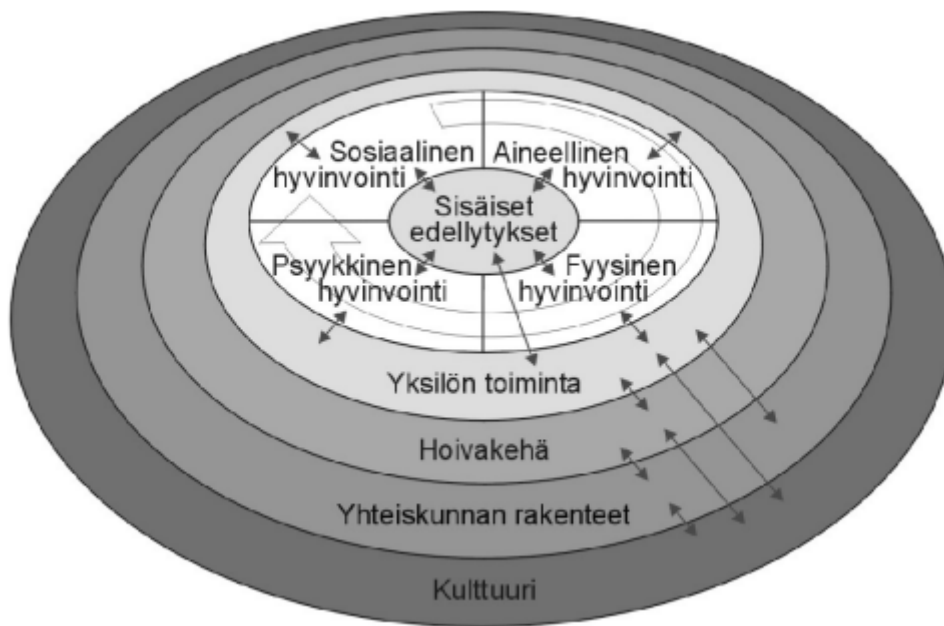
Minkkinen (2015, 24–25) valitsi lapsen hyvinvointimallin lähtökohdaksi laajasti tunnetun, lyhyen ja ytimekkään Maailman terveysjärjestön terveyden määritelmän (WHO 1946). Määritelmä pitää sisällään hyvän tilanteen fyysisellä, henkisellä ja sosiaalisella elämänalueella. Lisäksi Minkkinen (emt.) nosti materiaalisen hyvinvoinnin em. kolmen ulottuvuuden rinnalle. Minkkinen (2015, 25) määrittelee käyttämänsä aineiston perustella *lapsen hyvinvoinnin tilaksi, jossa lapsen fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja materiaalinen tilanne on useammin positiivinen kuin negatiivinen.*

Hyvinvointi on kuitenkin jatkuvasti muuttuva ja uudelleen arvioitavissa. Lapsuutta elämänvaiheena luonnehtivat biologinen, kognitiivinen ja emotionaalinen kehitys, jotka tuovat elämäntilanteeseen muutoksia ja haasteita. Lisäksi yhteiskunta asettaa eri-ikäisille jäsenilleen velvollisuuksia sekä toisaalta antaa myös

mahdollisuuksia. Kuten Minkkinen (emt. 25) tiivistää, on *lapsen hyvinvointi dynaaminen prosessi, joka on yksilön omien sisäisten, ihmisten välisten sekä yhteisöllisten ja kulttuuristen prosessien tulos.*

Minkkisen (2015) väitöskirjan I alatutkimus esittelee teoreettisen rakennemallin lapsen hyvinvoinnista. Lapsen hyvinvointimalli (SMCW) perustuu useisiin, pääasiassa psykologian ja sosiologian alueilla esitettyihin teoreettisiin näkökulmiin. Mallin taustalla on ihmiskuva, jonka mukaan lapsi on fyysis-psykkis-sosiaalinen olento, joka toimii ja elää materiaalisessa maailmassa ollen vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä instituutioiden kanssa. Samanaikaisesti lapsi on keskellä kulttuuriympäristöä ja sen vaikutteita. Emt. 60.)

Lapsen hyvinvointimallissa voidaan esittää visuaalisessa muodossa hyvinvoinnin ulottuvuudet, hyvinvoinnin ennakko- ja reunaehdot sekä eri ulottuvuuksien väliset yhteydet (kuvio 3). Lapsen hyvinvointimallissa nousee rakenteellisten elementtien lisäksi esille lapsen toimijuus sekä hyvinvointia rakentavana että välittävänä tekijänä yksilön ja ympäröivän yhteiskunnan välillä. (Minkkinen 2015, 61.)



KUVIO 3 Lapsen hyvinvointimalli (Minkkinen 2015, 61)

Kuten kuviosta 3 voi nähdä, ovat hyvinvointimallin keskiosassa lapsen hyvinvoinnin perusulottuvuudet. *Fyysinen hyvinvointi* tarkoittaa terveyttä, sairauden poissaoloa sekä fyysistä toimintakykyä. *Psyykinen hyvinvointi* pitää sisällään psyykkisen terveyden ja sisältää sekä emotionaalisen että kognitiivisen hyvinvoinnin. Psyykkiseen hyvinvointiin kuuluu lisäksi lapsen oma arvio elämäntyytyväisyydestä ja onnellisuudesta. Lapsen hyvinvointimallissa *sosiaalinen hyvinvointi* linkittyy myönteiseen

tilanteeseen ja vuorovaikutussuhteisiin lapsen ja hänen elämässään olevien muiden ihmisten välillä. Vuorovaikutussuhteissa on tärkeää sosiaalinen tuki sekä turvallisuus. *Aineellinen eli materiaallinen hyvinvointi* viittaa positiiviseen taloudelliseen hyvinvointiin, joka tarkoittaa muun muassa yhteiskunnassa ja kulttuurissa pidettävää riittävää ravintoa, asumistasoa sekä tavaroita. Ulottuvuuksien läpi kiertävä nuoli kuvaa vuorovaikusta eri ulottuvuuksien välillä. (Minkkinen 2015, 61–62.)

Lapsen hyvinvointimallin perusulottuvuuksien ympärillä on *neljä, laajenevaa kehää, jotka ovat hyvinvoinnin ennakko- ja reunaehdoja*. Hyvinvointiin vaikuttavat ennakko- ja reunaehdot kietoutuvat käytännön elämässä toisiinsa monimutkaisin sitein. Minkkinen (2015, 62) jakaa lapsen hyvinvointiin vaikuttavat tekijät kahteen pääryhmään, jotka ovat a) ensisijaisesti lapseen itseensä liittyvät tekijät eli *yksilötekijät* ja b) hyvinvoinnin yhteiskunnalliseen kehukseen liittyvät tekijät eli *yhteisötekijät*.

Yksilön toimintaa kuvaava kehä kuvaa *yksilön eli lapsen omaa toimintaa*. Yksilötekijät ovat erilaisia lapsella itsellään olevia hyvinvointiresursseja – ja edellytyksiä kuten esimerkiksi biologinen perimä, sosiaalinen älykkyys, ongelmanratkaisutaidot ja perheen varallisuus. Myös lapsen oma toiminta vaikuttaa lapsen hyvinvointiin joko suoraan tai välillisesti. Esimerkiksi havainnointi, ajattelu ja muisti ovat lapsen sisäistä, mentaalista prosessitoimintaa, kun taas ulkoinen toiminta on käytännön toimintoja ja tekoja. (Minkkinen 2015, 62.)

Yksilön toiminta on lapsen hyvinvointimallissa välittävä taso lapsen ja yhteiskunnan välillä. Hyvinvoinnin yhteiskunnalliset reunaehdot vaikuttavat lapsen hyvinvointiin lapsen oman toiminnan kautta. Lapsen hyvinvointimallin näkökulma toiminnan välittävästä roolista lapsen ja sosiaalisen ympäristön välillä perustuu Vygostkyn ja Leont´evin sosiokulttuuriseen teoriaan ihmisen kehityksestä. (Minkkinen 2015, 62.)

Yhteiskunnallinen kehys jakautuu Minkkisen (2015) mallissa hoivakehään, yhteiskunnan rakenteisiin sekä kulttuuriympäristöön. Nämä ns. yhteiskunnalliset kehykset viittaavat muiden ihmisten, yhteisöjen ja instituutioiden toimintaan sekä niitä ohjaaviin sekä teoreettisiin ja konkreettisiin rakenteisiin sekä kulttuuriympäristöön. Yhteiskunnallisilla kehyksillä on joko suora tai välillinen vaikutus lapsen toimintaan. Minkkinen toteaa, että tämä ekologinen näkökulma perustuu Bronfenbrennerin (1979) kehitysteorian periaatteelle. (Minkkinen 2015, 61–62.)

Lapsen hyvinvointimallin yhteiskunnallisen kehyksen sisin kehys *hoivakehä*, tulee näkyväksi kulttuurisissa rutiineissa sekä vuorovaikutustilanteissa. Aikuisten sekä toisten lasten toiminnasta rakentuu hoiva, joka hoitaa, kasvattaa tai opettaa lasta sekä antaa lapselle sosiaalisista tukea tai muutoin tukee lapsen hyvinvointia. Minkkisen (2015, 63) mukaan lapsi osallistuu myös itse hoivakehän toimintoihin, sillä lapsella on myötäsyntyinen vaikutus muihin ihmisiin, ympäröivään kontekstiin sekä toimiin, jotka kohdistuvat lapseen. Hoivakehä toteutuu lähivuorovaikutuksessa, että

välillisesti, esimerkiksi sähköisten viestintävälineiden avulla. Hoivakehä sisältää myös lapselle läheisten toimijoiden keskinäistä toimintaa, kun toiminta vaikuttaa lapsen hyvinvointiin välillisesti. (Minkkinen 2015 62–63.)

Lapsen hyvinvointimallin *yhteiskunnalliset rakennetekijät* ovat sekä konkreettisia että abstrakteja tekijöitä. Ne tulevat näkyviksi lapsen arkipäivän rutiineissa, jolloin niillä on sekä suora että epäsuora vaikutus lapsen hyvinvointiin. Minkkinen (2015, 62) määrittelee käsitteellisten rakenteiden olevan tapoja, joilla sosiaalinen järjestys sekä yhteistyö on järjestetty yhteiskunnan erilaisten instituutioiden avulla, esimerkiksi varhaiskasvatus, terveydenhoito- ja koulutusjärjestelmän avulla. Lisäksi rakennetekijöihin kuuluu instituutioiden toimintaa säätelevät lait, sopimukset ja käytänteet. Yhteiskunnan rakennetekijät sisältävät myös lasten hyvinvointiin välillisesti vaikuttavaa lainsäädäntöä esimerkiksi tuki- ja tulontasausjärjestelmiä. (Minkkinen 2015, 63.)

Ulomman kehän muodostaa lapsen *kulttuuriympäristö* sekä sen antamat reunaehdot lapsen hyvinvoinnille. Minkkinen (2015, 63) määrittelee kulttuurin sisältävän yhteisesti jaettuja tiedostamattomia sekä tiedostettuja arvoja, normeja sekä asenteita lapsia kohtaan. Lisäksi kulttuuriympäristö sisältää kulttuurisidonnaisia käytös- ja ilmaisumalleja, symboleja, merkityksiä, käsityksiä ja väitteitä, jotka liittyvät esimerkiksi lapsuuteen, lapsen arvoon ja asemaan yhteiskunnassa sekä ylipäättään hyvinvointiin, arvokkaaseen elämään sekä tavoiteltavaa elintason. (Minkkinen 2015, 64.)

Minkkinen (2015, 63) luoma lapsen hyvinvointimalli sisältää näkemyksen, että myös lapsilla voi olla vaikutusta yhteiskunnallisiin rakennetekijöihin ja että myös lapset osallistuvat kollektiiviseen kulttuurin tuottamiseen ja kulttuurin tulkitsevaan uusintamiseen. Viime kädessä niin yhteiskunnalliset rakennetekijät kuin kulttuuri vaikuttavat lapseen hänen oman subjektiivisen toimintansa kautta. (Minkkinen 2015, 64.)

4.3 Koulu lapsen hyvinvointimallissa

Lapsen hyvinvointimalli tarjoaa teoreettisen viitekehyksen tarkastella lapsen hyvinvointia moniulotteisena ja monitasoisena, mutta myös mahdollisuuden hyödyntää tätä metateoriaa jollakin rajatulla hyvinvointialueella eli omassa tutkimuksessani koulussa (Minkkinen 2015, 72). Rajattu hyvinvointialue, koulu, paikantuu lapsen hyvinvointimallissa erityisesti *hyvinvoinnin yhteiskunnalliseen kehikseen eli yhteisötekijöihin*, joilla on sekä suoria tai välillisiä vaikutuksia lapsen hyvinvointiin (emt. 61–62; 72). Koska lapsen sisäinen ja ulkoinen toiminta esimerkiksi ajattelu, havainnointi, oppiminen, koulutehtävien teko ja sosiaaliset suhteet, toimivat välittävänä tasona lapsen ja yhteiskunnan välillä, on hyvinvointi koulussa yhteydessä myös *lapsen itseensä liittyviin hyvinvoinnin perusolottuvuuksiin*, sillä esimerkiksi oppiminen, osallistuminen sekä sosiaalinen toiminta voivat tuottaa lapselle hyvinvointia. Hyvinvointimallissa

tehdäänkin ero siihen vaikuttaako jokin tekijä lapsen hyvinvointiin yksilö- vai yhteisötasolla. (Minkkinen 2015, 61–62; 71–73.).

Minkkinen (2015) ei avaa väitöskirjassaan kovin seikkaperäisesti millä tavoin hyvinvointimallin yhteiskunnallisen kehyksen kolme tasoa: hoivakehä, rakenteelliset tekijät sekä kulttuuriympäristö voivat eri yhteisöissä ja instituutioissa, kuten esimerkiksi koulussa, vaikuttaa konkreettisesti lapsen hyvinvointiin niin hyvässä kuin huonossa. Otan lapsen hyvinvointimallin soveltamisessa tarkasteluni avuksi Minkkinen (2015) väitöskirjan IV alatutkimuksen, jossa hän tarkastelee kouluviihtyvyytutkimustaan lapsen hyvinvointimallin kehyksessä. On kuitenkin huomattava, että väitöskirjan IV alatutkimus ei kata kaikkia hyvinvoinnin ulottuvuuksia, sillä tutkimusta ei alun perin rakennettu lapsen hyvinvointimallin testaamiseksi. (Minkkinen 2015, 68–71.) Lisäksi konkreettisia hyvinvointimallia koulun kontekstissa vastaavan kuraattorin työhöni peilaten.

Lapsen hyvinvointi koulun *hoivakehällä* rakentuu koulun aikuisten ja toisten oppilaiden toiminnasta (hoivasta) tunneilla, välitunneilla, ruokailuissa sekä koulun tapahtumissa eli kaikissa koulun rutiineissa ja vuorovaikutustilanteissa koulupäivän aikana. Koulun hoivan tarkoitus on kasvattaa, opettaa sekä antaa sosiaalista tukea lapselle. Hoiva toteutuu lähivuorovaikutuksen lisäksi myös välillisesti sähköisten viestintävälineiden esimerkiksi koulussa Wilma-järjestelmän viestien ja merkintöjen kautta. Opettajan lapselle antaman tuen puute koulutyössä tai koulukiusatuksi joutuminen ovat puolestaan häiriöitä koulun hoivakehällä sekä hoivan puutostiloja. Lapsi on koulussa myös itse toimijana, joten hänen toimintansa myötävaikuttaa toisiin ihmisiin sekä häneen itseensä kohdistuviin toimiin, esimerkiksi kuinka koulussa toimitaan poissaolojen suhteen. Lapselle läheisten aikuisten kuten opettajan ja vanhempien keskinäinen toiminta vaikuttaa myös välillisesti lapsen hyvinvointiin. (Ks. Minkkinen 2015, 61–63; 69.)

Minkkinen (2015) nostaa kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tilastollisesti merkitsevästä muuttujista koulun hoivakehältä esille opettajan antaman tuen koulutyölle (** $p < 0,01$), koulukiusatuksi joutumisen (** $p < 0,01$) sekä koululounaan (** $p < 0,01$). Opettajan antama tuki koulutyöhön tai koulukiusatuksi tuleminen ovat koulun hoivakehän konkreettisia ilmentymiä kouluviihtyvyyden selittäjinä. (Minkkinen 2015, 62; 68–71.)

Hyvinvointia koulussa määrittävät myös *hyvinvoinnin yhteiskunnalliset konkreettiset ja abstraktit rakennetekijät*. Koulun toimintaa ohjaavat lait, opetussuunnitelma sekä toimintaohjeet, esimerkiksi poissaolojen toimintamalli ja kiusaamisen vastainen suunnitelma, vaikuttavat sekä suoraan että epäsuorasti lapsen hyvinvointiin luomalla kontekstitason hyvinvointia. Konkreettisia lapsen hyvinvointiin vaikuttavia rakennetekijöitä voivat koulussa olla koulun tarjoama tuki ja suojeleminen kuten esimerkiksi pedagoginen ja oppilashuollon tuki. Silloin, kun esimerkiksi oppilashuollollinen tuki

kohdistuu luokkatasolle, on kyseessä yhteiskunnallinen rakennetekijä. Kun tuki kohdistuu lapseen henkilökohtaisena toimintana, on kyseessä hoivakehän tapahtuma. (Ks. Minkkinen 2015, 63; 69; 72–73.) Minkkinen (2015, 82–83) havaitsi, että koulun rakenteelliselle tasolle sijoittuvat oppilaiden *yhteiset* kokemukset sekä kiusaamisesta luokassa että opettajan tuesta koulutyölle ovat yhteydessä yksilötason hyvinvointiin (kouluviihtyvyyteen). Minkkinen (2015) nostaa kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tilastollisesti merkitsevistä kontekstitason tekijöistä esille luokka-asteen (** $p < 0,001$), koulukiusaamisen yleisyyden luokassa (** $p < 0,01$) sekä opettajan tuen koko luokan koulutyölle (** $p < 0,01$). Kuten Minkkinen toteaa, on sosiaalinen hyvinvointi yhteydessä kouluviihtyvyyteen. (Emt. 63, 69–71.)

Kulttuuriympäristö koulun hyvinvointialueella luo reunaehdot lapsen hyvinvoinnille koulussa. Koulun kulttuurissa on sekä tiedostettuja että tiedostamattomia arvoja, normeja ja asenteita lapsia kohtaan, esimerkiksi kuinka lapsia kuullaan ja miten he saavat vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin. (Ks. Minkkinen 2015, 63.)

Yhteenvetona voin tiivistää Minkkisen (2015) teorian pohjalta lapsen hyvinvoinnin koulussa sisältävän monitasoisia ulottuvuuksia, jotka ovat kytköksissä paitsi yksilö- ja yhteisötasoon, mutta myös laajemmin abstraktiin kulttuuriympäristöön. Lapsen hyvinvoinnin perusulottuvuudet fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja materiaallinen hyvinvointi antavat hyvinvoinnille koulussa perusraamit, joita koulu kontekstina voi toisaalta edistää tai estää ja johon vaikuttavat sekä suoraan, että välillisesti lapsen sekä muiden ihmisten toiminta sekä yhteiskunnan rakenteelliset reunaehdot. Tässä tutkimuksessa kysyn, miten poissaolojen toimintamalleissa otetaan huomioon hyvinvoinnin yksilö- ja yhteisötekijät.

5 TUTKIMUKSEN KULKU

5.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite

Tutkimusongelmani on tarkastella koulupoissaoloihin puuttumisen toimintamallien sisältöjä ja toimenpiteitä suhteessa poissaolojen taustalla oleviin syihin sekä lapsen hyvinvointiin. Tutkimukseni lähtökohtana on koulun sosiaalityö ja olen kiinnostunut tarkastelemaan poissaolojen toimintamalleja erityisesti siitä näkökulmasta, kuinka toimintamallit tukevat ja edistävät lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä huomioivat lapsen osallisuuden.

Lähestys tutkimusongelmaani seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Kuinka poissaolojen toimintamalleissa tunnistetaan erilaiset poissaolotyytit/toiminnalliset luokat?
2. Millaisia lapsen hyvinvointia tukevia toimenpiteitä toimintamalleihin on kirjattu?
3. Millä tavoin poissaolojen toimintamalleissa huomioidaan lapsen osallisuus toimijana?

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella toimintamalleja poissaolosyiden näkökulmasta eli kuinka malleissa tunnistetaan yksilöön, kouluun ja perheeseen liittyvät tekijät.

Toisena tavoitteena on lähestyä poissaolojen toimintamalleihin kirjattuja toimenpiteitä lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta. Kolmantena tavoitteena on tarkastella kriittisesti malleihin kirjattua lapsen omaa osallisuutta toimijana.

Tutkimuksen kokonaisvaltaisena tavoitteena on peilata Minkkisen (2015) luomaa lapsen hyvinvointimallia poissaolojen toimintamalleihin sekä sitä kautta tuottaa koulun toimijoille, erityisesti koulun sosiaalityöhön tietoa, joka auttaa luomaan poissaolojen toimintamalleihin lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevia tukitoimia.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, sillä pyrkimyksenä on pikemminkin löytää ja paljastaa tosiasioita poissaolojen puuttumisen toimintamalleista kuin todentaa jo olemassa olevia (totuus)väittämiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 161). Kuten Kirsi Juhila (2021) osuvasti kirjoittaa, epäily itsestään selvästi tiedettyä asiaa kohtaan on yksi laadullisen tutkimuksen ominaispiirre. Tässä tutkimuksessa epäily itsestään selvään asiaan liittyy poissaolojen toimintamalleihin kirjattujen toimenpiteiden tosiasialliseen kykyyn ennaltaehkäistä, puuttua ja tukea lasta poissaoloihin liittyvissä tilanteissa.

Tutkimuksessa halutaan syventää ymmärrystä poissaolojen toimintamallien sisällöistä sekä toisaalta kyseenalaistaa malleihin kirjoitettujen toimenpiteiden toimivuutta lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta. Pauli Juuti ja Anu Puusa (2020) toteavat, että viime kädessä laadullista tutkimusta tehdään, jotta autetaan ihmisiä elämään ennistä parempaa elämää. Tutkijan on kuitenkin muistettava olla nöyrä ja huolellinen kuvatessaan ja tulkitessaan sitä, miten muut elävät. (Emt. 333–334.)

Laadullisen tutkimuksen tarkoitusta voidaan kuvata myös Puusan ja Juutin (2020, 76) lainaamalla Augustinuksen ajatuksella:

”emme voi ymmärtää sanaa (puhetta) vain tarkastelemalla sen ulkoiseksi tullutta materialisoitunutta muotoa, vaan meidän on ymmärrettävä sen, mikä on puheen takana -sisäinen ajatus tai idea, jonka puhe välittää”.

Tutkija on toisin sanoen kiinnostunut ilmiöistä, joiden perusta on tajunnassa, ihmisten vuorovaikutuksessa ja sitä jäsentävässä kielessä. Tulkinnoissa pyritään ylittämään välittömät havainnot ja pääsemään käsiksi todellisuuden alla oleviin pinnanalaiseihin kerroksiin ja rakenteisiin. (Puusa & Juuti 2020, 76–77.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on kuvata todellisuuden moninaisuutta eli tutkittavana olevia poissaolojen toimintamalleja kokonaisvaltaisesti, pirstomatta todellisuutta mielivaltaisesti osiin (Hirsjärvi ym. 2000, 161). Olennaista ei ole pyrkiä luomaan ihmisiä kahlitsevia luokitteluja vaan pikemminkin purkaa sellaisia luokitteluja, jotka estävät ihmisen kasvun yhteisössään (Puusa & Juuti, 2020, 335).

Koska laadullisessa tutkimuksessa on keskiössä ihminen sekä tutkimuksen tekijänä että kohteena, ei tutkija voi toimia irrallaan omista arvolähtökohdistaan. Arvot

vaikuttavat siihen mitä ja miten tutkija ymmärtää tutkimiansa ilmiöitä eli *tietäjä* (tutkija) sekä *se, mitä tiedetään* nivoutuvat toisiinsa. Tämä heijastuu tutkimuksen objektiivisuuteen, sillä saadut tulokset ovat ehdollisia aikaan ja paikkaan sidottuja selityksiä. (Hirsjärvi ym. 2000.) Puusa ja Juuti (2020, 81) kirjoittavat tutkittavien ilmiöiden olevan ns. elämismaailmassa, joka koostuu sekä tutkijan että tutkittavien merkityksistä tekemistä tulkinnoista. Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat tutkijan ymmärrys ja tulkinta tutkittavista ilmiöistä (emt. 81). Myös Juhila (2021) nostaa laadullisen tutkimuksen ominaispiirteiksi sitoutumisen lähelle menevään tarkasteluun sekä asianosaisten omien merkitysten ja tulkintojen korostamisen.

5.3 Koulujen poissaolojen toimintamallit tutkimuksen aineistona

Alastalo ja Vuori (2021) kirjoittavat, että ihmisten elämästä, yhteiskunnasta ja kulttuurista voidaan saada tietoa tekstein ja kuvin, joita kutsutaan dokumenteiksi ja asiakirjoiksi. Ne voidaan jakaa henkilökohtaisiin ja institutionaalisiin sekä julkisiin ja ei-julkisiin. Alastalon ja Vuoren (2021) jaotteluun peilaten, poissaolojen toimintamallit ovat instituutionaalisia, julkisia dokumentteja, jotka ovat syntyneet koulujen arkisessa työssä vastaamaan opetuksen järjestäjälle asetettuja velvoitteita poissaolojen seuramisesta, niistä ilmoittamisesta sekä niihin puuttumisesta.

Tutkimukseni aineisto koostuu 28 erilaisesta Satakunnan sekä Pohjois-Savon maakuntien perusopetuksessa käytössä olevasta koulujen poissaolojen toimintamallista. Aineisto on koottu kokoamalla poissaolojen toimintamallit kuntien avoimilta verkkosivuilta, joissa ne ovat olleet kaikkien saatavilla. Koska dokumentit ovat olleet lähtökohtaisesti julkisia eivätkä ne sisällä henkilötietoja, ei minun ole tarvinnut pyytää tutkimuslupaa organisaatioilta (Alastalo ja Vuori 2021).

Tein toukokuussa 2021 aineiston koehakuja manner-Suomen 18 maakuntakeskuksen perusopetuksen poissaolojen toimintamalleista. Tein haut kirjoittamalla hakupalvelu Googleen hakusanat *kaupungin nimi, poissaolojen toimintamalli ja perusopetus*. Lisäksi etsin poissaolojen toimintamalleja suoraan maakuntakeskusten kaupunkien kotisivuilta sekä koulujen sivuilta lukemalla koulujen koulukohtaisia oppilashuolto-suunnitelmia ja erillisiä poissaolojen toimintamallien ohjeita. Alustavat havaintoni eri kaupunkien poissaolojen toimintamalleista osoittivat, että maakuntakeskusten koulujen poissaolojen toimintamallit olivat pitkälti samankaltaisia ja rakennettu toisista kunnista lainattujen pohjien varaan.

Päädyin tämän vuoksi kokoamaan tutkimukseni aineiston Satakunnan ja Pohjois-Savon maakuntien kunnista. Maakunnat ovat asukas- sekä kuntaluvultaan kuta-kuinkin samankokoisia. Pohjois-Savon maakunnassa on 19 kuntaa ja asukkaita yli 248 000 (Pohjois-Savo.fi). Satakunnassa on 16 kuntaa ja asukkaita 218 624

(Satakunta.fi). Kumpaankaan maakuntaan minulla ei ole sosiaalityön työhön liittyviä sidonnaisuuksia.

Tein kesäkuussa 2021 ja syyskuussa 2021 hakuja perusopetuksen poissaolojen toimintamalleista em. maakuntien kunnista. Kirjoitin hakupalvelu Googleen hakusanat *kunnan nimi, poissaolojen toimintamalli ja perusopetus*. Mikäli em. hakusanat eivät tuottaneet tulosta poissaolojen toimintamallista, etsin toimintamalleja Googlasta hakusanoilla *kunnan nimi ja oppilashuoltosuunnitelma ja/tai opetussuunnitelma*. Mikäli em. hakutapakaan ei tuottanut tulosta, etsin poissaolojen toimintamalleja suoraan manuaalisesti kuntien sivustojen sekä perusopetuksen koulujen omilta verkkosivuilta. Mallien löytäminen vei runsaasti aikaa, sillä niiden sijainti vaihteli kuntien verkkosivulla. Olisi ollut esimerkiksi järkeenkäypää, että malli löytyisi kuntien sivustojen, oppilashuollon tai pedagogisen tuen käytänteitä kokoavien toimintamallien yhteydestä. Näin ei kuitenkaan läheskään kaikkien kuntien sivuilla ollut.

Löysin tiedonhaussa sekä seutukunnallisia (n=1), kahden kunnan yhteisiä (n=1), kuntatason (n=20) että koulukohtaisia (n=6) poissaolojen toimintamalleja. Aineisto koostuu kaiken kaikkiaan 28 erilaisesta poissaolojen toimintamallista, joista 14 mallia on Satakunnasta ja 14 mallia Pohjois-Savosta. Käytin malleja, joiden verkko-osoitepolku johti kunnan omille verkkosivuille tai koulujen Pedanet-sivuille. Tätä perustelen sillä, että päättelin näistä poluista löytyvien mallien olevan kunnassa tällä hetkellä käytössä.

Mikäli löysin useamman kunnan yhteisen poissaolojen toimintamallin, tulkitsin näissä tilanteissa mallin löytyvän jokaisesta kunnasta. Kooditin tällöin mallin liitteenä 1 olevaan toimintamallien ja kuntien koodeihin vain yhdellä, samalla koodilla kaikkiin kuntiin. Esimerkiksi koodi PS1a tarkoittaa Ylä-Savon kuntien, Iisalmi, Keitele, Kiuruvesi, Lapinlahti, Pielavesi, Sonkajärvi ja Vieremä, yhteistä mallia. Kirjain a-viittaa siihen, että kyseessä on seutukunnan malli. Mikäli jollakin em. kunnalla oli oma malli kuten esimerkiksi Iisalmen kaupungilla, sai kaupungin oma malli kirjaimen b kunnan numerokoodiin eli PS1b.

Liitteessä 1 on sähköiset linkit aineistona käyttämiini toimintamalleihin, joiden toimivuus on tarkistettu syys- ja joulukuussa 2021. Tallensin lisäksi kaikki löytämäni poissaolojen toimintamallit itselleni sähköisesti sekä printtasin mallit paperille, sillä kuten Alastalo ja Vuori (2021) toteavat, verkkosivujen päivitysten myötä dokumentit voivat hävitä tutkijan ulottumattomiin. Osa malleista sisälsi pelkästään tekstiä, osa oli esitetty visuaalisessa muodossa. Mallien kokonaispituus vaihteli vajaasta puolikkaasta A4-kokoisesta sivusta 2,5 sivuun.

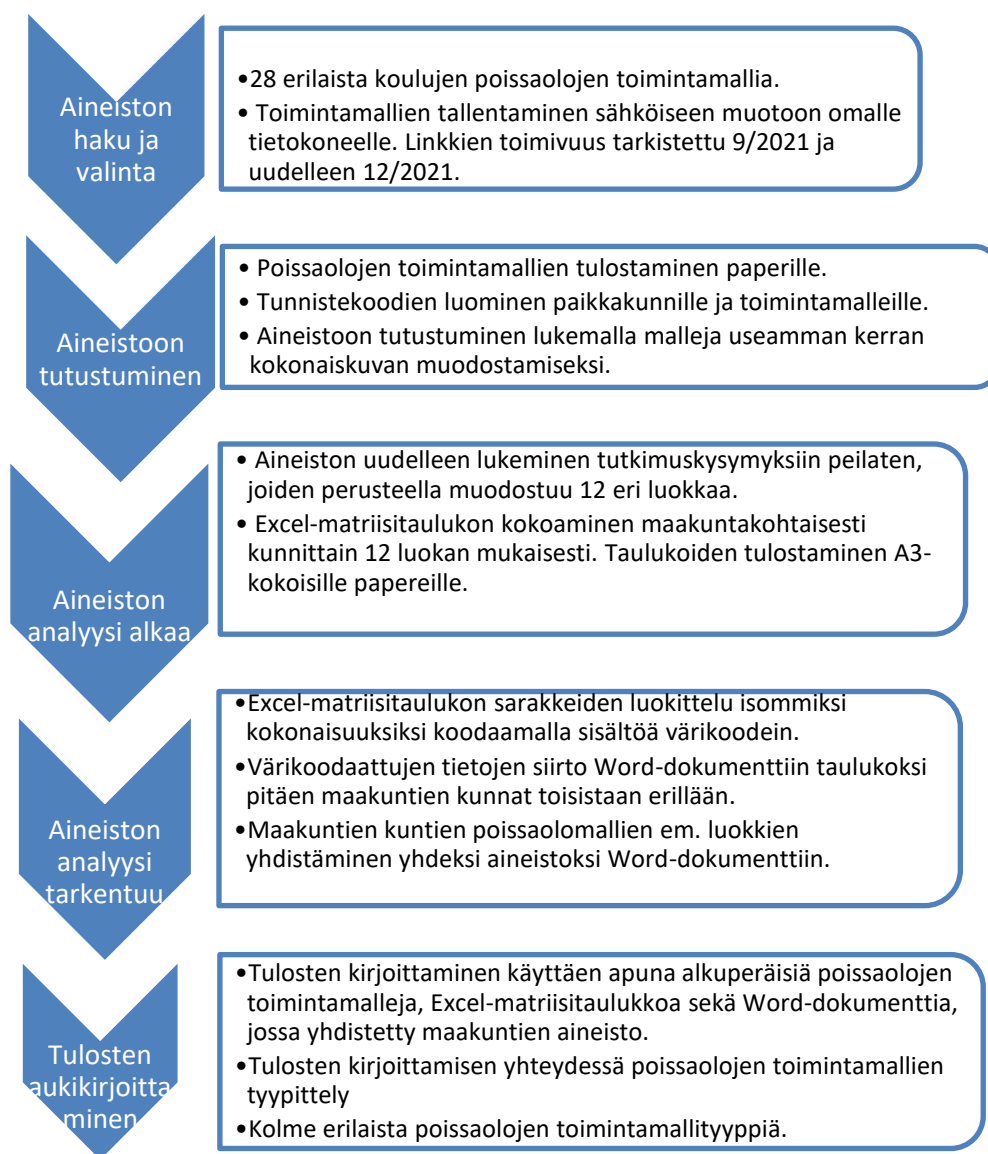
Yrityksistä huolimatta en löytänyt kaikkien em. maakuntien kuntien perusopetuksen poissaolojen toimintamalleja. Satakunnan alueelta poissaolojen toimintamallia ei löytynyt viiden kunnan ja Pohjois-Savossa mallia ei löytynyt kolmen kunnan osalta.

Toimintamallien löytymättömyys on tutkimustulos, sillä kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, on oppilashuoltosuunnitelmaan, johon poissaolojen toimintamallin tulee sisältyä, perehdytettävä koulun henkilöstö, opilaat, vanhemmat sekä tarvittavat yhteistyötahot sekä tiedotettava em. tahoja suunnitelmasta. Hyvää perehdytystä sekä tiedotusta on poissaolojen toimintamallin näkyvyys mahdollisimman monella kunnan tiedotuskanavalla, esimerkiksi koulujen verkkosivuilla. Koulujen käyttämään tiedotus- ja viestintäjärjestelmiin, esimerkiksi Wilma, minulla ei ollut mahdollisuutta päästä kirjautumaan. Tämän vuoksi on mahdollista, että osassa kunnista poissaolojen malli oli olemassa, mutta se ei ollut julkisesti verkossa saatavilla.

5.4 Luokittelu ja tyypittely aineiston analyysimenetelminä

Aineiston analyysimenetelmänä tutkimuksessani oli luokittelu ja tyypittely, jossa käytin apuna sekä teorialähtöistä sisällönanalyysia että dialogista tematisointia. Vuoren (2021b) mukaan teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija valitsee teoreettisen ymmärryksensä pohjalta seikat, jotka häntä aineistossa kiinnostavat eli omassa tutkimuksessani poissaolotyypit, lapsen hyvinvointi ja osallisuus. Aineiston sisäisestä vaihtelevuudesta (variaatiosta) pyrin löytämään yleisempiä johtopäätöksiä aineiston sisäisen vertailun avulla. Tähän pääsin kiinnittämällä huomion poissaolojen toimintamallien välisiin eroihin ja samankaltaisuuksiin esimerkiksi poissaolotyyppien kuvauksissa, poissaolojen hälytysrajoissa sekä lapsen osallisuuden asteessa. (Vuori 2021b.)

Dialoginen tematisointi sopii Leena Kosken (2020) mukaan kaikenlaisiin kvalitatiivisiin aineistoihin. Dialogisuus analyysissa tarkoittaa sitä, että teoreettinen ja metodologinen ajattelu, empiirinen aineisto, tutkimuskohteeseen liittyvä kontekstuaalinen tieto, aiempi tutkimus sekä tutkijan oma ymmärrys ovat vuoropuhelussa keskenään analyysia ja tulkintoja tehtäessä. Teoreettinen ajattelu on tässä analyysimenetelmässä tila, jonka tutkija luo ilmiön ajattelemista varten, analyysin aktiiviseksi keskustelukumppaniksi. (Emt. 157.) Kuvaan kuviossa 4 aineiston analyysin kulkua vaihe vaiheelta.



KUVIO 4 Aineiston analysointi

5.4.1 Luokittelu

Kun olin saanut aineistonhaun Internetissä päätökseen molemmista maakunnista, loin paikkakunnille aakkosjärjestyksen mukaan etenevän numerosarjan eli kooditin paikkakunnat PS1, PS2 (PS=Pohjois-Savo, 1= aakkosissa ensimmäisenä oleva kunta) ja SK1 (SK=Satakunta, 1= aakkosissa ensimmäisenä oleva kunta). Joillakin paikkakunnilla oli käytössä sekä seutukunnallinen tai muutaman kunnan yhteinen ja oma, kuntakohtainen tai koulukohtainen poissaolojen toimintamalli. Näillä paikkakunnilla erottelin eri tason mallit kirjaimilla, esim. PS 1a= seudullinen, PS 1b= kuntakohtainen malli. Aineiston analyysissä olen käyttänyt useammassa kunnassa käytössä olevaa mallia vain kerran.

Luin paperille tulostamiani poissaolojen toimintamalleja useamman kerran, jotta saisin käsityksen aineistosta kokonaisuudessaan. Tämän jälkeen luin aineistoa uudelleen pitäen mielessäni tutkimukseni tutkimusongelman ja -kysymykset eli mitä haluan aineistolta kysyä tutkimukseni näkökulmasta. Tällä perusteella loin aineistosta ensimmäisen luokittelumatriisin Excel-taulukkoon, josta on ote taulukossa 2. Kirjaamisessa käytin alkuperäisissä dokumenteissa olevia sanavalintoja ja -muotoja.

TAULUKKO 2 Esimerkkilainaus Pohjois-Savon matriisitaulukosta

Kuntakoodit	Taso	Asiakirja	Poissaolojen tyypittelyä	Puuttumisen raja	Huoltaja	Lapsi	Opettaja/koulu
PS 1a	Seitsemän kunnan yhteinen alueellinen	Oppilashuollon verkkokäsikirja	Luvaton vs. luvallinen; myöhästyminen	Jos poissaoloja runsaasti eikä koti toimi asian suhteen	Poissaolon ilmoittaminen; lapsen koulunkäynnistä huolehtiminen; luvattomiin poissaoloihin puuttuminen koulun kanssa; mukana palaverissa; rikosoikeudellinen vastuu oppivelvollisuuden valvomisen laiminlyönnistä	Oppivelvollisuus; poissaolo vaikuttaa oppimiseen ja kaverisuhteisiin; myöhästyminen häiritsee muita; kyseessä voi olla psyykinen ongelma; kotitehtävien teko valvonnan alaisena työpäivän jälkeen enintään tunti, jos kotitehtävät laiminlyöty; mukana palaverissa	Opettaja/koulun seuranta ja syiden kirjaaminen; kodin informointi luvattomista poissaoloista; luvattomiin poissaoloihin puuttuminen kodin kanssa; yhteydenotto tarvittaessa kotiin, rehtoriin ja oppilashuoltoryhmään
Muut koulun toimijat	Verkosto	Tuen muodot	Lastensuojeluilmoitus	Tutkintapyyntö poliisille	Laatu		
Kouluterveydenhoitaja; koulukuraattori; oppilashuolto kutsuu koolle verkostopalaverin, jos poissaoloja runsaasti eikä koti toimi asian suhteen;	Terveystieteidenhuolto; Sosiaali- ja perhetyö; Poliisi	tiedottaminen; seuranta; syiden selvittely; kasvatustieteiden tutkimus; yhteistyö kodin, th:n ja kuraattorin kanssa; oppilashuollon verkostopalaveri; avohuollon tukitoimet; yhteys muihin viranomaisiin (poliisi, sosiaalitoimi), jos koulunkäyntivelvollisuutta ei hoideta	Tehdään erityisessä tuessa	Sivistyslautakunta tekee tarvittaessa	informatiivinen; kirjattu tuen muotoja		

Kirjasin Excel-taulukkoon kuntakohtaisesti jokaisesta poissaolomallista seuraavat teemat: 1) mallin taso (seutu/ useamman kunnan/ kunta- tai koulutaso), 2) asiakirjatyypit (opetussuunnitelma, oppilashuoltosuunnitelma, toimintamalli), 3) poissaolojen tyypittely eli poissaolosyiden erottelu, 4) puuttumisen raja eli ns. hälytysrajat, 5) huoltajaan ja 6) lapseen liittyvät maininnat, 7) opettajaan/ opetuksen järjestäjään liittyvät maininnat, 8) muut esille nostetut koulun toimijat, 9) koulun ulkopuolinen verkosto, 10) tuen muodot, 11) lastensuojeluilmoituksen tekeminen sekä 12) tutkintapyyntöjen tekeminen poliisille huoltajasta oppivelvollisuuden laiminlyönnin seurauksena.

En kirjannut luokittelumatriisiin käytäntöjä siitä, miten toimitaan etukäteen anottavien, esimerkiksi lomamatkan aikaisten poissaolojen suhteen, sillä nämä poissaolot eivät olleet tutkimukseeni valitun näkökulman kannalta olennaisia.

Kun olin laatinut ensimmäisen luokittelun Excel-taulukkoon, kävin poissaolomallit kunnittain alkuperäisistä toimintamalleista uudelleen läpi. Tarkastuslukemisen ja -luokittelun aikana varmistin, että luokittelumatriisi sisältää malleihin kirjatut asiat luomieni pääotsakkeiden mukaan jokaisesta kunnasta.

Seuraavaksi luokittelin Excel-taulukon sarakkeista aineistoa yhteen isommiksi luokiksi. Tulostin Excel-taulukoihin kirjaamani asiat A3-kokoisille papereille, jotta pystyin hahmottamaan suurehkon datamäärän helpommin, sillä taulukko ei mahtunut yhdelle tietokoneruudulle.

Koodasin paperille tulostamasta Excel-taulukosta sarakkeittain asioita yhteen, isommiksi teemoiksi, värittämällä samaan luokkaan kuuluvia asioita samalla värillä. Esimerkiksi poissaolojen tyypittelyssä koodasin sairauteen/terveydelliseen syyhyn liittyvät poissaolot vihreällä värillä, luvattomat poissaolot sinisellä värillä jne. Poissaolojen puuttumisen kynnykset luokittelin ajallisesti: poissaoloihin voidaan puuttua joko heti tai välittömästi, muutaman päivän kuluessa tai tiettyjen tuntirajojen ylityessä. Huoltajan, lapsen ja opettajan/opetuksen järjestäjän rooleista poimin erilaisia rooleja, joita malleihin oli toimijoittain kirjattu. Pyrin lukemaan aineistoa em. kohdassa esittämällä sille kysymyksen: mitä kukin toimija tekee eli etsin teon sanoja, verbejä.

Aineiston luokittelu värikynillä värittäen antoi mahdollisuuden syventyä eri mallien sisältöihin siten, että yksittäisistä maininnoista alkoi muodostua laajempia useammassa malleissa esiintyviä toimintoja. Tosin on huomattava, että toimintamalleihin kirjatut toimintaohjeet olivat kirjavia, joten olen pyrkinyt aineiston analyysissä säilyttämään yksittäiset eroavaisuudetkin.

Lisäksi on huomioitava, että toimintamalleja ei ole alun perin luotu vastaamaan tutkimukseni kysymykseen, vaan niissä tulee Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaisesti kuvata *poissaolojen seuraaminen, niistä ilmoittaminen ja niihin puuttuminen*.

Paperille tehdyn värikoodauksen jälkeen siirsin tekemäni luokittelut uudelleen sähköiseen muotoon Word-tiedostoon teksteiksi ja taulukoiksi, josta on katkelma taulukossa 3. Pystyin näin käsittelemään sähköisessä muodossa olevaa aineistoa paremmin kuin käsin kirjoitettuna suurehkona Excel-taulukkona. Tällä tarkoitan sitä, että tietokoneella aineistosta oli helpompi ryhmitellä, leikata ja liittää samoihin luokkiin kuuluvia asioita yhteen. Värikoodeja käytin edelleen myös tietokoneella.

TAULUKKO 3 Esimerkkilainaus Word-dokumentista, johon koottu Excel-taulukon tietoja

Satakunta: Tuen muodot	Satakunta, yhteensä 14 eri poissaolojen toimintamallia: tuenmuotojen maininnat lukumäärittäin eri malleissa	<i>Isompi teema, josta tehty taulukko (yhdistetty Satakunnan mallien tuenmuodot)</i>	Pohjois-Savo: Tuen muodot	Pohjois-Savo, yhteensä 14 eri poissaolojen toimintamallia: tuenmuotojen maininnat lukumäärittäin eri malleissa	<i>Isompi teema, josta tehty taulukko (yhdistetty Pohjois-Savonmallien tuenmuodot)</i>
Ennaltaehkäisy: viihtyisä ja turvallinen ympäristö; yhteisöllinen oppilashuolto; sujuva yhteistyö kodin kanssa	2	<i>Ennaltaehkäisevät toimenpiteet (n=3)</i>	Ennaltaehkäisy: osallisuuden ja yhteisöllisyyden tukeminen; yhteisöllinen oppilashuolto; varhainen puuttuminen ja auttaminen; turvallinen ja viihtyisä kouluympäristö	3	<i>Ennaltaehkäisevät toimenpiteet (n=3)</i>
Seuranta	13	<i>Poissaolojen seuranta (n=15)</i>	Tiedottaminen poissaoloista	1	<i>Poissaolojen seuranta (n=10)</i>
Merkintä Wilmaan	2	<i>Poissaolojen seuranta (n=15)</i>	Poissaolojen seuranta	9	<i>Poissaolojen seuranta (n=10)</i>
Rästi-/läksyparkki	1	<i>Oppimisen tuki (n=3)</i>	Läksyparkki	1	<i>Oppimisen tuki (n=4)</i>

Paperilta värikoodattujen luokkien siirtäminen tietokoneelle oli aineiston analyysin luotettavuuden kannalta tärkeää. Varmistuin tällä tuplaluokittelulla siitä, että olin luokitellut sekä paperilla että tietokoneella aineistoa samoin perustein. Tässä yhteydessä huomasin aineistosta asioita, joita en ollut paperiluokittelun aikana huomannut.

Tulostetun Excel-taulukon ja tietokoneella olevan Word-dokumentin rinnalla käytin edelleen myös alkuperäisiä tulostamiani poissaolojen toimintamalleja. Palasin alkuperäisiin toimintamalleihintietokonetietokoneen luokittelun rinnalla. Mikäli olin Word-dokumenttiin kirjoittaessani epäroivä mitä Excel-taulukkoon kirjaamani asia tarkoitti, tarkistin asian alkuperäisestä lähteestä. Tämä onnistui helposti malleihin kirjaamieni kuntakoodien avulla. Erityisesti koulun/opetuksen järjestäjän roolin analyysi vaatii tarkkuutta, sillä malleissa käytettiin toimijoista teon sanoina sekä passiivettä aktiivimuotoa. Tulkitsin näissä tilanteissa passiivin tarkoittavan ensisijaisesti opetuksen järjestäjää.

Koska pro gradu -tutkielmani tarkoitus ei ollut ollut vertailla kahden maakunnan välisiä eroja poissaolojen toimintamalleissa, tulososiota kirjoittaessani yhdistin kaikki poissaolojen toimintamallit, 28 kappaletta, yhdeksi aineistoksi.

5.4.2 Tyypittely

Jatkoin poissaolojen toimintamallien analysointia ryhmittelemällä mallien ominaispiirteitä tyypittelyn avulla. Tavoitteenani oli pyrkiä luomaan 28 poissaolojen toimintamallista muutama mahdollisimman yleinen poissaolomallityyppi, joiden avulla voisin kuvata lukijalle laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta samanaikaisesti taloudellisesti aineistona olleita erilaisia poissaolojen toimintamalleja (Eskola & Suoranta 2014, 182).

Tyypittelyssä on Eskola ja Suorannan (2014, 182–186) mukaan kyse aineiston ryhmittelystä samankaltaisiin tarinoihin tai informantteihin tyyppeihin. Myös Günther ja Hasanen (2021) määrittelevät tyypittelyn olevan aineistossa olevien ilmiöiden tiettyjen yhteisten piirteiden tai ominaisuuksien luokittelua tyypeiksi. Tyyppien tarkoitus on sekä tiivistää että tyypillistää aineistosta kaikkea sitä, jota yksittäisessä vastauksessa ei ole. Aineistosta voidaan tyypittelyn avulla etsiä sekä erilaisuuksia että yhdenmukaisuuksia. (Eskola & Suoranta 2014, 182–183.) Günther ja Hasanen (2021) lisäävät, että tyypit ovat aina tutkijan rakentamia. Tyypittelyssä on tärkeä pyrkiä siihen, että tyypit voidaan tunnistaa aineistosta ilman pakottamista. Tutkimuksessani olin kiinnostunut sekä samankaltaisuuksista että malleissa ilmenevistä eroista.

Malleja analysoidessani niistä alkoi hahmottua tiettyjä yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Malleja yhdistää ja toisaalta erottaa se, millä tavoin koulupoissaolo määritellään ja millaista tukea tilanteessa järjestetään sekä miten lapsen toimijuus ja yhteistyö koulun ulkopuolisen verkoston kanssa nähdään.

Päädyin tutkimuskysymyksiini peilaten tyypittelemään poissaolojen toimintamalleja: 1) poissaolotyyppien määrittelyn, 2) poissaoloihin liittyvän tuen kuvauksen, 3) lapsen toimijuuden sekä 4) koulun monialaisen verkoston kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmista. Määrittelin kullekin ilmiölle sekä yhdistäviä että erottavia tekijöitä seuraavasti kuten taulukossa 4 on kuvattu.

ILMIÖT	YHDISTÄVÄT JA EROTTAVAT TEKIJÄT		
Poissaolotyyppien määrittely	ei määritelty: ei määritellä tarkemmin mitä poissaololla tarkoitetaan	suppea: määritelty 1–3 erilaista poissaolotyyppiä	laaja: määritelty neljä tai enemmän erilaista poissaolotyyppiä, maksimissaan 6
Poissaoloihin liittyvän tuen kuvaus	ei määritellä	yleinen: tuen muotoja ei kuvata tarkemmin sisällöllisesti, vaan tuki on kuvattu suurpiirteisesti	yksityiskohtainen: tuki kuvataan asteittain eteneväksi huolen havaitsemisesta pienimmän tuen kautta laajempiin tukimuotoihin, joita kuvataan yksityiskohtaisemmin
Lapsen toimijuus	ei määritellä	passiivinen: mainitaan vain toiminnan kohteena poissaolosten syiden ja tuen muotojen selvittämisen prosessissa	aktiivinen: mainitaan toimijana/tekijänä, kun selvitetään poissaolosten syytä ja mietitään tuen muotoja
Monialainen yhteistyö koulun ulkopuolisen verkoston kanssa	ei määritellä = ei ole mainittu koulun ulkopuolista toimijaa	heikko yhteys: ei ole yksilöity tarkemmin koulun ulkopuolista toimijaa ja/tai tuen muotoa	tiivimpi yhteys: toimija yksilöity ja avattu tuen muotoa (esim. konsultointi, osallistuu palaveriin tms.)

TAULUKKO 4 Poissaolomallien tyypittelykriteerit

Tyypittely vaatii Güntherin ja Hasasen (2021) mukaan aktiivista työstämistä. Työstämisen tavoitteena on (emt.) tiivistää aineistoa siten, että se kertoo aineiston keskeisistä seikoista. Tyypittely oli tutkimuksessani aikaa vievää. Käytin tyypittelyyn useita päiviä konkreettisesti pohtimalla tyypittelyssä käyttämiäni kriteereitä. Kun olin päätenyt tiettyihin kriteereihin, jonka avulla aineistoa luin, oli lopullisen tyypittelyn tekeminen malleista suhteellisen vaivatonta.

Analysoin aineiston useampaan kertaan luomieni tyypittelykriteereiden avulla. Merkitsin poissaolomalleihin värikynällä sekä esimerkiksi poissaolotyyppien lukumääriä laskemalla, miten valitsemani tyypittelykriteerit oli niihin kirjoitettu. Kokosin lopuksi jokaisesta mallista kaikki kirjaamani huomiot yhdeksi Word-dokumentiksi, jotta saisin kokonaiskuvan tyypittelyni tuloksista.

Tyypittelyssä taulukot voivat Güntherin ja Hasasen (2021) mukaan olla apuna jäsentämässä aineistoa. Seuraavaksi kokosinkin Word-dokumentin pohjalta huomioni yhteen taulukkoon (liite 2), joka havainnollistaa kuinka minulle alkoi syntyä kuva

kolmesta poissaolojen toimintamallityypistä. Toimintamallityypit ovat: 1) *suppea poissaolojen toimintamallityyppi*, 2) *kattava poissaolojen toimintamallityyppi* sekä 3) *laaja poissaolojen toimintamallityyppi*.

Luomieni tyyppien kohdalla on huomattava, että kattava sekä laaja poissaolojen toimintamalli sekoittuu useamman kriteerin kohdalla toisiinsa. Esimerkiksi poissaolotyyppien kuvaus voi olla kuvattu suppeasti (PS1a), jolloin malli on luokiteltu tämän ominaisuuden perusteella kattavaksi poissaolomallityypiksi, mutta lapsen toimijuus on puolestaan kuvattu mallissa aktiiviseksi (PS1a), jolloin malli voisi kuulua tämän ominaisuuden perusteella laajaan poissaolojen toimintamallityyppiin.

Tyypittelyyn alun perin mukaan ottamani monialainen yhteistyö koulun ulkopuolisen toimijaverkoston kanssa sekoittaa luomaani kolmea poissaolomallityyppiä. Monialainen yhteistyö jää yli puolessa (n=17) mallissa määrittelemättä. Esimerkiksi laajaan poissaolomalliin tyypittelemistäni malleista seitsemän mallia sijoittuisi monialaisen yhteistyön kuvauksen perusteella suppeaan poissaolojen toimintamallityyppiin.

5.5 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat

Suomalainen tiedeyhteisö ja siten myös minä olen sitoutunut hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tutkimusetiikka tarkoittaa kaikkia niitä toimintatapoja, joita tutkijan on noudatettava tuottaakseen kestäväää tietoa sekä kohdellakseen tutkimiansa ihmisiä hyvin. Eettiset kysymykset liittyvät tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin aiheen valinnasta tutkimustulosten julkaisuun sekä aineistojen arkistointiin, joita tutkijan on ratkaistava ja pohdittava tutkimuksen teon aikana. (Vuori 2021a.)

Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 153) toteavat, että jo tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys. Se kenen ehdoilla ja miksi tutkimukseen ryhdytään, sisältää aina eettisen kannanoton. Tutkimukseni aihevalinta kytkeytyy koulun sosiaalityössä kokemiini riittämättömyyden ja keinottomuudenkin kokemuksiin poissaolojen ennaltaehkäisyssä, puuttumisessa ja tukemisessa sekä verkostoyhteistyössä koulun sisällä ja koulun ulkopuolella. Poissaoloihin puuttumisen toimintamallien sisältöjen sekä soveltamisen kirjavuus eivät havaintojeni mukaan välttämättä tukeneet ja auttaneet lasta ja perhettä tilanteissa, joissa poissaolojen syyt olivat monimutkaisia. Joissakin tilanteissa ns. hälytysrajojen täyttymisen odottaminen ja tukitoimien aloittamisen viivästyminen saattoivat monimutkaistaa tilannetta, vaikka periaatteessa toimittiin toimintamallin ohjeiden mukaan. Aihevalintaa on näin ollen ohjannut oma ammatillinen halu tarkastella poissaoloihin puuttumisen toimintamalleja kriittisestikin, jotta mallien sisältöjä kehitettäisiin vastaamaan paremmin

poissaoloihin liittyvää tuen tarvetta sekä lapsen huomioimista ja osallisuutta. Myös Eskola ja Suoranta (2014, 17–18) kehottavat tutkijaa tunnistamaan ja tuomaan avoimesti esille omat esioletuksensa ja arvostuksensa valitsemastaan aiheesta. He toteavat tutkimuksen objektiivisuuden syntyvän subjektiivisuuden tiedostamisesta, mikä on käytännössä ideaalinen, mutta tärkeä tavoite (emt. 18).

Toisaalta näen aihevalintani taustalla vaikuttavan myös Sosiaalialan ammattihenkilön eettiset ohjeet (Talentia.fi). Sosiaalialan ammattilaisella on eettinen velvollisuus asettua yhteiskunnalliselta asemaltaan heikoimpien ryhmien puolelle sekä tukea heitä vaikeissa elämäntilanteissa. Koulukäymättömyyden välittömät sekä pitkäaikaisvaikutukset lapselle ja perheelle sisältävät monia hyvinvointia heikentäviä tekijöitä, jotka voivat johtaa pitemmällä aikavälillä sosiaalisiin ongelmiin. Lisäksi sosiaalialan työntekijän on tarkasteltava kriittisesti sekä omaa että organisaation toimintaa, muutettava epäkohtia sekä kehitettävä työhön liittyviä käytäntöjä. Tähän pyrin tarkastelemalla aineistonani olevia poissaolojen toimintamalleja kriittisesti lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta. (Talentia.fi.)

Eettisten kysymysten näkökulmasta tutkittavien tulee olla tietoisia tutkimuksen tavoitteista ja sisällöistä, osallistumisen tulee olla vapaaehtoista, osallistuville ei saa aiheuttaa vahinkoa ja heillä on oikeus jäädä nimettömäksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156). Kunnat ja koulut sekä työntekijät, joiden luomia poissaolojen toimintamalleja käytän, eivät kuitenkaan ole tietoisia tutkimuksestani. Koska dokumentit ovat julkisia, Internetistä vapaasti löydettävissä olevia enkä ole tutkimusvuorovaikutuksessa tutkittaviin haastattelun, kyselylomakkeen tai muun vastaavanlaisen tiedonkeruumenetelmän kautta (Kuula-Luumi 2021) ei minun ole ole tarvinnut hankkia tutkimuslupaa aineiston käyttämiseen eikä siten tiedottaa kuntia käyttäessäni heidän luomia poissaolojen toimintamalleja.

Aineiston käsittelyn alussa loin poissaolomalleille koodit, jotka etäännyttivät minut kunnista ja kouluista. Aineiston analyysivaiheessa en siten käsitellyt malleja kuntien nimillä. Pohdin, onko tutkimuksessa tarpeen julkaista luettelo, jossa yhdistän koodit kuntiin ja kouluihin. Koska poissaolojen toimintamallit ovat julkisia dokumentteja, päädyin julkaisemaan koodiston liitteenä (liite 1). Tarkoitukseni ei ole koodien julkaisulla aiheuttaa vahinkoa tai haittaa kunnille eikä kouluille arvottamalla kuntien poissaolojen toimintamalleja, vaan pikemminkin tuoda esille millaisia malleja on käytössä. Lisäksi koodien julkaisu antaa tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta lukijalle mahdollisuuden lukea sekä tarkastaa käyttämiäni poissaolojen toimintamalleja.

Tutkimukseni aineiston eettiseen tarkasteluun liittyen on huomionarvoista se, että dokumentit ovat olleet olemassa jo ennen tutkimustani tai siitä riippumatta. Poissaolojen toimintamallit ja niiden sisältö on luotu vastaamaan kansallista lainsäädäntöä ja ohjeistusta. Näin ollen en ole voinut vaikuttaa aineiston syntyyn eikä

oma toimintani ole vaikuttanut poissaolomallien sisältöihin sekä niihin kirjattuihin toimenpiteisiin. Tutkimusta tehdessäni olen kuitenkin sidoksissa työni kautta koulun sosiaalityöhön eli tarkastelen ja jäsenän aineistoa osana tutkittavaa maailmaa, jota Eskola ja Suoranta (2014, 58) kuvaavat tutkimussuhteena, tutkijan ja tutkittavan välisenä vuorovaikutuksena.

Tähän vuorovaikutussuhteeseen liittyy dokumenttien osalta vahvasti se olenko kyennyt tulkitsemaan poissaolomalleihin kirjatut toimenpiteet siten kuin ne on tarkoitettu. Lisäksi valmiita dokumentteja käyttäessäni minun on ymmärrettävä, että toimintamalli luo omalla tavallaan rajatun maailman jättäen osan asioista kertomatta ja rajaamalla joitakin asioita pois (ks. Alastalo & Vuori 2021). Minulla ei ole ollut mahdollisuutta tehdä tarkentavia kysymyksiä mallien luojille aineistoa anysoidessani, mikä on tuonut omat haasteensa aineiston tulkinnassa. Tässä on auttanut aineiston lukeminen useaan otteeseen tutkimuksenteon eri vaiheissa. Toisaalta ajattelen, että malleja lukiessani olen ollut samassa tilanteessa kuin esimerkiksi oppilaat, vanhemmat ja verkostoyhteistyötä tekevät kumppanit, jotka eivät välttämättä saa perehdytystä mallin käyttöön eli olen parhaani mukaan pyrkinyt tulkitsemaan mitä dokumentteihin kirjatut asiat tarkoittavat.

Puolueettomuuttani ja objektiivisuutta tutkijana lisää se, ettei minulla ole sidonnaisuuksia valitsemini maakuntiin. Lisäksi olen pyrkinyt valitsemaan aineistolainauksia tasapuolisesti molemmista maakunnista ja erilaisista toimintamalleista. Aineistolainauksia valitsessani tarkoitukseni ei ole ollut arvottaa toimintamallien sisältöjä, vaan valita lainauksia, jotka havainnollistavat vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tutkimukseni keskiössä on lapsen hyvinvointi, jonka kautta olen aineistoa pääosin tulkinnut. Ymmärrän, että toisenlaisesta näkökulmasta tarkastellen tulokset olisivat erilaisia.

Vuori (2021a) kuvaa tutkimusetiikan olevan monenalaisten pulmakysymysten ratkaisua, joihin eettiset periaatteet eivät aina anna valmiita toimintaohjeita. Näitä tekemiäni tutkimuseettisiä ratkaisuja ja valintoja olen tässä luvussa tuonut esille, sillä kuten Vuori (2021a) toteaa, on teoillani vaikutusta tutkimuksen lopputulokselle ja sen arvioinnille. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavatkin, että eettisyyttä voidaan pitää tutkimuksen luotettavuuden toisena puolena. Tällä he tarkoittavat sitä, että eettinen kestävyys kietoutuu tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikriteereihin hyvän, eettisesti kestävien tieteellisten toimintatapojen lisäksi. (Emt. 149–150.)

Seuraavissa kahdessa luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Luvussa 6 kerron tutkimukseni päätulokset. Sen jälkeen esittelen luvussa 7 aineistosta luomani poissalujen toimintamallityypit, joita peilaan Minkkisen (2015) luomaan lapsen hyvinvointimalliin sekä tutkimukseni taustaosioon kriittisen näkökulman kautta.

6 POISSAOLOJEN TOIMINTAMALLIEN SISÄLTÖ JA TOIMENPITEET

6.1 Poissaolotyyppien määrittely

6.1.1 Huolta herättävät poissaolotyypit

Poissaolojen toimintamalleihin on kirjattu 12 erilaista huolta herättävää poissaolomuotoa, joihin kouluissa tulisi kiinnittää huomiota. Poissaolotyypit on kirjattu yhteenvedona lukumäärittäin taulukkoon 5 sen mukaan, kuinka usein tietty poissaolotyyppi on eri toimintamalleissa mainittu. On huomattava, että kahdessa poissaolojen toimintamallissa (PS2a; PS8) ei ollut erikseen määritelty millaiset poissaolot ovat huolta aiheuttavia eli toisin sanoen millaisissa tilanteissa oppilaan poissaoloon puututaan. Kahdessa mallissa (PS6; SK8) oli tunnistettu kuusi erilaista huolta herättävää poissaolotyyppiä. Näiden mallien koodit on tummennettu taulukossa 5.

TAULUKKO 5 Poissaolotyypit toimintamalleissa

Huolta herättävät poissaolot (n=28)	Maininnat malleissa (lukumäärät ja mallien koodit)
1. Luvaton	23 (PS1a, PS1b, PS3, PS6 , PS9b, PS10, PS11, PS12, PS14, PS19b, SK2a, SK3, SK4, SK5, SK7, SK8 , SK10, SK11, SK13a, SK13b, SK13c, SK15, SK16)
2. Sairaus, terveydellinen syy	13 (PS1b, PS10, PS12, PS14, SK2b, SK3, SK5, SK7, SK8 , SK10, SK11, SK13c, SK16)
3. Selvittämätön	10 (PS2b, PS3, PS6 , PS7b, PS11, PS12, SK3, SK5, SK7, SK8)
4. Poissaolo tietyltä tunnilta tai päivältä	8 (PS3, PS6 , PS9b, PS10, PS11, SK5, SK7, SK8)
5. Huolta herättävä, mutta syytä ei ole yksilöity tarkemmin	8 (PS3, PS6 , PS7b, PS14, PS19b, SK2a, SK13a, SK16)
6. Myöhästely	8 (PS1a, PS3, PS6 , PS9b, PS11, PS12, SK8 , SK13b)
7. Selvitettyjä poissaoloja paljon	6 (PS6 , PS11, PS12, SK5, SK7, SK8)
8. Ilmoittamaton poissaolo	5 (SK2a, SK3, SK10, SK13b, SK13c)
9. Toistuvat poissaolot	1 (PS19b)
10. Ei määritelty huolta herättävää poissaolotyyppiä	2 (PS2a, PS8)
11. Poissaolon syyt hämärän peitossa	1 (SK2b)
12. Puutteelliset poissaoloselvitukset	1 (PS12)
13. Huoltajan kuittaama poissaolo muuna kuin terveyssyynä	1 (PS1b)

Poissaolojen toimintamallien perusteella näyttää siltä, että huomio oppilaiden poissaoloissa kiinnittyy yleisimmin *luvattomiin poissaoloihin*. Luvaton poissaolo on

selkeästi yleisin malleihin kirjattu poissaolotyyppi, sillä luvaton poissaolo mainitaan 23 mallissa. Malleissa ei kuitenkaan määritellä tai oteta tarkemmin kantaa, miten luvaton poissaolo koulusta määritellään tai mitä sillä tarkoitetaan.

Poissaolot voivat olla luvattomia tai luvallisia. (PS1a)

Poissaoloihin puuttuminen on tarpeen silloin, kun on paljon selvittämättömiä tai luvattomia poissaoloja. (PS3)

Luvattomista poissaoloista ilmoitetaan oppilaan huoltajalle. (SK10)

Luvattomiin poissaoloihin puututaan välittömästi yhteistyössä kodin kanssa. (SK13b)

Sairauspoissaolot tai muut terveyteen liittyvät syyt ovat toiseksi yleisin malleissa esille nostettu poissaolotyyppi. Oppilaan sairastuessa huoltaja on velvollinen ilmoittamaan sairastumisesta viipymättä koululle kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi:

Jos oppilas sairastuu ennen koulupäivän alkua, huoltajan on ilmoitettava kouluun syy heti ensimmäisenä poissaolopäivänä. (SK3)

Kaikissa malleissa ei sairauspoissaolojen yhteydessä määritellä, minkä tyyppinen- tai kestoinen sairastuminen on kyseessä. Lapsen terveydentilaan liittyvien syiden tarkempi selvittely olisi tärkeää, sillä on tutkimukset osoittavat, että suurella osalla kouluakäymättömillä lapsilla on joko fyysinen tai psyykinen sairaus (ks. Friberg ym. 2020; Palmu ym. 2020b). Tosin poikkeuksiakin malleissa on kuten seuraava lainaus osoittaa:

Poissaoloihin puututaan aina seuraavissa tilanteissa -- jos poissaolojen syynä oleva sairaus ei ole selkeä tai poissaolo jatkuu pitkään ilman lääkärin tai hoitavan tahon lausuntoja – Osa varhaista tukea on sairauslomien puheeksi ottaminen oppilaan ja huoltajan kanssa. (SK8)

Selvittämättömät poissaolot, poissaolo tietyltä tunnilta tai päivältä sekä yksilöimätön huolta aiheuttava poissaolo ovat kukin yhtä yleisiä poissaolojen syitä, jotka on mainittu puuttumista edellyttäväksi poissaolotyypeiksi. Yhteistä näille poissaoloille on se, että poissaoloon liittyen ei välttämättä ole ilmoitettu mitään erityistä syytä. Selvittämättömällä poissaololla tarkoitetaan oppilaan poissaoloa, josta huoltaja ei ole ilmoittanut poissaolon syytä:

Mikäli tieto poissaolojen syystä puuttuu tai on epäselvä, luokanopettaja/-valvoja, ryhmäohjaaja ottaa yhteyttä huoltajaan ja selvittää poissaolojen syitä yhdessä huoltajan ja oppilaan kanssa. (PS2b)

Poissaoloihin puuttuminen voi olla tarpeen esimerkiksi seuraavissa tilanteissa: selvittämättömät ja luvattomat poissaolot. (PS6)

Poissaolot, jotka *keskittyvät tietyille oppitunneille tai koulupäiville* on seikka, joihin koulussa kiinnitetään reilussa kolmanneksessa malleista huomiota. Seuraavassa esimerkki tietylle ajalle keskittyvästä poissaolosta ja siihen puuttumisesta:

Jos poissaolot keskittyvät tietyille päiville/tunneille, luokanvalvoja ottaa yhteyttä kotiin jo ennen 50 h rajan täyttymistä. (SK5)

Se millaiset seikat voivat herättää huolen yleisellä tasolla, jää toimintamalleissa usein tarkemmin määrittelemättä ja avaamatta.

Huolestuttavien poissaolojen jatkuessa yli 80 h, luokanohjaaja on kotiin uudelleen yhteydessä ja ilmoittaa asiasta myös oppilashuollon henkilöstölle. (PS7b)

Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei ole vertailla kahden maakunnan poissaolojen toimintamallien eroja, selkeänä erona näyttäytyy se, miten *myöhästelyyn* kiinnitetään huomiota. Pohjois-Savon toimintamalleissa myöhästely mainitaan lähes puolessa malleista (n=6) kun taas vastaavasti Satakunnassa myöhästymiseen kiinnitetään huomiota ainoastaan kahdessa poissaolojen toimintamallissa.

Oppilaan aiheettomat poissaolot ja myöhästymiset kirjataan, jotta luokanopettaja on koko ajan selvillä luokkansa oppilaiden tilanteesta. (PS1a)

Poissaolojen puututaan esimerkiksi niissä tapauksissa, kun -- oppilas myöhästelee paljon. (PS11)

Selvittämättömien poissaolojen lisäksi huolta voivat herättää myös oppilaan poissaolot, jotka huoltaja on selvittänyt eli ilmoittanut syyn, jonka vuoksi oppilas on ollut pois koulusta. *Selvitetyt poissaolot* voivat olla huolestuttavia silloin, kun niitä on paljon tai ne ovat jatkuvia. Malleissa ei välttämättä määritellä tuntirajaa siihen, milloin selvitetty poissaolot ovat huolestuttavia.

Poissaoloihin puututaan esimerkiksi niissä tapauksissa, kun - selvitetty poissaolot ovat jatkuvia ja niitä on paljon. (PS11)

Kun selvitettyjä poissaoloja on lyhyellä aikavälillä kertynyt 50 h, luokanvalvoja ottaa yhteyttä kotiin ja selvittää kodin kanssa tilannetta. (SK5)

Muut malleissa esiintyneet poissaolotyyppit: toistuva poissaolo, ilmoittamaton poissaolo, poissaolon syyt hämärän peitossa, puutteelliset poissaoloselvitykset sekä huoltajan kuittaama poissaolo muuna kuin terveyssyynä mainitaan kukin yksittäisissä poissaolojen toimintamalleissa.

Kahdessa, eniten poissaolotyyppettä sisältävässä mallissa (PS6; SK8) poissaoloihin kiinnitetään huomiota myös silloin, jos *oppilaan koulusuoriutumisen tason laskee merkittävästi*. Huomio oppimisessa tapahtuviin muutoksiin voi parhaimmassa tapauksessa katkaista tyypillisen kaavan toistuvien poissaolojen ketjussa (ks. Teasley 2004)

6.1.2 Puuttumisen kynnys oppilaan poissaoloissa

Tutkimuksen aineistona käytetyissä poissaolojen toimintamalleissa 22 mallissa määritellään ajallinen määre, jolloin poissaoloihin puututaan. Kuudessa mallissa puuttumisen kynnystä ei määritellä ajallisella määreellä sanallisesti eikä tuntimäärillä eli ei avata ajallisesti sitä, milloin poissaolot ovat huolestuttavia ja antavat aiheutta puuttumiseen.

Viidessä mallissa puuttumisen aikamääre määritellään sanallisesti, esimerkiksi heti, välittömästi tai kahden/kolmen päivän kuluessa poissaolon alkamisesta kuten seuraavat lainaukset osoittavat:

Mikäli huoltaja ei ole ilmoittanut poissaolosta ja oppilas on poissa, koulun tulee viipymättä tiedustella asiaa huoltajalta. - - Luvattomiin ja huolta herättäviin poissaoloihin puututaan heti ja ryhdytään **tehokkaisiin** toimenpiteisiin. (SK2a)

Oppilaan turvallisuuden varmistamiseksi tulee opettajan yrittää selvittää poissaolon syy ottamalla yhteyttä huoltajiin. Jollei tilanteesta muuta johdu, yhteydenotto tehdään pääsääntöisesti kolmantena poissaolopäivänä. (SK11)

Yllä olevassa, ensimmäisen lainauksen mallissa mielenkiintoista on, että mallissa ei avata mitä tehokkaat toimenpiteet ovat.

Suurimmassa osassa malleista (n=17) puuttuminen poissaoloihin ilmaistaan laskeamalla yksittäisen oppilaan poissaolotunnit yhteen. Tällöin poissaoloihin saadaan ns. hälytysrajat, jotka johtavat erilaisiin toimenpiteisiin ja tuen muotoihin poissaolotuntimääristä riippuen. Taulukkoon 6 on koottu poissaolomallien hälytysrajat eli se, milloin huolen poissaoloista eri toimintamalleissa tulisi viimeistään herätä.

TAULUKKO 6 Poissaolojen toimintamalleissa olevat hälytysrajat

Poissaolotuntien hälytysraja alimmillaan	Mallien lukumäärä, joissa hälytysrajan tuntimäärä käytössä	Vuosiluokka (jos mainittu)
Huoli puheeksi	2	-
30 h tai alle	3	-
40 h	1 2	- 1.-2. lk
50 h	8 2	- 3.-6. lk
60 h	2	7.-9. lk
100 h	1	-

Malleissa, joissa on hälytysraja, voi huolen ottaa muutamassa mallissa esille heti, kun huoli oppilaan poissaoloista herää joko huoltajalla tai opettajalla. Aineistona

olleet poissaolojen toimintamallit osoittavat, että *poissaoloihin puututaan tyypillisimmin*, kun poissaoloja on kertynyt enintään 50 oppituntia tarkastelujakson aikana. Yli puolessa hälytysrajat sisältävissä malleissa (n=10) huoli poissaoloista otetaan tällöin puheeksi.

Puuttumisen kynnyksellä hälytysrajoittain vaihtelee malleissa kuitenkin suuresti olleen pienimmillään alle 30 lukukauden alusta laskien ja suurimmillaan koko lukuvuoden ajalta tarkasteltuna 100 tuntia kuten seuraavat lainaukset osoittavat.

Kun poissaoloja on kertynyt lukukauden alusta 24 oppituntia (75 min.), ottaa luokanopettaja/luokanvalvoja yhteyttä huoltajaan. (SK8)

Huolestuttavia merkkejä ovat ainakin - - esim. poissaoloja on tulossa "tasaisen vauhdin taulukon mukaan" koko lukuvuodelle yli 100 h. (PS9b)

Hälytysrajoihin laskettavissa tuntimäärissä tunteja tarkkaillaan toimintamalleissa eri mittaisilla ajanjaksoilla. Tarkastelujakso voi olla esimerkiksi lyhyt aikaväli, jota ei määritellä tarkemmin tai joko lukukauden tai koko lukuvuoden ajan kestävä seurantajakso.

Osassa malleista hälytysrajan tuntimäärää tarkennetaan määrittelemällä millaista poissaoloista, esimerkiksi selvitetystä poissaoloista lyhyellä aikavälillä, selvittämättömistä poissaoloista tai poissaoloista tietyltä ajalta, on kyse kuten seuraavassa lainauksessa kirjoitetaan:

Jos selvitettyjen poissaolojen lisäksi on selvittämättömiä poissaoloja tai poissaolot keskittyvät tietyille päiville/tunneille, luokanvalvoja ottaa yhteyttä jo ennen 50 h rajan täyttymistä. (SK7)

On huomattava, että kahdessa mallissa hälytysrajat on erilaiset eri luokka-asteilla. Tällöin sama malli on luokiteltu yllä olevaan taulukkoon useamman kerran tuntimäärien mukaisesti. Seuraava lainaus osoittaa erot hälytysrajoissa eri luokka-asteiden välillä:

"Hälytysrajat", jolloin luokanopettaja/-valvoja on yhteydessä oppilaan huoltajaan ja sopii tarvittaessa tapaamisen ovat: 1.-2. luokan oppilaat: 40 h; 3.-6. luokan oppilaat 50 h ja 7.-9. luokan oppilaat 60 h (PS19b)

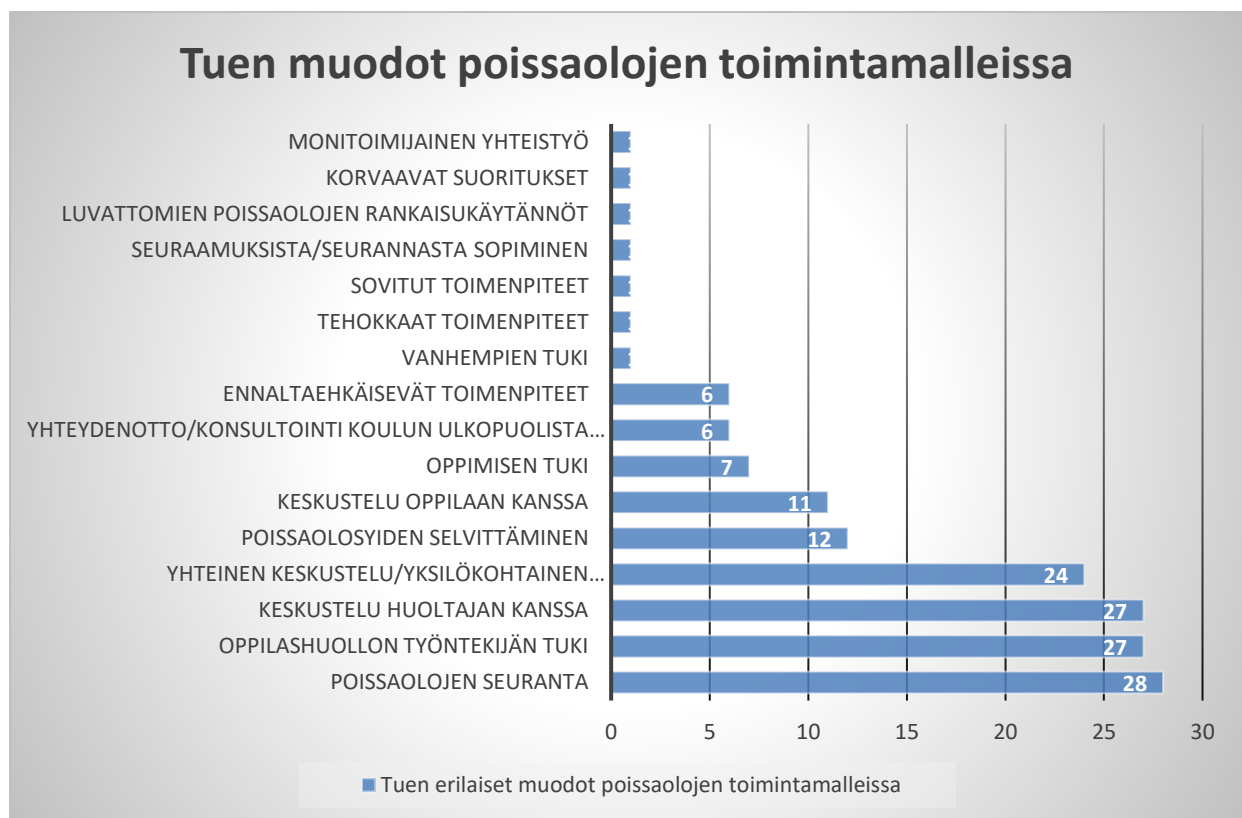
Erilaisia hälytysrajoja eri luokka-asteille ei perustella toimintamalleissa tarkemmin.

Yhdessä mallissa on käytössä sekä sanallinen aikamääre selvittämättömiin/luvattomiin poissaoloihin että ns. hälytysraja runsasiin tai lukumäärältään merkittäviin yhden päivän poissaoloihin, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi:

Mikäli oppilaalla on selvittämättömiä/luvattomia poissaoloja, niihin puututaan heti ja selvitetään syy. - - Mikäli oppilaalla on runsaasti tai paljon lyhyitä yhden päivän poissaoloja toimitaan seuraavasti: yli 50 h/lukukausi, otetaan yhteyttä kotiin ja selvitetään tilannetta. (SK3)

6.2 Tuen muodot

Kaikissa tutkimuksen aineistona olleissa 28 poissaolojen toimintamallissa on kirjattu toimenpiteitä, joiden mukaan koulussa toimitaan oppilaiden poissaolojen suhteen. Malleista voi havaita toimenpiteitä, jotka liittyvät poissaolojen seuraamiseen, niistä ilmoittamiseen sekä poissaoloihin puuttumiseen. Malleista on erotettavissa yhdeksän erilaista tuen muotoa, jotka toistuvat usean eri kunnan poissaolojen toimintamalleissa. Lisäksi malleista löytyy yksittäisiä toimenpiteitä, jotka on mainittu vain yhdessä toimintamallissa. Malleissa on eroa sen mukaan, kuinka monta erilaista toimenpidettä niihin on kirjattu. Kaikki malleihin kirjatut toimenpiteet on koottu yhteen kuvioon 5. Yhteensä mainintoja erilaisista tuen muodoista on 155.



KUVIO 5 Tuen muodot poissaolojen toimintamalleissa (n=28)

Poissaolojen seuranta

Oppilaan poissaolojen seuranta ja poissaolotuntien valvonta mainitaan kaikissa malleissa (n=28). Osassa malleista on mainittu oppilashallintojärjestelmä, esimerkiksi Wilma, jonne poissaolot kirjataan.

Joissakin malleissa määritellään poissaoloja seurattavan päivittäin, kun taas toisissa malleissa poissaolojen seuraamista ei määritellä tarkemmin ajallisesti. Seuraavassa on lainaukset molemmista seurantatavoista:

X:n koulussa käytetään poissaolojen seuraamiseen Wilmaa, johon opettajat kirjaavat poissaolot päivittäin. (PS10)

Opettajat merkitsevät poissaolot Wilmaan mahdollisimman pian - -. (PS2b)

Poissaolosyiden selvitys

Osassa malleista mainitaan erikseen poissaoloihin liittyvien syiden selvittäminen tilanteissa, joissa oppilaalla on selvittämättömiä/luvattomia poissaoloja eli poissaoloja, joista huoltaja ei ole ilmoittanut. Poissaolon syyn selvittäminen kuuluu yleensä oppilaan opettajan vastuulle kuten seuraava lainaus osoittaa:

Jos lapsi on aamulla pois koulusta, eikä vanhemmilta ole tullut ilmoitusta, 1. oppitunnin opettaja on velvollinen selvittämään poissaolon syyn. (SK5)

Syiden selvittelyn yhteydessä ei juurikaan avata tarkemmin, millaisia menetelmiä ja keinoja poissaolosyiden kartoittamisessa käytetään. Malliin on lähinnä kirjoitettu opettajan velvollisuus selvittää poissaolon syy. Kahdessa mallissa on kuitenkin mainittu mahdollisuus tehdä koulupoissaolokysely SRAS-R. Lisäksi yhdessä mallissa SRAS-R:n rinnalla mainitaan Lapset puheeksi -menetelmän käyttäminen. Seuraava lainaus kuvaa kartoitustyökalujen käyttämistä:

Tehdään perusteellinen kartoitus poissaolojen syistä ja kokonaistilanteesta. Kartoituksen osana voidaan käyttää esim. koulupoissaolokyselyä (SRAS-R) tai Lapset puheeksi -menetelmää. (SK16)

Tuloksia tarkastellessa on huomioitava se, että poissaolosyiden selvitys voi osassa malleista olla ajateltu sisältyvän huoltajan ja/tai oppilaan kanssa käytävään keskusteluun sekä poissaolojen seurantaan liittyviin toimenpiteisiin eikä sitä ole näin ollen välttämättä tuotu erikseen esille toimintamallissa. Toisaalta, mikäli toimintamalliin ei ole kirjattu erikseen poissaolosyiden selvittelyssä käytettäviä menetelmiä, voi niiden käyttö olla saman koulun ja kunnan sisällä kirjavaa.

Oppilashuollon työntekijän antama tuki

Poissaolojen toimintamalleissa oppilashuollon työntekijän eli koulukuraattorin, koulupsykologin ja/tai kouluterveydenhoitajan antama tuki tarkoittaa yleisimmin tukea joko oppilaalle tai opettajalle tai molemmille yhdessä. Osassa malleissa ei eritellä tarkemmin ketä oppilashuollon työntekijää tarkoitetaan.

Luokanopettaja puuttuu runsaasti poissaoloihin varhaisessa vaiheessa ja ohjaa oppilaan tarvittaessa oppilashuollon henkilöstön tai rehtorin luo. (PS3)

Yhdessä mallissa oppilashuollon työntekijän antama tuki kohdistuu myös vanhempaan kuten seuraava esimerkki osoittaa. Mallissa ei tarkemmin eritellä, mitä yksilökohtainen oppilashuoltovanhemmalle tarkoittaa:

Jos poissaoloja on runsaasti eikä edellä mainitut toimenpiteet ole auttaneet, tarjotaan vanhemmille yksilökohtaista oppilashuoltopalvelua.

Joissakin malleissa on maininta kaikkien eri oppilashuollon ammattiryhmien antamasta tuesta, joten em. kuviosta 5 ei voi tehdä päätelmiä siitä, kuinka moneen eri malliin oppilashuollon tuki on kirjattu. Lisäksi aineiston analyysivaiheessa kirjasin kahdessa mallissa olleen yhteydenoton rehtoriin myös kuuluvaksi tähän luokkaan. Rehtori ei varsinaisesti ole oppilashuollon työntekijä, mutta hän vastaa viime kädessä koulukohtaisella tasolla oppilashuollosta kokonaisuudessaan.

Poissaolomalleissa määritellään myös sitä, millaista oppilashuollon työntekijöiden antama tuki malleissa on. Yhteistyö, työparityöskentely ja keskustelu *terveydenhoitajan* kanssa mainitaan poissaoloissa, joiden syy on selkeästi oppilaan terveyteen liittyvä. Mikäli oppilaan terveydellistä tilaa on syytä selvittää, otetaan yhteyttä terveydenhoitajaan, mikä käy ilmi seuraavassa esimerkissä:

Jos poissaolojen syy on selkeästi terveydellinen, huoltajien lisäksi mukaan (keskusteluun) otetaan terveydenhoitaja. (PS1a)

Kuraattorituki on malleissa kirjattu oppilaan ja kuraattorin välisinä tapaamisina, yhteydenottona kuraattoriin sekä yhteistyönä kuraattorin kanssa. Lisäksi kuraattori voi olla mukana poissaolojen syiden selvittelyssä ja esimerkiksi tilanteissa, joissa poissaolot ovat luvattomia. Eräässä mallissa kuvataan kuraattorin olevan mukana keskusteluissa, jos:

Poissaolojen syyt ovat muita (kuin terveydellisiä) tai hämärän peitossa, huoltajien lisäksi (keskusteluun) mukaan otetaan kuraattori. (SK2b)

Koulupsykologin tuki yhtenä oppilashuollon työntekijänä mainitaan ainoastaan kahdessa toimintamallissa. Oppilas voi käydä psykologin tapaamisessa tai psykologi voi aloittaa tarvittaessa psykologisten tutkimusten tekemisen.

Keskustelu huoltajan kanssa

Tähän luokkaan on koottu yhteen maininnat joko keskustelusta tai yhteydenotosta huoltajaan/kotiin oppilaan poissaoloihin liittyen. Yhteydenottaja/keskustelun toinen osapuoli on koulun henkilökunnasta näissä tilanteissa useimmiten opettaja.

Lähes kaikissa malleissa (n=27) ollaan poissaolojen vuoksi yhteydessä oppilaan vanhempiin esimerkiksi puhelimitse. Osassa malleista ei määritellä tarkemmin millä tavoin yhteys huoltajaan otetaan. Lisäksi opettaja voi sopia kasvotusten tapahtuvan

tapaamisen huoltajan kanssa. Seuraava esimerkki kuvaa seikkaperäisesti yhteydenottoa/keskustelua huoltajan kanssa, kun huoli poissaoloista herää oppilaan opettajalla:

Kun oppilaalla alkaa olla toistuvia poissaoloja, on luokanopettaja/-ohjaaja yhteydessä oppilaan huoltajaan. Luokanopettaja/-ohjaaja sekä huoltaja sopivat tarvittavista tukitoimista (esimerkiksi tukiopetus, käynti kuraattorilla, ohjaus terveydenhoitajalle). Luokanopettaja/-ohjaaja merkitsee Wilman tuntimerkintöihin, että keskustelu poissaoloista on käyty. (PS11)

Keskustelu/yksilökohtainen oppilashuoltoryhmä

Kuten kuvioon 5 kootuista tuen muodoista voi nähdä, vahvistaa malleissa neljänneksi yleisin tuen muoto keskustelu/yksilökohtainen oppilashuoltoryhmä oppilashuoltohenkilöstön roolia poissaoloihin liittyvässä tuessa. Oppilaan asioissa koottavassa yksilökohtaisessa oppilashuoltopalaverissa on aina läsnä vähintään yksi oppilashuollon työntekijä. Mallien perusteella yksilökohtainen oppilashuoltoryhmä kootaan, mikäli poissaoloja on runsaasti ja/tai huoli poissaoloista jatkuu aiemmista tukitoimista huolimatta.

Mikäli pedagoginen tuki ja/tai oppilashuollon yksilötuki eivät riitä, suositellaan oppilaalle monialaisen oppilashuoltoryhmän tukea. (PS7b)

Osassa malleista käytetään käsitteitä yksilökohtainen oppilashuoltoryhmä tai oppilashuoltopalaveri, kun taas osassa malleista kirjoitetaan yhteisestä keskustelusta tai tapaamisesta koululla. Aineiston analyysivaiheessa tulkitsin molempien kokoon-tumisten tarkoittavan oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tarkoittamaa yksit-täisen oppilaan asioissa koottavaa monialaista asiantuntijaryhmää. Seuraavassa esi-merkkilainaus aineistosta, joka täyttää yksilökohtaisen oppilashuoltoryhmän kriteerit, vaikka käsitettä ei varsinaisessa tekstissä mainita:

Opettaja ottaa itselleen työparin kuraattorista ja/tai terveydenhoitajasta ja kutsuu oppilaan sekä huoltajan koululle tilanteen kartoittamiseksi. (SK13a)

Keskustelu oppilaan kanssa

Keskustelu oppilaan kanssa poissaoloista mainitaan vajaassa kolmanneksessa toimintamalleissa (n=11). Keskustelussa voi olla läsnä vai oppilas tai oppilas yhdessä huoltajan kanssa:

Mikäli tieto poissaolojen syystä puuttuu tai on epäselvä, luokanopettaja ottaa yhteyttä huoltajaan ja selvittää poissaolojen syitä yhdessä huoltajan ja oppilaan kanssa. (PS2b)

Oppimisen tuki

Oppimisen tuki on malleihin kirjattu rästi-/läksyparkkina, tukiopetuksena, ohjauksena koulutehtävissä sekä laajimmin mainittuna pedagogisena tukena. Suurin osa em. tuen muodoista liittyy poissaolon aikaisten koulutehtävien tekemiseen ja niissä

ohjaamiseen poissaolon jälkeen. Seuraavassa esimerkissä opettaja ja oppilas arvioivat yhdessä poissaoloon liittyvät oppimisen puutteet ja sopivat tarvittavasta tuesta:

Mikäli oppilaan vointi ei mahdollista opiskelua, katsoo luokanopettaja/-ohjaaja yhdessä oppilaan kanssa oppimisen puutteet ja ohjaa häntä tehtävien tekemisessä tai järjestää tarvittaessa tukiovetusta. (SK13c)

Yhteydenotto koulun ulkopuoliseen tahoon

Koulun ulkopuolisen tahon esimerkiksi lastensuojelun tai poliisin konsultaatio on mainittu vajaan viidenneksessä malleista (n= 6). Kaikissa malleissa ei ole määritelty tarkemmin, mitä koulun ulkopuolisella taholla tarkoitetaan. Silloin kun koulun ulkopuolinen toimija on mainittu, on se yleensä sosiaalitoimen työntekijä.

Eräässä mallissa konsultoinnin yhteydessä ulkopuoliseen tahoon mainitaan suora puhelinnumero, johon koulusta voidaan ottaa yhteyttä:

Mahdollisuus lastensuojelun akuuttitiimin konsultointiin p. xxx-xxxxxxx (SK13a)

Ennaltaehkäisevät toimenpiteet

Ulkopuolisen tahon konsultoinnin kanssa yhtä monessa mallissa (n=6) nostetaan esille ennaltaehkäisevät toimenpiteet. Ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä malleissa ovat: turvallisen ja viihtyisän kouluympäristön luominen, oppilaiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden lisääminen yhteisöllisen oppilashuollon keinoin, sujuvan kodin ja koulun yhteistyön luominen, oppilaiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden tukeminen, varhainen puuttuminen ja auttaminen sekä oppilaiden läsnäolon huolellinen seuraaminen.

Ennaltaehkäisevillä toimenpiteillä pyritään tukemaan lapsen ja nuoren hyvinvointia, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

Koulussa pyritään ennaltaehkäisemään poissaoloja varhaisella puuttumisella ja auttamisella, sillä koulupoissaoloilla voi olla monenlaisia seurauksia lapsen ja nuoren hyvinvoinnille ja oppimiselle. (PS6)

Yksittäiset tuen muodot

Edellä kuvattujen tuen muotojen lisäksi malleissa esiintyi muutamia yksittäisiä tuen muotoja, joita ei malleissa kuvata tarkemmin auki. Tällainen on esimerkiksi seuraavassa lainauksessa, jossa ei avata tarkemmin millä tavoin ja keinoin poissaoloihin puututaan, vaikka toimenpiteitä kuvataan tehokkaiksi:

Luvattomiin ja huolta herättäviin poissaoloihin puututaan heti ja ryhdytään tehokkaisiin toimenpiteisiin. (SK2a)

Kahdessa mallissa tukeminen kohdistuu vanhempaan, jolle tarjotaan tukea esimerkiksi lapsen päivärytmiin tai läksyihin liittyen:

Kutsutaan koolle moniammatillinen asiantuntijaryhmä, jossa sovitaan koulunkäynnin tukitoimista, esim. vanhempien tuki koulunkäyntiin (päivärytmi, läksyt) - - (SK8)

Kahdessa mallissa nostetaan esille poissaoloihin liittyvät seuraamukset, joka toisessa mallissa määritellään viittaamalla koulun järjestyssääntöihin ja luvattomiin poissaoloihin liittyviin rankaisukäytänteisiin. Toimintamallin yhteydessä ei löytynyt linkkiä mallissa viitattuun työrauhapakettiin, vaikka siihen mallissa viitataan:

Luvattomista poissaoloista voi seurata toistuessaan rangaistus koulun järjestyssääntöjen mukaisesti. Työrauhapakettissa on ohjeistus luvattomien poissaolojen rankaisukäytännöistä. (SK13c)

Em. yksittäisten tuen muotojen lisäksi malleissa mainitaan monitoimijainen yhteistyö, joka voisi toisaalta tarkoittaa yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tai yksilökohtaista oppilashuoltoryhmää. Aineistosta ei voi varmuudella päätellä sopiiko tuki em. tuen muotoihin vai ei. Lisäksi mainitaan korvaavat (koulutehtävät) suoritukset sekä sovitut toimenpiteet tarkentamatta mitä niillä tarkoitetaan.

6.3 Toimijat poissaolojen toimintamalleissa

6.3.1 Toimijoiden erittely

Poissaolojen toimintamalleissa mainitut toimijat voidaan jakaa viiteen ryhmään sen mukaan, kuinka monessa mallissa kukin toimija esiintyy tekijänä ja toimijana. Ryhmät ovat: 1) lapsi, 2) huoltaja, 3) opettaja tai opetuksen järjestäjä ilman että yksilöidään tarkemmin toimijan työtehtävää ja 4) muut koulun toimijat esimerkiksi rehtori, terveydenhoitaja, koulukuraattori ja -psykologi. Viidennen toimijaryhmän muodostavat toimijat, jotka toimivat koulun ulkopuolella kuten esimerkiksi lastensuojelu, perheneuvola ja poliisi.

Taulukossa 7 on eritelty tarkemmin malleissa esiintyvät toimijat. Kukin toimija on laskettu toimijaksi vain yhden kerran kussakin eri mallissa. Lisäksi taulukko havainnollistaa myös sitä, kuinka monessa mallissa tietty toimija jää tekijänä mainitsematta.

TAULUKKO 7 Toimijat poissaolojen toimintamalleissa

Toimija	Mainitaan mallissa (n=28)	Ei mainita mallissa (n=28)
<i>Lapsi</i>	25	3
<i>Huoltaja</i>	28	0
<i>Opettaja/opetuksen järjestäjä</i>	28	0
<i>Muut koulun toimijat</i>	25	3
- kaikki koulun aikuiset	1	27
- opinto-ohjaaja	2	26
- erityisopettaja	3	25
- koululääkäri- koulupsy- kologi	4	24
- rehtori	4	24
- terveydenhoitaja	13	15
- oppilashuoltoryhmä	13	15
- oppilashuoltoryhmä	17	11
- kuraattori	17	11
<i>Koulun ulkopuoliset toimijat</i>	14	14
- poliisi	1	27
- nuorisotyö/-tuki	2	26
- perheneuvola	2	26
-määrittelemätön ulkopuo- linen toimija	3	25
- terveydenhuolto	2	26
-sosiaalihuolto (sis. lasten- suojelu)	7	21

On huomioitavaa, että osassa poissaolojen toimintamalleissa ei määritellä tarkemmin kuka koulun eri ammattiryhmien edustajista ottaa huolen poissaolosta esille huoltajan kanssa. Joissakin malleissa koulun toimijasta kirjoitetaan passiivissa ja joissakin malleissa käytetään esimerkiksi sanaa koulu tai opetuksen järjestäjä.

Luvattomista poissaoloista ilmoitetaan oppilaan huoltajalle. - - Tarvittaessa otetaan yhteyttä kuraattoriin ja kootaan yksilöllinen oppilashuoltoryhmä. (SK3)

Koulu on velvollinen tekemään lastensuojeluilmoituksen, jos oppilas on ollut poissa yli 100 tuntia lukuvuoden aikana eikä terveydentilan selvittelyssä tai muussa puuttumiskäytännössä ole löytynyt hyväksyttävää syytä poissaoloihin. (PS6)

Sekä huoltaja että opettaja/opetuksen järjestäjä mainitaan toimijoina kaikissa poissaolojen toimintamalleissa. Myös lapsi mainitaan useimmissa malleissa toimijana. Joskin on huomattava, että muutamassa mallissa lapsi ei esiinny lainkaan toimijana. Koulun toimijoista toimijoiksi nimetään yleisimmin rehtori, terveydenhoitaja sekä kuraattori. Useampia mainintoja saa myös oppilashuoltoryhmä, joka voi pitää sisällään sekä koulun että myös koulun ulkopuolisen verkoston toimijoita. Koulun ulkopuolista tahoista erikseen mainitaan useimmiten sosiaalihuollon toimijat, johon taulukossa sisältyy myös muutamassa mallissa mainittu lastensuojelu. Toisaalta 21 mallissa sosiaalihuollon toimijoita ei mainita lainkaan poissaoloihin liittyvinä yhteistyötahoina. Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin eri toimijoiden rooleja tutkimusaineiston perustella.

6.3.2 Toimijoiden roolien määrittely

Lapsi

Lapsi näyttäytyy malleissa sekä aktiivisena toimijana että passiivisena toiminnan kohteena. Lapsen toimijuus kiinnittyy pitkälti *oppivelvollisuuden suorittamiseen* ja siihen liittyvään opetukseen osallistumiseen. Oppivelvollisuuteen liittyvät maininnat tulevat esille 11 poissaolojen toimintamallissa. Maininnoissa viitataan usein perusopetuslakiin ja siihen sisältyvään oppivelvollisuuteen kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi:

Perusopetuslain mukaan oppilaan tulee osallistua perusopetukseen, jollei hänelle ole erityisestä syystä myönnetty vapautusta. (SK2a)

Joissakin malleissa oppivelvollisuuden suorittamista tarkennetaan oppivelvollisuuden suorittamisen tarkoittavan läsnäoloa koulussa seuraavan esimerkin mukaisesti:

Oppivelvollisuuden suorittamiseen kuuluu läsnäolo koulussa. (PS6)

Oppivelvollisuuteen liittyen kahdeksassa mallissa tulee ilmi, että lapsen on otettava selvää poissaolon aikaisista koulutehtävistä. Malleissa mainitaan, että lapsen on *tehtävä poissaolon aikaiset koulutehtävät* joko kotona tai esimerkiksi läksyparkissa koulussa. Lisäksi lapsi voi joutua pyytämään korvaavia tehtäviä opettajalta.

Poissaoloajan koulutehtävistä oppilas huolehtii itse. (SK10)

Poissaolon aikaisista koulutehtävistä huolehtimiseen liittyvistä maininnoista on huomattava se, että malleista ei välttämättä pystynyt päättämään tarkoitettiinko

tehtävien huolehtimisella etukäteen sovittuja, luvallisia poissaoloja, sairauspoissaoloja vai muita poissaoloja.

Mikäli poissaoloja kertyy, lapsi *keskustelee* kahden kesken opettajan kanssa poissaolosta ja sen syistä. Keskustelu voi tapahtua myös palaverissa koululla. Lapsen osallistuminen erilaisiin keskusteluihin mainitaan 11 eri poissaolojen toimintamalleissa. Joissakin malleissa palaveri tarkoittaa yksilöllistä oppilashuoltoryhmää.

Oma opettaja keskustelee asiasta (poissaoloista) oppilaan kanssa ja on yhteydessä huoltajiin - - (SK16)

Opettaja kutsuu koolle palaverin ja sopii lapsen ja huoltajan kanssa, keitä tarvitaan tilanteen selvittämiseksi ja oppilaan tueksi = monialainen asiantuntijaryhmä (tarvitaan suostumus). (PS14)

Jälkimmäisestä lainauksesta tulee ilmi, että lapsi on toimija antaessaan suostumuksena palaveriin kutsuttavista osallistujista.

Poissaolojen nähdään malleissa vaikuttavan lapsen *oppimiseen ja koulumenestykseen heikentävästi*. Kasautuessaan poissaolot vaikuttavat lapsen mahdollisuuteen saada opetusta. Tämä oppimiseen liittyvä huoli mainitaan lapseen liittyen 10 mallissa. Usein huoli poissaolojen vaikutuksesta oppimiseen kytkeytyy malleissa poissaolojen seurantavelvoitteeseen:

Poissaolojen seuraamisella ja yhteydenpidolla kotiin pyritään ennaltaehkäisemään poissaolojen kasautumista, mistä on haittaa oppilaan hyvinvoinnilla ja oppimiselle. (PS3)

Edellisessä lainauksessa tulee esille poissaolojen seuraukset laajemmin lapsen *kasvuun, kehitykseen ja hyvinvointiin*, mikä mainitaan muutamissa poissaolojen toimintamalleissa. Kahdessa mallissa lapsen kehitystä tarkastellaan pitemmällä aikavälillä riskinä syrjäytymiskierteeseen ja todetaan seuraavaa:

Lastensuojeluilmoituksen pohjana on huoli poissaolojen aiheuttamasta syrjäytymisriskistä ja normaalin kehityksen ja koulukäynnin vaarantumisesta. (SK16)

Muutamassa mallissa nostetaan esille poissaolon tai myöhästymisen vaikutukset kaverisuhteisiin sekä luokan muihin oppilaisiin:

Runsas poissaolot vaikuttavat koulumenestykseen ja usein myös sosiaalisiin suhteisiin. (SK13b)

Myöhästymisen lisäksi häiritsee muita. (PS1a)

Yksittäisinä lapsen toimijuuteen liittyvinä asioina malleihin on kirjattu poissaolon taustalla voivan olla psyykinen ongelma, joka vaatii tutkimuksia ja apua. Lisäksi oppilaan poissaolo voidaan nähdä turvallisuusriskinä, jos ei tiedetä oppilaan

olinpaikkaa. Yhdessä mallissa nähdään poissaolojen seurannalla olevan vaikutusta siihen, että oppilas oppii noudattamaan työaikoja.

Huoltaja

Lapsen huoltajan tärkein tehtävä on *ilmoittaa* lapsen poissaolosta ja sen *taustalla olevasta syystä* koululle. 17 mallissa todetaan, että huoltajalla on velvollisuus ilmoittaa lapsen poissaolosta koululle. Huoltaja voi ilmoittaa lapsen poissaolosta esimerkiksi puhelimitse, Wilman kautta tai muutamissa malleissa mainitun poissaolo-/reppuvihikon avulla. Kahdeksassa mallissa tarkennetaan, että ilmoittamiseen liittyy myös poissaolon syyn kertominen joko poissaoloilmoituksen yhteydessä tai viimeistään silloin, kun oppilas palaa kouluun kuten seuraava lainaus osoittaa:

Huoltajan velvollisuus on ilmoittaa koululle oppilaan poissaolosta ensimmäisenä poissaolopäivänä ja kertoa poissaolon syy. Huoltajat ilmoittavat poissaolosta ensisijaisesti Wilman välityksellä. (PS2b)

Samoin kuin lapsen toimijuuden yhteydessä, myös huoltajaan liitetään malleissa oppivelvollisuuden suorittamiseen liittyvä vaade. Huoltajalla on *velvollisuus huolehtia lapsen oppivelvollisuuden suorittamisesta*. Osassa malleista tässä yhteydessä viitataan edelleen nyt jo vanhentuneeseen Perusopetuslain pykälään (26.3§) huoltajan valvontavastuusta sen sijaan, että tekstiin olisi muutettu uuden 1.8.2021 voimaan tulleen Oppivelvollisuuslain vastaava kohta (9§).

Oppivelvollisen huoltajan on huolehdittava siitä, että oppivelvollisuus tulee suoritettua. (SK4)

Lapsen poissaoloihin liittyen huoltaja voidaan kutsua *keskusteluun* joko opettajan tai useamman koulun toimijan kanssa. Keskustelu voi tapahtua puhelimitse tai kasvotusten koulun toimijoiden kanssa. Osassa malleista huoltajan kanssa keskustelu tapahtuu ensin kahden kesken opettajan kanssa. Tarvittaessa poissaoloihin liittyen kutsutaan koolle palaveri eli yksilökohtainen oppilashuoltoryhmä. Seuraavassa esimerkissä näkyy prosessinomaisesti keskustelun eteneminen huolen esille nostamisesta oppilaan tueksi koottavaan oppilashuoltoryhmään saakka:

Oppilaan poissaoloista herää huoli koulussa. Oma opettaja keskustelee oppilaan kanssa ja on yhteydessä huoltajiin. Jos tilanne ei korjaannu selvittelyn ja puhelinkeskustelun jälkeen ja poissaoloja on yli 30 h, opettaja kutsuu koolle MAR:n (monialainen asiantuntijaryhmä). (SK16)

Erityisesti lapsen lyhyisiin luvallisiin, esimerkiksi lomamatka tai lyhyisiin sairauspoissaoloihin liittyen huoltajalla on neljän mallin mukaan *vastuu huolehtia lapsen koulunkäynnistä poissaolon ajalta*. Huoltajalle on kirjattu velvollisuus selvittää poissaoloaikana opiskellut asiat sekä ohjata lasta poissaolon aikaisissa tehtävissä kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Huoltaja tai oppilas kysyy poissaolon aikaiset tehtävät opettajilta. Huoltaja huolehtii siitä, että oppilaan opiskelu etenee myös poissaolon aikana. (PS11)

Muutamissa malleissa nostetaan esille myös huoltajan mahdollisuus toimia aktiivisesti *ottamalla esiin huoli oppilaan poissaoloista* koulun toimijoiden kanssa.

Huoli puheeksi: Oppilaan poissaoloista herää huoli kotona. (PS14)

Lisäksi muutamassa mallissa korostetaan, että oppilaan poissaoloihin puuttuminen tapahtuu *huoltajan ja koulun toimijoiden yhteistyönä*. Näissä malleissa poissaoloihin puuttumisen todetaan edellyttävän sekä kodin että koulun toimijoiden välistä yhteistyötä kuten seuraavat lainaukset osoittavat:

Mikäli oppilaalla on luvattomia poissaoloja, opettaja on välittömästi yhteydessä huoltajiin ja sopii heidän kanssaan jatkotoimista. (SK15)

Luvattomiin poissaoloihin puututaan välittömästi yhteistyössä kodin kanssa. (SK13b)

Yhdessä mallissa myös huoltajalle tarjotaan muista malleista poiketen yksilökohtaista oppilashuoltopalvelua. Tekstissä ei kuitenkaan avata tarkemmin mitä huoltajalle tarjottavalla oppilashuoltopalvelulla tarkoitetaan:

Jos poissaoloja on runsaasti eikä edellä mainitut toimenpiteet ole auttaneet, tarjotaan vanhemmille yksilökohtaista oppilashuoltopalvelua. (PS9b)

Opettaja/opetuksen järjestäjä

Opettajan tai tarkemmin määrittelemättömän opetuksen järjestäjän/koulun yleisimmäksi tehtäväksi on poissaolomalleihin kirjattu *poissaolojen seuraaminen ja/tai kirjaaminen*. Kaikkiin malleihin (n = 28) on kirjattu poissaolotuntien valvontaan ja seuraamiseen liittyviä ohjeistuksia.

19 mallissa poissaolojen seuraajaksi on koulun toimijoista määritelty opettaja tai luokanvalvoja. Seuraavassa esimerkissä kuvataan poissaolojen seuraamisen olevan opettajan vastuulla:

Opettajan tehtäviin kuuluu poissaolojen ja myöhästymisten kirjaaminen. Opettajalla on velvollisuus seurata ja tiedottaa kotia poissaoloista. Hän ottaa myös kotiin yhteyttä saman päivän aikana, jos ilmoitusta oppilaan poissaolosta ei ole tullut. – Poissaolot ja myöhästymiset merkitään säännöllisesti Wilma-ohjelman kautta. (SK13b)

Lopuissa malleissa toimija on kirjattu passiivissa tai käytetään yleisellä tasolla sanaa koulu:

Perusopetuslain mukaan koulun tulee seurata oppilaan poissaoloja. (PS2a)

Kuten yllä olevasta ensimmäisestä lainauksesta käy ilmi, poissaolojen seuraamiseen liittyy läheisesti lähes kaikissa (n = 25) malleissa mainittu opettajan tai tarkemmin

määrittelemättömän koulun toimijan velvollisuus *ottaa yhteyttä huoltajaan* tilanteissa, joissa huoltaja ei ole ilmoittanut lapsen poissaolosta. Samaan yhteyteen on luonnollista yhdistää opettajan/opetuksen järjestäjän velvoite *selvittää poissaolojen syyt*, mikä nousee esille osassa malleista. Seuraava esimerkki kuvaa yhteydenottoa ja poissaolosten selvittämistä:

Ei huoltajan ilmoitusta (poissaolosta) -> Luokanopettaja/-ohjaaja/-valvoja ottaa yhteyttä huoltajaan aamupäivän aikana -> opettaja laittaa poissaoloselvityksen Wilmaan saman päivän aikana. (PS12)

Mikäli opettaja ei saa huoltajaan yhteyttä, ohjataan muutamissa malleissa opettajaa olemaan yhteydessä esimerkiksi kuraattoriin ja/tai rehtoriin. Lisäksi malleissa on mainittu, että opettaja voi joko konsultoida tai pyytää tilanteen selvittelyyn itselleen työpariksi oppilashuollon työntekijän kuten kuraattorin tai terveydenhoitajan. Yksittäisissä malleissa mainitaan, että opettajan on mahdollisuus konsultoida myös koulun ulkopuolisia tahoja poissaoloihin liittyvästä huolesta:

Poissaoloja yli 50 tuntia -> mahdollisuus lastensuojelun akuuttitiimin konsultointiin p. xxx-xxxxxxx (mainittu puhelinnumero). (SK13a)

Kahdeksassa mallissa opettaja on mainittu työntekijäksi, joka ottaa huolen poissaoloista esille lapsen kanssa *keskustelemalla* poissaoloista ja niiden syistä. Osassa malleista keskustelu on mainittu olevan kahdenkeskinen opettajan ja lapsen välillä. Osassa malleista ei voi varmuudella päätellä onko keskustelu opettajan kanssa yhteinen sekä huoltajalle että lapselle. Seuraavat lainaukset avaavat toimintatapoja:

Poissaoloja yli 30 tuntia -> Opettaja juttelee oppilaan kanssa poissaoloista. (SK13a)

Luokanopettaja/-ohjaaja/-valvoja on yhteydessä oppilaaseen ja huoltajaan. Puheeksi otto ja tuen pohdinta. (PS12)

Jo tuen muodoissa esille tulleen *yksilökohtaisen oppilashuoltoryhmän kokoaminen* on seitsemässä mallissa opettajan vastuulla, mikä on seuraavassa lainauksessa ilmaistu seuraavasti:

Jos poissaolot jatkuvat, luokanopettaja kokoaa moniammatillisen yksilökohtaisen asiantuntijaryhmän koolle, joka selvittää syitä poissaololle. (SK5)

Osassa malleista yksilökohtaisen oppilashuoltoryhmän koolle kutsujaa ei määritellä tarkemmin, vaan toimija mainitaan passiivimuodossa kuten seuraavat lainaus-esimerkit osoittavat:

Jos poissaoloja on runsaasti, eikä koti toimi asian suhteen, oppilashuolto kutsuu koolle verkostopalaverin. Palaverissa ovat koolla rehtori, luokanvalvoja, kuraattori, sosiaalityöntekijä, oppilaan huoltajat sekä oppilas. (PS1a)

Mikäli palavereita joudutaan pitämään useita, tiedotetaan asiasta rehtoria ja tarpeen tullen järjestetään yksilöllinen oppilashuoltopalaveri. (PS2a)

Muutamissa malleissa opettajan vastuulle on kirjattu *huolehtia oppilaan ohjaamisesta koulutehtävissä* sekä poissaolojen aikaan että tilanteessa, kun oppilas palaa takaisin kouluun:

Pitkien poissaolojen aikana ja/tai sen jälkeen, luokanopettaja varmistaa, että oppilaan koulutyö pääsee jatkumaan mahdollisimman sujuvasti.

Poissaoloihin liittyen muutamaan malliin on kirjattu opettajalle tai opetuksen järjestäjälle kuuluvia poissaoloihin liittyviä *ennaltaehkäiseviä toimintatapoja*. Näitä ovat esimerkiksi poissaolojen toimintamallista tiedottaminen, yhteistyö huoltajien kanssa sekä koko kouluyhteisölle kuuluva yhteisöllinen oppilashuoltotyö:

Koulu tiedottaa poissaolojen seurantatavasta huoltajille lukuvuoden alkaessa. (PS2a)

Yhteisöllisen oppilashuollon keinoin lisätään oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. (SK16)

Muut koulun toimijat

Yksilökohtainen oppilashuoltoryhmä erittelemättä tarkemmin ryhmän jäseniä mainitaan reilussa puolessa malleista (n = 17) koulun toimijaksi poissaolotilanteissa. Oppilashuoltoryhmän jäseniin voidaan olla yhteydessä ja konsultoida ryhmän jäseniä:

Huolen jatkuessa opettaja ottaa yhteyttä oppilashuoltoryhmään. Mahdollinen keskustelu/kontakti rehtorin, kouluterveydenhuollon, perheneuvolan ja sosiaalihuollon mukaan tulosta harkitaan yhteistyössä. (PS10)

Tarvittaessa ryhmä voidaan kutsua koolle ja sopia yhteisen keskustelun pohjalta tukitoimista. Usein ennen ryhmän kokoamista on jo keskusteltu poissaoloista pienemällä kokoonpanolla opettajan, oppilaan ja huoltajan kanssa.

Oheiset esimerkit avaavat oppilashuoltoryhmän toimintaa. Ensimmäisessä esimerkissä yksilökohtaisen oppilashuoltoryhmän toiminta kuvataan varsin suppeasti, kun taas jälkimmäisessä esimerkissä ryhmän toiminta avataan seikkaperäisemmin.

Jos poissaolot jatkuvat, **luokanopettaja kokoaa** moniammatillisen yksilökohtaisen asiantuntijaryhmän koolle, joka **selvittää** syitä poissaololle. (SK5)

Poissaoloja yli 30 h -> **opettaja kutsuu koolle** palaverin ja **sopii lapsen ja huoltajan** kanssa, keitä tarvitaan tilanteen selvittämiseksi ja oppilaan tueksi = monialainen asiantuntijaryhmä (tarvitaan suostumus). Tehdään **kartoitus** poissaolojen syistä ja kokonaistilanteesta (SRAS-R), myös **opintojen eteneminen**. Sovitaan **koulun omista** ja **muista tukitoimista** ja **seurannasta**. Voidaan **konsultoida** ulkopuolisia tahoja. Nimetään **vastuuhenkilö** oppilaan asiassa, joka **kirjaa** ja huolehtii **seurannan** toteutumisesta. (PS14)

Muista koulun ammattiryhmistä poissaolomalleissa mainitaan yleisimmin *kuraattorin tuki* (n=17). Opettaja voi olla yhteydessä kuraattoriin sekä pyytää kuraattorin

mukaan oppilaan ja/tai huoltajan kanssa keskusteluun erityisesti, mikäli poissaolot ovat luvattomia tai epämääräisiä. Lisäksi oppilas voi käydä yksilökäynnillä kuraattorin luona. Muutamassa mallissa kuraattori mainitaan koulun toimijoista työntekijäksi, joka on tarvittaessa yhteydessä lastensuojeluun. Seuraavat esimerkit avaavat kuraattorin roolia poissaolojen toimintamalleissa:

Mikäli poissaolot ovat luvattomia tai huoltaja on usein kuitannut poissaolon muuna kuin terveyssyynä, mukaan tulee pyytää myös koulukuraattori. (PS1b)

Luokanvalvoja keskustelee oppilaan kanssa ja tilanteen mukaan ohjaa oppilaan keskusteluihin kuraattorille. (SK13b)

Kuraattori on tarvittaessa yhteydessä lastensuojeluun. (SK7)

Seuraavaksi yleisimmin malleissa mainitaan *terveydenhoitaja* (n=13), johon ollaan yhteydessä erityisesti, mikäli poissaolot liittyvät lapsen terveydentilaan. Lisäksi terveydenhoitaja voidaan kutsua mukaan lapsen, vanhemman ja opettajan yhteiseen tapaamiseen. Mikäli lapsi sairastuu kesken koulupäivän, on terveydenhoitaja yksi koulun aikuisista, joka voi myöntää luvan lähteä koulusta pois kesken koulupäivän. Terveydenhoitajan toimintaa avaavat seuraavat lainausesimerkit:

Luokanopettaja/-ohjaaja keskustelee asiasta oppilaan kanssa ja on yhteydessä huoltajiin ja sopii mahdollisesta yhteydenotosta kouluterveydenhoitajaan - - (PS14)

Mikäli poissaolot ovat pääsääntöisesti sairaudesta johtuvia, mukana tapaamisessa on myös kouluterveydenhoitaja. (PS19b)

Oppilaan sairastuessa kesken koulupäivän, on lupa kotiinlähtöön pyydettävä aina terveydenhoitajalta/luokanvalvojalta/seuraavan tunnin opettajalta/rehtorilta. (SK10)

Yhtä usein terveydenhoitajan kanssa malleissa mainitaan *koulun rehtoriin* (n = 13) liittyviä toimintoja. Opettaja voi tiedottaa tai olla yhteydessä rehtoriin lapsen poissaolosta. Lisäksi rehtori voi keskustella lapsen kanssa tai osallistua tarvittaessa yksilökohtaiseen oppilashuoltoryhmään. Kouluterveydenhoitajan lisäksi rehtori voi antaa lapselle luvan lähteä pois koulusta, mikäli lapsi sairastuu kesken koulupäivän. Yhdessä mallissa mainitaan, että rehtori on yhteydessä huoltajaan, mikäli koululta tehdään lastensuojeluilmoitus. Oheiset esimerkkilainaukset kuvaavat rehtorin roolia lapsen poissaoloihin liittyen:

Luokanopettaja ohjaa oppilaan tarvittaessa oppilashuollon henkilöstön tai rehtorin luo. (PS3)

Mikäli lastensuojeluilmoitus joudutaan tekemään koululta, rehtori on ensin yhteydessä oppilaan huoltajaan. (PS19b)

Koulun toimijoista yksittäisiä mainintoja saavat lisäksi *opinto-ohjaaja* (n= 2), *erityisopettaja* (n= 3) sekä *koulupsykologi* (n=4) ja *-lääkäri* (n=4). Heidät mainitaan toisaalta

mahdollisina yksilökohtaiseen oppilashuoltoryhmään osallistujina kuin myös yksittäisinä toimijoina. Koulupsykologia tai -lääkäri voidaan konsultoida oppilaan asioissa tai ohjata oppilas koulupsykologin tai -lääkärin tapaamiseen.

Terveydentilan selvittely tai ohjaus terveydenhoitajalle tai lääkärille. (SK8)

Koulupalaverissa sovitaan tarkemmin tukitoimista esim. - - psykologin tapaamiset/tutkimukset - - (PS6)

Koulun ulkopuoliset toimijat

Koulun ulkopuolisia toimijoita mainitaan puolessa toimintamalleissa. Huomattavaa on näin ollen, että puolessa malleista ei ole määritelty yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa poissaoloihin puuttumiseen sekä lapsen tukeen liittyen.

Yleisimmäksi yhteistyötahoksi on malleihin kirjattu *sosiaalihuolto* (n= 7), johon olen laskenut mukaan muutamassa mallissa erikseen mainitun lastensuojelun. Sosiaalihuoltoa voidaan konsultoida lapsen asioissa, pyytää mukaan lapsen yksilökohtaiseen oppilashuoltoryhmään. Sosiaali- ja perhepalveluista voidaan saada tukea lapsen kotiin. Seuraavat esimerkkilainaukset kuvaavat sosiaalitoimen toimijoiden roolia:

Sosiaali- ja perhetyöllä voidaan tukea kotia ongelman ratkaisemiseen. (PS1a)

Mahdollinen keskustelu/kontakti - - sosiaalihuollon mukaan tulosta harkitaan yhteistyössä. (PS10)

Toisaalta yhdessä mallissa koulu siirtää poissaoloihin liittyvän selvittelyn ja tuen järjestämisen kokonaan koulun ulkopuolelle, sosiaaliviranomaisille sen jälkeen, kun luvattomista poissaoloista on tiedotettu vanhempia. Mallin tekstissä ei käy tarkemmin ilmi, millä tavalla koulun toimijat ovat selvittäneet sekä järjestäneet tukea oppilaalle koulussa.

Luvattomat poissaolot saatetaan Wilman kautta tai muulla tavalla huoltajan tai vanhemman tietoon. Mikäli luvattomat poissaolot jatkuvat, **asian selvittely siirretään sosiaaliviranomaisille**. (SK11)

Sosiaalitoimen toimijoihin liittyen 15 toimintamalliin on yksilöimättömille koulun toimijoille tai koululle muutamassa mallissa mainittu *sosiaalihuoltolain mukainen yhteydenotto* tai useammassa mallissa esille tuleva *lastensuojeluilmoitus* lapsen poissaolojen vuoksi. Näistä yhdeksässä mallissa on määritelty tuntiraja, jonka ylittyessä lastensuojeluilmoitus tehdään. Tuntiraja vaihtelee 60–150 poissaolotunnin välillä lukuvouden aikana. Maakunnittain on ero siinä, kuinka moneen poissaolomalliin joko sosiaalihuoltolain mukainen yhteydenotto tai lastensuojeluilmoitus on kirjattu. Pohjois-Savon maakunnassa ilmoituksen tekeminen on kirjattu 10/14 malliin. Vastaavasti Satakunnan alueella velvoite ilmoituksen tekemiseen on mainittu 5/14 mallissa.

Lähes missään mallissa ilmoituksen tekijää ei ole määritelty tietylle koulun eri ammattilaiselle kuuluvaksi. Malleissa todetaan yleisimmin, että koulu tekee tai koululta tehdään ilmoitus (n = 12). Muutamassa mallissa toimijaksi on nimetty joko opettaja tai oppilashuollon edustaja tarkemmin erittelemättä ketä oppilashuollon edustajaa tarkoitetaan.

Mikäli poissaoloja on paljon, eikä niille ole järkevää perustetta tai niiden määrä on vaarassa aiheuttaa opintojen etenemisen vaikeuksia, tehdään asiasta koulun toimintamallin mukaan lastensuojeluilmoitus. (PS8)

Muita koulun ulkopuolisia toimijoita malleissa ovat yksittäin esiintyvät toimijat kuten poliisi (n= 1), nuorisotyö (n= 2), perheneuvola (n= 2) sekä terveydenhuolto (n= 2). Kolmessa mallissa koulun ulkopuolinen taho mainitaan erittelemättä tarkemmin mihin tahoon otetaan tarvittaessa yhteyttä tai mikä taho voisi olla koulun toimijoiden rinnalla tukemassa oppilasta ja perhettä:

Tarvittaessa mietitään myös ohjaamista koulun ulkopuolisten tukien piiriin. (PS6)

Poliisiin liittyen seitsemässä mallissa mainitaan, että joko rehtori tai sivistyslautakunta voi tehdä harkinnan mukaan *tutkintapyynnön poliisille* huoltajasta oppivelvollisuuden laiminlyöntiin liittyen, mikäli poissaoloja ei ole saatu loppumaan. Sosiaalihuoltolain ja lastensuojelulain ilmoitusvelvollisuuteen liittyen myös poliisille tehtävässä tutkintapyynnössä on maakuntien välillä eroa. Tutkintapyynnön tekemisen mahdollisuus poliisille on kirjattu Pohjois-Savossa 6/14 malliin ja Satakunnassa 1/14 malleista. Rehtori nimetään neljässä mallissa tutkintapyynnön tekijänä:

Mikäli poissaolot edelleen jatkuvat, rehtori ilmoittaa asiasta sivistysjohtajalle, joka vie asian tarvittaessa sivistyslautakuntaan. Lautakunta voi huomauttaa huoltajaa tai tehdä tutkintapyynnön poliisille oppivelvollisuuden valvonnan laiminlyönnistä. (PS3)

7 POISSAOLOJEN TOIMINTAMALLITYYPIT KRIITTI- SESTI LAPSEN HYVINVOINTIMALLIIN PEILATEN

Tässä luvussa kuvaan kolme poissaolojen toimintamallityyppiä. Olen luonut tyypit yhdistämällä poissaolotyyppien, poissaloihin liittyvän tuen sekä lapseen ja koulun ulkopuoliseen monialaiseen yhteistyöhön liittyviä ominaisuuksia. Kuvaan seuraavaksi suppean, kattavan ja laajan poissaolomallityypin ominaispiirteitä sekä niitä yhdistäviä että erottavia tunnusmerkkejä. Etenen toimintamallityyppien esittelyssä sisällöllisesti suppeimmasta poissaolojen toimintamallityypistä laajimpaan poissaolojen toimintamallityypiin. Kunkin tyyppin yhteydessä tarkastelen sen sisältöä kriittisesti suhteessa Minkkisen (2015) luomaan lapsen hyvinvointimalliin. Kiinnitän huomiota erityisesti siihen, millaisia lapsen hyvinvointia estäviä tai tukevia toimenpiteitä kussakin toimintamallityypissä on.

7.1 Suppea poissaolojen toimintamallityyppi

Suppea poissaolojen toimintamallityyppi on koulujen poissaolomalleista epätyypillisin, sillä se esiintyy kaikkein harvimmoin aineistossa. Tyyppiä voi luonnehtia yleisesti siten, että se jättää lukijalle lukuisia avoimia kysymyksiä, sillä sisältöä ei avata tarkasti eikä yksityiskohtaisesti. Tyypittelyssä käytetyistä piirteistä lähes kaikki jäävät tässä tyypissä mainitsematta tai kuvaamatta.

Koulupoissaolo hahmottuu suppeassa toimintamallityypissä ilmiönä määrittelemättömäksi ja epätarkaksi, sillä siinä *ei määritellä erilaisia poissaolotyyppijä*. Poissaolo-käsite on ikään kuin sateenvarjotermi, joka pitää sisällään kaikki erilaiset poissaolot. Suppeassa tyypissä ei myöskään avata tarkemmin syitä, joita lapsen poissaolon taustalla voi olla. Sen sijaan lapsella, vanhemmalla, opettajalla, koulun muilla toimijoilla

sekä koulun ulkopuolisella verkostolla on vastuu määritellä keskenään, millaisessa tilanteessa poissaoloon puututaan.

Seuraava esimerkkilainaus havainnollistaa, kuinka poissaolo määritellään suppeassa poissaolojen toimintamallityypissä. Lainauksessa on mielenkiintoista se, että lukijan annetaan olettaa, että huoltaja voi kuitenkin merkitä poissaolon syyn Wilma-järjestelmään. Varsinaisessa toimintamallityypissä poissaolotyyppijä ei kuitenkaan eritellä:

Koulussa on käytössä Wilma-järjestelmä, jonka avulla seurataan oppilaan **poissaoloja**. - - **Merkinnän poissaolosta ja sen syystä** voi tähän järjestelmään tehdä huoltaja, jos hänellä on Wilmatunnukset. Vaihtoehtoisesti huoltaja voi ottaa yhteyttä oman oppilaansa opettajaan - - Mikäli oppilas on **poissa**, joutuu oppilas tarvittaessa tekemään korvaavia suorituksia. - - Oppilasta opettavan opettajan tulee seurata **poissaoloja** ja hänen tulee tarvittaessa ryhtyä koululla sovittuihin toimenpiteisiin, mikäli se on **poissaolojen** takia tarpeellista. (PS8)

Lapsi jää tyyppissä näkymättömäksi, sillä lasta ei mainita passiivisena eikä aktiivisena toimijana toisin kuin kattavassa ja laajassa toimintamallityypissä. Toimijoina suppeassa tyyppissä mainitaan ainoastaan aikuiset.

Poikkeuksellista tässä tyyppissä on sen sijaan se, että *koulupoissaoloon liittyvä tuki määritellään*. Määrittely tehdään yleisellä tasolla eli suurpiirteisesti kuvaamatta tuen muotoja tarkemmin. Tältä osin suppea tyyppi muistuttaa kattavaa poissaolojen toimintamallityyppiä. Avaan tarkemmin yleistä tuen kuvausta kattavan toimintamallityypin yhteydessä.

Suppea tyyppi olisi yleisin puuttumismalli, jos toimintamalleja katsottaisiin vain siitä näkökulmasta, kuinka siinä määritellään koulun ulkopuolisia toimijoita. Monialaisen yhteistyön kuvaus on suurimmassa osassa poissaolojen toimintamalleja määrittelemättä eli suppea poissaolojen toimintamallityyppi olisi tällä yhdellä piirteellä tarkasteltuna yleisin tyyppi.

Suppean toimintamallityypin sisältö ja toimintaohjeet sivuuttavat Minkkisen (2015) hyvinvointimalliin peilattaessa lapsen hyvinvoinnin kannalta olennaiset perusulottuvuudet, fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja aineellisen hyvinvoinnin, lähes täysin. Minkkinen (2015) kirjoittaa em. hyvinvoinnin perusulottuvuuksista siitä näkökulmasta, mitä lapsi kaipaa ja tarvitsee voidakseen hyvin. Näitä hyvinvointia luovia tekijöitä ovat esimerkiksi terveys ja sairauden poissaolo, kognitiivinen ja emotionaalinen hyvinvointi, myönteiset vuorovaikutussuhteet toisten lasten ja aikuisten kanssa sekä riittävä ravinto ja yhteiskunnassa normaaleina pidettyjen tavaroiden ja asioiden saaminen. (Minkkinen 2015, 61–62.)

Lapsen hyvinvointiin vaikuttavien fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja aineellisen hyvinvoinnin puutoksia tai epätasapainoa ei huomioida suppeassa toimintamallityypissä koulupoissaolojen mahdollisina syinä tai taustatekijöinä, sillä tyyppissä ei eritellä esimerkiksi poissaoloa, joka voisi liittyä lapsen sairauteen, vuorovaikutus-

suhteissa ilmeneviin ongelmiin, kiusaamistilanteisiin tai lapsen kotona ilmeneviin ongelmiin ja huoliin.

Myös aiempi tutkimus kouluakäymättömyydestä (Friberg ym. 2020; Ruutu 2019; Teasley 2004; Ulmanen 2017; Virtanen ym. 2009; Virtanen 2016) sekä Heynen ym. (2019) poissaolotyypit ja Kearneyn ym. (2007) kouluakäymättömyyden toiminnalliset luokat vahvistavat koulupoissaoloihin liittyvän syitä, jotka liittyvät epätasapainoon tai puutteisiin lapsen hyvinvoinnin perusolottuvuuksissa. Poissaolojen taustalla voi olla lapsen fyysinen tai psyykkinen sairaus (Friberg ym. 2020; 2019; Palmu ym. 2020a), oppimisvaikeuksia (Heyne ym. 2019), sosiaaliin suhteisiin joko toisten oppilaiden tai opettajan kanssa liittyvät vaikeudet (Friberg ym. 2020; Kearney ym. 2007; Virtanen 2016; Ulmanen 2017) sekä taloudelliseen tilanteeseen tai vanhemmuuteen liittyvät syyt (Friberg ym. 2020).

Poissaolotyyppien määrittelemättömyys ja siten samalla lapsen hyvinvoinnin perusolottuvuuksien huomioimatta jättäminen ovat lapsen hyvinvoinnin tukemisen ja poissaoloihin puuttumisen näkökulmasta perustavanlaatuisen puute suppeassa poissaolojen toimintamallityypissä. Tämä heijastuu myös tuen ja toimenpiteiden kuvaukseen, jotka jäävät tyyppissä yleisen kuvauksen tasolle. Koska poissaolojen erilaisia syitä ja mekanismeja ei tyyppissä tunnisteta, voidaan ajatella, että myös tunnistamisen ja puuttumisen keinot ovat tehottomia. Myöskään lapsen fyysisen ja psyykkisen sekä sosiaalisen hyvinvoinnin tukemisen keinoja ei eritellä.

Suppea toimintamallityyppi sivuuttaa lapsen toimijana omassa hyvinvoinnissaan, sillä lasta ei nimetä osalliseksi koulupoissaoloihin puuttumisessa ja siihen liittyvässä tuessa. Minkkinen (2015, 62) sen sijaan näkee lapsen aktiivisena toimijana oman hyvinvointinsa rakentajana ja siihen vaikuttajana sekä sisäisen että ulkoisen toimintansa kautta. Lapsella on Minkkinen (emt.) mukaan biologisten, psyykkisten, sosiaalisten ja materiaalistien hyvinvointiresurssien ja -edellytysten kautta mahdollisuus vaikuttaa hyvinvointiinsa suoraan tai välillisesti, mikä muodostaa välittävän tason lapsen ja yhteiskunnan välillä.

Koulupoissaoloihin puuttumisen näkökulmasta lapsen toimijuus on tärkeä linkki hyvinvoinnin yhteiskunnallisen kehityksen sekä lapsen omien sisäisten hyvinvoinnin reunaehtojen välillä. Lapsen osallistuminen toimijana vanhempien ja koulu-yhteisön rinnalla yleisellä tasolla poissaolojen toimintamallin suunnitteluun ja kehittämiseen sekä poissaolotilanteissa poissaolosyiden kartoittamiseen sekä tuen pohdintaan (ks. Pelkonen & Virtanen 2021; Sergejeff ym. 2020b) vaikuttaa lapsen hyvinvointiin (ks. Minkkinen 2015, 62). Koska koulupoissaoloissa on kyse vahvasti lapsen hyvinvointiin vaikuttavasta tekijästä, on luonnollista, että lapsi saisi osallistua yhdenvertaisena toimijana aikuisten rinnalla omassa asiassa ja siten vaikuttaa hyvinvointiinsa. Suppea poissaolojen toimintamallityyppi ei kuitenkaan huomioi lapsen toimijuutta, joten yhteisö- ja yksilötekijöiden eli lapsen oman toiminnan välillä on katkos.

Lapsen hyvinvointi näyttäytyy tyypissä hoivakehän sekä yhteiskunnallisten rakennetekijöiden eli aikuisten maailman muovaamana.

Suppea poissaolojen toimintamallityyppi jättää myös hyvinvoinnin yhteisötekijöiden merkityksen koulupoissaolojen tunnistamisessa ja niihin puuttumisessa epä-määräiseksi (Minkkinen 2015, 62–63). Vaikka tyypissä huomioidaan koulun hoivakehä tunnistamalla poissaoloihin liittyvä tuen tarve yleisellä tasolla, jää koulun aikuisten sekä muiden lasten rooli hoivan ja tuen antajana epäselväksi (ks. Minkkinen 2015, 61–63; 69). Tuen sisältöä ei avata poissaolojen toimintamallityypissä. Lisäksi tyypissä on vain niukka kytkös hyvinvoinnin yhteiskunnallisiin abstrakteihin ja konkreettisiin rakennetekijöihin eli koulun toimintaa määrittäviin lakeihin ja asiakirjoihin (ks. Minkkinen 2015, 63). Suppea tyyppi vastaa vain osittain Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 83) poissaolojen toimintamallin ohjeistukseen.

7.2 Kattava poissaolojen toimintamallityyppi

Kattava poissaolojen toimintamalli on aineistona olleiden poissaolomallien yleisin tyyppi. Tyypin ominaispiirteet poissaolotyyppien määrittelyn ja poissaoloon liittyvän tuen osalta esiintyvät aineistona olleissa malleissa kaikkein useammin. Myöslapsi toimijana tulee tässä tyypissä muita useammin ilmi. Kuten edellisessä luvussa tuli ilmi, ei tyyppi ole kuitenkaan yleisin kuvattaessa koulun ulkopuolisen verkoston kanssa tehtävää monialaista yhteistyötä. Lisäksi on huomattava, että kattavan ja laajan tyypin piirteet menevät osittain päällekkäin toisensa kanssa.

Tyypille on ominaista, että se antaa käyttäjälle jonkin verran koulupoissaoloihin liittyviä toimintaohjeita. Toimintaohjeet on kuitenkin kuvattu niukasti ja yleisellä tasolla, joten tyyppi on ei ole kokonaisuutena tarkastellen yhtä laaja-alainen kuin laaja toimintamallityyppi.

Koulupoissaoloa määritellään tyypissä hieman tarkemmin verrattuna suppeaan malliin. Määrittely jää kuitenkin suppeammaksi verrattuna laajaan poissaolojen toimintamallityypisiin. Tämän tyypin aineistona olleissa malleissa tunnistetaan mallista riippuen 1–3 erilaista poissaolotyyppiä kuten esimerkiksi ilmoittamaton, luvaton ja sairauspoissaolo.

Poissaoloihin liittyvä tuki kuvataan tyypissä suurpiirteisesti yleisellä tasolla eikä mallissa ole eritelty tuen muotoja prosessinomaisesti, mikä erottaa mallin laaja-alaisesta toimintamallityypistä. Konkreettisesti, asteittain etenevät tuen kuvaukset jäävät uupumaan ja jättävät siten toimijoille vastuun päättää millaisin keinoin poissaoloihin käytännössä puututaan. Tyypissä voidaan kuitenkin *tunnistaa myös poissaoloja ennaltaehkäisevää toimintaa*, mutta se miten poissaoloja voidaan ennaltaehkäistä, jää

tarkemmin määrittelemättä. Seuraava esimerkkilainaus kuvaa tuen prosessia kattavassa poissaolomallityypissä:

Poissaoloja ennaltaehkäistään **luomalla** oppilaille **turvallinen ja viihtyisä kouluympäristö**. - - Luvattomiin ja huolta herättäviin **poissaoloihin puututaan** heti ja ryhdytään **tehokkaisiin toimenpiteisiin**. (SK2a)

Lapsi on kattavassa tyypissä passiivinen toimija, jolla on oppivelvollisuus. Lapsi mainitaan lähinnä toiminnan kohteena, sillä aktiivisia toimijoita ovat aikuiset eikä lasta mainita itsenäisenä toimijana. Tämä ilmenee siten, että poissaoloihin liittyen koulusta ollaan ensisijaisesti yhteydessä huoltajiin. Lisäksi huoltajat pyydetään tapaamiseen koululle, mutta lapsen osallistuminen tapaamiseen jää mallissa epäselväksi. Lapsi voidaan ohjata esimerkiksi rehtorin luo tai vaatia lasta korvaamaan poissaolon aikana tehdyt koulutehtävät läksyparkissa. Lapsen oma aktiivisuus sekä osallisuus piiloutuvat passiivissa kirjoitettujen sanamuotojen taakse, eikä tyypissä tule ilmi, kuinka lapsi voi osallistua poissaolojen syiden selvittelyyn tai vaikuttaa annettavaan tukeen.

Seuraava esimerkkilainaus havainnollistaa kattavan toimintamallityypin ominaispiirteitä lapsen osallisuuden näkökulmasta. Kyseessä on lapsen poissaolo, mutta aikuiset hänen ympärillään keskustelevat ja toimivat lapsen asiassa kuten lainauksesta käy ilmi:

Oppilaan tulee **osallistua opetukseen** - - Opetuksen järjestäjä **ilmoittaa** luvattomista poissaoloista **huoltajalle**. - - Koululta **otetaan yhteyttä** alaikäisen nuoren kohdalla **huoltajaan** selvittääkseen poissaolon syy. - - Opettaja on ensin **yhteydessä huoltajaan** silloin, kun oppilaan poissaolot ovat jossain määrin epäselviä - - Mahdollinen keskustelu/kontakti rehtorin, kouluterveydenhuollon, perheneuvolan ja sosiaalihuollon mukaan tulosta **harkitaan yhteistyössä**. - - Opettaja voi **määrätä oppilaan** läksyparkkiin tekemään koulutehtäviä. Opettaja on tällöin otettava **yhteyttä huoltajaan** ja kerrottava läksyparkkiin määräämisestä. (PS10)

Koulun ulkopuolinen *monialainen yhteistyö* näyttäytyy yksittäisinä heikkoina yhteyksinä toimijoista, mutta toimijoita tai tuen sisältöä ei ole eritelty tarkemmin. Tyypissä voidaan mainita koulun ulkopuolisen tahon konsultointi tai tuki nimeämättä tarkemmin tahoa, johon voidaan koululta ottaa yhteyttä.

Kattavassa poissaolojen toimintamallityypissä voi nähdä enemmän häivähdyksiä Minkkisen (2015) luoman lapsen hyvinvointimallin eri kehistä ja niiden välisistä yhteyksistä tai puutoksista lapsen hyvinvoinnin kannalta kuin suppeassa mallissa. Toimintamallityypissä tunnistetut yksittäiset poissaolojen taustalla olevat syyt, voi Minkkisen (2015) teoriaan peilaten käsittää hennoksi yritykseksi ymmärtää hyvinvoinnin sekä siinä ilmenevien puutteiden vaikutuksia lapsen koulupoissaoloon.

Kattavassa mallissa ymmärretään, että huolestuttavien poissaolojen taustalla voi olla puutteita tai epätasapainoa lapsen psyykkisessä ja fyysisessä hyvinvoinnissa (sairauspoissaolo). Sosiaalisen hyvinvoinnin sekä jopa hoivakehälle liittyvien

reunaehtojes puutosten (ilmoittamaton poissaolo; luvaton poissaolo) taustalta voi löytyä esimerkiksi ryhmäpainetta jäädä pois koulusta, riittämätön pedagoginen tuki tai perheissä ilmenevä turvattomuus. (Friberg ym. 2020.)

Kattava poissaolotyyppi ei kuitenkaan huomioi lapsen hyvinvointia ja sen tukemista yhtä kokonaisvaltaisesti kuin laaja toimintamallityyppi, sillä hoivakehän sekä hyvinvoinnin yhteiskunnalliset rakennetekijät jäävät tyyppissä tuen kuvauksen osalta yleiselle tasolle. Turvallisen ja viihtyisän kouluympäristön merkitys lapsen hyvinvoinnille tunnustetaan, mutta se mitä Minkkisen (2015, 35) kuvaama hoiva koulun aikuisten ja toisten lasten tuottamana voi konkreettisesti olla, jää tyyppissä abstraktille tasolle.

Verrattuna suppeaan poissaolojen toimintamallityyppiin kattava poissaolojen toimintamallityyppi tunnistaa selkeämmin lapsen toimijuuden. Lapsi on läsnä, mutta kuitenkin passiivinen aikuisten toiminnan kohde. Mikäli lapsi nähtäisiin toimintamallityypissä aktiivisena toimijana, jolla olisi päätäntävaltaa omaan poissaoloonsa liittyvien syiden selvittämisessä sekä tuen suunnittelussa, lisäksi se lapsen hyvinvointia koulussa (vrt. Minkkinen 2015, 79–80). Lapsen aktiivisen toimijuuden tukemisen tärkeyttä vahvistaa myös se, että oppilaan kokemus näkymättömyydestä sekä vähäiset osallistumismahdollisuudet koulussa voivat aiemman tutkimuksen (ks. Friberg 2020; Virtanen 2009 Fribergin ym. 2020 mukaan) mukaan lisätä poissaoloriskiä.

Hyvinvoinnin yhteiskunnalliseen kehikseen, hoivakehä, yhteiskunnalliset rakenteet ja kulttuuri (Minkkinen 2015, 62–63) peilaten, kattavan poissaolojen toimintamallityypin vahvuutena voi pitää sitä, että se tunnistaa poissaoloihin liittyen erityisesti koulun työntekijöiden, vanhempien hoivan sekä opettajan ja vanhemman välisen keskinäisen vuorovaikutuksen merkityksen oppilaan hyvinvoinnille. Tyyppissä tulee esille aikuisten välinen vuorovaikutus, esimerkiksi puhelimitse ja Wilma-viestein sekä palaveriin osallistuminen. Aikuiset kiinnittävät huomion lapsen poissaoloon koulusta ja keskustelevat siitä toistensa kanssa.

Kuten Minkkinen (2015, 63) toteaa, vaikuttaa lapselle läheisten sosiaalisten toimijoiden toiminta hoivakehällä välillisesti lapsen hyvinvointiin. On huomattava, että aikuisten välisellä vuorovaikutuksen laadulla on Ulmasen (2017) väitöskirjatutkimuksen mukaan merkitystä lapsen emotionaaliseen kiinnittymiseen kouluun yhtä lailla kuin oppilaan ja opettajan välisellä vuorovaikutuksella. Myös Ruutu (2019) on todennut, että hyvät yhteistyösuhteet tukevat ja kannattelevat lapsen koulunkäyntiä.

Kattavassa poissaolojen toimintamallityypissä ei kuitenkaan huomioida laajemmin sosiaalista järjestystä ja yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Tämä ilmenee siinä, että monialaisen yhteistyön määrittely esimerkiksi lastensuojelun, perheneuvolan tai lastenpsykiatrian kanssa jää tyyppissä heikoksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 83) poissaolojen toimintamallin ohjeistuksiin peilaten tyyppi täyttää osittain ohjeistuksen vaatimukset, sillä tyyppissä kuvataan

poissaolojen seuraamisen, ilmoittamisen sekä tuen sisältöä suurpiirteisellä ja yleisellä tasolla.

7.3 Laaja poissaolojen toimintamallityyppi

Laaja poissaolojen toimintamallityyppi on aineistona olleiden mallien toiseksi yleisin tyyppi. Kuten edellä jo kattavan toimintamallityypin yhteydessä on todettu, voivat laajan toimintamallityypin piirteet sekoittua kattavaan toimintamallityyppiin. Mikäli tarkasteluun otettaisiin vain koulun ulkopuolisen verkoston ja koulun toimijoiden välinen yhteistyö, olisi laaja tyyppi kaikkein harvinaisin, sillä tyypissä esille tulevaa koulun ulkopuolista verkostotyötä ei muissa tyypeissä ole juurikaan kuvattu.

Sisällöllisesti tarkasteltuna laaja poissaolojen toimintamallityyppi kuvaa ja erittelee poissaolotyyppejä sekä tuen muotoja kahteen edellä mainittuun tyyppiin verrattuna kaikkein laajimmin ja yksityiskohtaisimmin. Tyypissä määritellään toimintatapoja osittain jo ennen poissaolojen syntymistä (ennaltaehkäisevä toiminta) sekä huolen havaitsemista, poissaolosyiden selvittelyä sekä tuen järjestämistä kaikkein yksityiskohtaisimmin.

Laajassa poissaolojen toimintamallityypissä *tunnistetaan useita erilaisia huolestuttavia poissaolotyyppejä*. Tyyppiin on kirjattu 4–6 erilaista poissaolotyyppiä. Poissaoloja voidaan eritellä esimerkiksi luvattomiin ja luvallisiin, ajallisesti tietyille tunnille sijoituvuihin poissaoloihin, myöhästelyyn, runsaisiin selvitettyihin ja epäselviin sairauspoissaoloihin. Yhteistä tyyppin poissaolojen syiden kuvauksille on se, että niissä huolestuttava poissaolo määritellään tarkemmin ja ohjataan siten mallin käyttäjää kiinnittämään huomio poissaoloihin, joihin on puututtava.

Poissaoloihin liittyvä tuki kuvataan tyypissä asteittain eteneväksi huolen havaitsemisesta pienimmän tuen kautta laajempiin tukimuotoihin. Tuen muotoja eritellään yksityiskohtaisemmin verrattuna suppeaan ja kattavaan toimintamallityyppiin. Tukea voisi luonnehtia ja kuvata prosessinomaiseksi. Tuki voi olla esimerkiksi oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevaa toimintaa koulussa, poissaoloon liittyvien syiden monipuolista kartoittamista yhdessä lapsen, vanhemman ja työntekijöiden kanssa, verkostopalavereja sekä oppilashuollon työntekijöiden sekä koulun ulkopuolisten tahojen konsultointia sekä mukaan ottoa poissaoloihin liittyvän tuen järjestämiseen.

Tyypissä kuvattu tuki keskittyy pääsääntöisesti oppilaan tukemiseen, mutta tyypissä on tunnistettu heikosti myös vanhemman ja koko perheen tuen tarve. Tässä tyypissä tuki on yleensä kuvattu prosessimuodossa ja visuaalisesti käyttämällä nuolia tai asteittain eteneviä portaita.

Lapsen toimijuus on laajassa tyypissä osallistuvien ja aktiivisten suppean ja kattavan tyyppien lapsikuvaukseen verrattuna. Lapsi mainitaan yhtenä toimijana ja tekijänä, kun selvitetään poissaolojen syytä sekä mietitään tuen muotoja. Lapsi keskustelee poissaoloista opettajan kanssa sekä osallistuu tarvittaessa järjestettyyn palaveriin yhtenä tasaveroisena jäsenenä. Lisäksi lapsi voi keskustella esimerkiksi kuraattorin tai terveydenhoitajan kanssa. Seuraava esimerkkilainaus havainnollistaa oppilaan toimijuutta laajassa toimintamallityypissä:

Luokanopettaja/-ohjaaja **keskustelee** asiasta **oppilaan** kanssa ja on yhteydessä huoltajiin ja **sopii** mahdollisesta yhteydenotosta kouluterveydenhoitajaan, -kuraattoriin tai -psykologiin (konsultointi tai vastaanotolle ohjaaminen) - - Opettaja kutsuu koolle palaverin ja **sopii lapsen** ja huoltajan kanssa, keitä tarvitaan tilanteen selvittämiseksi ja oppilaan tueksi = monialainen asiantuntijaryhmä (**tarvitaan suostumus**). **Sovitetaan** koulun omista ja muista tukitoimista. - - (PS14)

Koulun *ulkopuolisen verkoston toimijoita on tyypissä yksilöity* toisin kuin kahdessa muussa tyypissä. Yhteistyötahoja voivat olla sosiaalihuolto-/lastensuojelulain mukainen perhetyö, lastensuojelu, perheneuvola tai nuorisotoimi. Lisäksi tyypissä on avattu kahteen muuhun tyyppiin verrattuna laajemmin, joskin kokonaisuutena tarkastellen melko niukasti, koulun ulkopuolisten toimijoiden antaman tuen sisältöjä. Tuki voi olla konsultaatiotukea koulun työntekijälle, osallistumista palaveriin sekä perheessä tehtävää perhetyötä.

Kun laajaa poissaolojen toimintamallityyppejä vertaa Minkkisen (2015) lapsen hyvinvointimallin rakenteellisiin elementteihin, ottaa toimintamallityyppi laajimmin huomioon niin lapsen sisäiset hyvinvoinnin edellytykset kuin myös lapseen sekä yhteisöön liittyvät ennako- ja reunaehdot. Poissaolotyyppien runsas yksilöinti mahdollistaa poissaolojen erilaisiin juurisyihin tarttumisen sekä siten kuhunkin tilanteeseen sopivan tuen järjestämisen. Poissaolotyyppien kirjo heijastaa myös ymmärrystä siitä, että poissaolojen taustalla olevien syiden ymmärretään voivan liittyä sekä lapseen, perheeseen, kouluun ja yhteiskuntaan (ks. Blackmon & Cain 2015).

Lapsen näkeminen laajassa toimintamallityypissä aktiivisena toimijana tukee Minkkisen (2015, 63) näkemystä lapsesta, jolla on myötäsyttyinen vaikutus muihin ihmisiin, lapsen ympärillä oleviin ihmisiin ja ympäristöön sekä lapseen itseensä kohdistuviin toimiin. Lapsi on hoivakehällä yhtenä toimijana kaikkien muiden lapselle läheisten toimijoiden kanssa (emt. 63). Toimintamallityyppi tunnistaa hoivakehän eli aikuisten ja toisten lasten toiminnan merkityksen sekä lapsen oman toiminnan roolin lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

Lapsen aktiivinen toiminta koulupoissaoloihin liittyen mahdollistaa vuoropuhelun Minkkisen (2015, 63) mallin mukaisesti hoivakehän, yhteiskunnan rakenteiden sekä kulttuurissa yhteisesti jaettujen arvojen, normien ja asenteiden välillä. Viime kädessä lapsen osallistuminen koulupoissaoloihin selvittämiseen voi vaikuttaa koulun ja laajemmin yhteiskunnan rakenteisiin, mikäli lasten kokemukset poissaoloihin

liittyen otetaan huomioon koulun toimintakulttuurin käytänteissä ja niiden kehittämisessä (ks. Minkkinen 2015, 80–81).

Tyyppiin kirjattu ennaltaehkäisevä yhteisöllisen oppilashuollon sekä verkostojen kanssa tehtävä yhteistyö voidaan sijoittaa yhteiskunnalliseen kehykseen (Minkkinen 2015, 69–70) eli toisin sanoen voidaan ajatella, että poissaolojen toimintamalleihin tulisi kirjata paitsi yksilöä myös koko kouluyhteisöä tukevia verkostomaisia toimintatapoja paitsi koulun sisällä myös koulun ulkopuolelle. Myös kouluikäymättömyyteen liittyvä aiempi tutkimus (ks. Kearney & Craczyk 2014; Teasley 2004) korostaa verkostojen kanssa tehtävän yhteistyön tärkeyttä koulupoissaoloihin puuttumisessa perheen tukea unohtamatta (Blackmon & Cain 2015).

Laajan toimintamallityypin voi tulkita sisältävän myös Minkkisen mallin (2015) yhteiskunnallisia rakennetekijöitä ja viitteitä kulttuuriympäristön ominaisuuksiin. Laajassa tyypissä huomioidaan lapsen näkemykset ja osallisuus omassa asiassaan siten, kun ne on kirjattu Lapsen oikeuksiin (1989) kirjattuihin periaatteisiin lapsen edun (LOS, 3. artikla) ja näkemyksen kunnioittamisesta (LOS, 12. artikla).

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia perusopetuksen koulujen poissaoloihin puuttumisen toimintamallien sisältöjä ja toimenpiteitä suhteessa erilaisiin poissaolojen syihin sekä lapsen hyvinvointiin ja osallisuuteen. Tavoitteena oli tuottaa koulun toimijoille, erityisesti koulun sosiaalityöhön tietoa, joka auttaa kehittämään poissaolojen puuttumisen toimintamalleja siten, siten että ne tukevat lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Aineistona käytettiin kahden maakunnan, Pohjois-Savo ja Satakunta, perusopetuksen poissaoloihin puuttumisen toimintamalleja. 28 erilaisesta toimintamallista luotiin tyyppitelemällä kolme poissaolojen toimintamallityyppiä: suppea, kattava ja laaja poissaolojen toimintamallityyppi, joita peilattiin kriittisesti Minkkisen (2015) lapsen hyvinvointimalliin sekä kouluakäymättömyyteen ja koulupoissaoloihin liittyvään tutkimukseen.

Poissaolojen puuttumisen toimintamallien sisällöissä sekä malleihin kirjatuiissa toimintatavoissa on yllättävän suuria kuntakuntakohtaisia eroja. Osassa malleissa toimintaohjeet on kuvattu yleisluontoisesti, kun taas vastaavasti toisissa malleissa toimintaohjeet ovat yksityiskohtaisia. Mallien väliset erot voivat johtaa siihen, että lapsen ja perheen saama apu ja tuki ovat paikkakunta- ja koulu- sekä jopa työntekijäsidonnaisia. Huomionarvioista on, että kahdeksassa kunnassa poissaolojen toimintamallia ei löytynyt kunnan avoimelta verkkosivulta. Saadut tulokset mallien moninaisuudesta sekä sisältöjen kirjavuudesta ovat samansuuntaisia Sergejeffin ym. (2020b) sekä Määtäen ym. (2020) laajempaan aineistoon perustuvien tulosten kanssa.

Puuttumisen kynnyksen lapsen poissaoloihin vaihtelee toimintamalleissa välittömästä huolen esille ottamisesta malleihin, joissa puuttumisen kynnyksestä ei ollut kirjattu. Tällöin huolen puheeksi ottaminen sekä toimenpiteiden aloittaminen jää toimijan itsensä päätettäväksi. Mikäli mallissa on määritelty tuntiperustaiset hälytysrajat, vaihtelee puuttuminen matalimmillaan 24–100 tunnin välillä ollen tyyppillisimmillään 50 oppituntia. Joissakin malleissa hälytysrajat ovat saman kunnan sisällä korkeammat yläkoulun oppilailla verrattuna alakoulun oppilaisiin. Tätä vuosiluokkien välistä eroa

puuttumisen kynnyksessä ei tarkemmin perusteltu malleissa. En löytänyt käyttämästäni tutkimus- ja lähdekirjallisuudesta perusteita tai selitystä vuosiluokkien väliselle puuttumisen kynnyksen erolle. Tämän pohjalta ajattelen, että korkeampi hälytysraja yläkoulussa verrattuna alakouluun, on poissaoloihin puuttumisen näkökulmasta ongelmallista, sillä poissaoloon puuttuminen viivästyy ja poissaolon kierre kasvaa.

Juuri varhainen puuttuminen jo ns. orastaviin poissaoloihin (ks. Blackmon & Cain 2015; Friberg ym. 2020; Kearney & Craczyk 2014; Sergejeff ym. 2020b) on todettu merkittäväksi keinoksi poissaolokierteen katkaisemisessa. Puuttumalla varhain koulupoissaoloihin voidaan estää poissaolon negatiivisia seurauksia lapsen nykyhetken hyvinvointiin. Lisäksi varhain puuttumisella voidaan estää poissaolojen kehittyminen pitkäaikaiseksi, jolla voi olla yhteys myöhemmin elämässä ilmeneviin negatiivisiin ja kehityksellisiin seurauksiin (ks. Teasley 2004).

Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että poissaoloihin puuttumisen toimintamalleissa olisi tärkeää määritellä puuttumisen kynnyksen mahdollisimman tarkasti ja kiinnittää huomiota poissaoloihin jo varhaisessa vaiheessa. Puuttumisen kynnyksen määriteltäessä olisi myös hyvä tunnistaa, jo osassa poissaolojen toimintamalleissa ilmi tullut, tietyille tunneille tai koulupäiville sattuvat poissaolot, jotka eivät välttämättä näy ns. tuntiperusteisissa hälytysrajoissa. Tietyille ajankohdalle sijoittuva poissaolo tulisi käsitellä tarvittaessa ripeästi odottamatta hälytysrajojen täyttymistä. Toisaalta poissaoloihin liittyen on tärkeää seurata poissaoloja, myös luvallisia, kokonaisuutena, sillä kuten Sergejeff (2021a) webinaaripuheenvuorossaan totesi, voivat myös luvalliset poissaolot riistäytyä käsistä.

Huomionarvoista ja huolestuttavaa poissaolojen toimintamalleissa on poissaoloja ennaltaehkäisevien sekä lapsen hyvinvointia tukevien toimintatapojen näkymättömyys. Vain yksittäisiin toimintamalleihin on kirjattu poissaoloja ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä. Ennaltaehkäisevillä toimilla pyrittiin tukemaan koulussa viihtymistä ja turvallisuutta, osallisuutta sekä yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta tarkastellen kaikki poissaoloja ennaltaehkäisevät ja kouluun kiinnittymistä tukevat toimenpiteet sekä yksilö- että ryhmätasolla ovat merkityksellisiä ja lapsen kasvua sekä kehitystä suojaavia tekijöitä.

Poissaoloja ennaltaehkäisevien sekä lapsen hyvinvointia tukevien toimintatapojen näkymättömyys malleissa on sikäli nurinkurista, että kouluissa on oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (1287/2013) perustuva velvoite yhteisölliseen, oppilaitoksen hyvinvointia tukevaan oppilashuoltoon. Nykyisissä puuttumismalleissa ei tulkintani mukaan myöskään tunnisteta koulun sosiaalityön tarjoamia monipuolisia mahdollisuuksia tukea lasta ja perhettä ennakoivan lastensuojelun keinoin sekä yhteisösosiaalityön avulla (ks. Gråsten-Salonen 2017; Pohjola 2018; Wallin 2011). Tämä edellyttäisi kuraattorityön painopisteen suuntaamista korjaavasta työstä ennaltaehkäisevään sekä

yhteisöä ja rakenteita kehittävään työtapaan, mikä edistäisi sekä lapsen että koko yhteisön hyvinvointia.

Useissa tutkimuksissa Ruutu (2019), Ulmanen (2017), Virtanen ym. (2009), Virtanen (2016) ja Virtanen ym. (2021) on todettu, että kouluun kiinnittyminen, koulun psykososiaaliset suhteet oppilaiden sekä oppilaiden ja opettajan välillä, riittävä ja oikea-aikainen tuki eli kokoavasti se, että oppilas voi hyvin koulussa, tukee koulunkäyntiä ja vähentää riskiä koulupoissaoloille. Tästä voi päätellä, että poissaolojen toimintamallien laadinnassa olisi paikallaan keskustella ja sopia koko kouluyhteisön kanssa yhteisistä toimenpiteistä, jotka lisäävät lapsen kiinnittymistä kouluun ennen kuin poissaoloja alkaa kertyä. Tärkeää on, että lapset ovat mukana tässä keskustelussa. Ennaltaehkäisevien toimenpiteiden merkitys sekä toisaalta yhdenmukaisten käytöjen tarve on tunnistettu meneillään olevassa Opetus- ja kulttuuriministeriön Sitouttava kouluyhteisötyö -hankkeessa, jossa tavoitteena on luoda valtakunnallinen malli poissaolojen ehkäisyyn ja niihin puuttumiseen (Minedu.fi).

Lapseen yksilönä liittyvät syyt eli lapsen luvaton ja sairauspoissaolo sekä selvittämätön poissaolo olivat aineistona olleissa malleissa yleisimpiä poissaolosyytiä, joihin kiinnitettiin huomio ja jotka johtivat tukitoimiin. Yleisimmin malleissa syiden kartoituksessa käytettiin keskustelua huoltajan kanssa tai yksilökohtaista oppilashuoltopalaveria. Yksittäisissä malleissa syiden kartoitusvaiheeseen kiinnitettiin erityistä huomiota hyödyntämällä poissaolojen selvittämiseen kehitettyä menetelmää (SRAS-R) tai Lapset puheeksi -keskustelua. Tutkimuksen taustaosiossa esitelty ISAP-kysely ei sisältynyt aineiston malleihin. Voi olla mahdollista, että erilaisia kartoitustyökaluja kuitenkin käytetään, mutta niitä ei oltu kirjattu malleihin näkyviin. Toisaalta kirjaamattomuus voi aiheuttaa sen, että saman kunnan sisällä poissaolosyiden kartoittamisen tavat vaihtelevat eri kouluissa ja koulujen sisällä työntekijästä riippuen, mikä heijastuu lapsen saamaan tukeen. Jos poissaolosyytiä ei kyetä tunnistamaan, ei tuki kohdistu oikein.

Heynen ym. (2019) ja Kearneyn (2007) kouluikäymättömyyden määrittelyihin peilaten on tärkeää, että poissaolon taustalla olevat syyt selvitetään tarkasti. Luvaton poissaolo voi kietoutua moniin eri tekijöihin kuten kouluun liittyvään ahdistukseen, huonoihin koulukokemuksiin tai perheeseen liittyviin tekijöihin (ks. Heyne ym. 2019). Toisaalta poissaolon taustalta voi löytyä kiusaamistilanteiden välttelyä, palkitsevien tilanteiden hakeminen muista vertaisryhmistä tai huomion hakeminen vanhemmilta (ks. Kearney 2007). Vastaavasti huoltajan sairauspoissaoloksi Wilmajärjestelmään kuittaama poissaolon juurisyy voi yhtälailla kietoutua moniin eri tekijöihin. Kuten muun muassa Pelkonen ja Virtanen (2021) tuovat esille, tukitoimien valitsemisen näkökulmasta on tärkeää tunnistaa minkä vuoksi oppilas on pois koulusta tai onko sairauden syynä flunssa vai epämääräinen vatsakipu, jotta tuki toimii ja auttaa. Näyttäisi siltä, että poissaolon taustalla olevien syiden kartoittamiseen käytettyjen

menetelmien ja keinojen tarkentaminen poissaolojen toimintamalleissa voisi auttaa pääsemään nopeammin perille lapsen poissaolon juurisyystä.

Poissaoloihin liittyvä tuki tarkoittaa useimmissa malleissa poissaolojen seuranta, oppilashuollon työntekijöiden antamaa konsultaatio- ja keskustelutukea opettajalle tai lapselle sekä keskustelua huoltajan kanssa. Lisäksi yhteinen keskustelu sekä yksilökohtainen oppilashuoltoryhmä (monialainen asiantuntijaryhmä) mainittiin keskeisiksi tuen muodoiksi. Tutkimustuloksissa korostuu tukimuodoissa aikuisten välinen toiminta, sillä lapsi mainitaan erikseen keskustelukumppanina vain reilussa kolmanneksessa malleista. On kuitenkin todennäköistä, että lapsi osallistuu yksilökohtaiseen oppilashuoltoryhmään, vaikka lasta ei ryhmän kokoonpanossa osallistujaksi välttämättä erikseen mainittu.

Verrattaessa malleihin kirjattua tukea Kearneyn ja Craczykin (2004) luomaan RTI-monitasomalliin, sijoittuvat poissaolojen toimintamallien tuen muodot, pääasiassa sekä ensimmäiselle, ennaltaehkäisevälle että toiselle, kohdennettuja interventioita sisältyvälle tasolle (ks. Sergejeff ym. 2020, 81–82). Kuten jo aiemmin toin esille, puuttuu useimmista malleista esimerkiksi yhteisöllisen oppilashuollon keinoin toteutettavissa oleva lapsen hyvinvointia ja kouluun kiinnittymistä edistävä sekä kotien ja muiden verkostojen kanssa tehtävä toiminta. Malleissa tuki painottuu pitkälti keskusteluna tapahtuvaan syiden selvittelyyn sekä tukemiseen. Erilaiset vaihtoehdot opetuksellisista järjestelyistä, vanhempien tukeminen sekä koulun ulkopuolisen verkoston erityisosaamisen hyödyntäminen jäävät tuen muotoina selvästi näkymättömiin.

Toimijat poissaolojen toimintamalleissa olivat pääsääntöisesti aikuisia, lasten vanhempia sekä koulun toimijoita. Opettajalla näyttää aineiston perusteella olevan keskeisin rooli huoltajan rinnalla koulupoissaoloihin liittyen. Poissaoloihin liittyvän huolen esille ottaminen sekä siihen puuttuminen etenee pääsääntöisesti opettajan aloitteesta. Tämä on merkittävä tulos oppilaiden yhdenvertaisuuden näkökulmasta, sillä tuen näkökulmasta tarkastellen toimintaohjeiden käytön tulisi tällöin olla yhdenmukaista opettajasta riippumatta. On kuitenkin hyvä huomioida, että opettajan keskeiseen rooliin poissaolojen selvittämisessä voi liittyä ristiriitaisia tilanteita, mikäli syy koulupoissaoloon liittyy oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen (ks. Ulmanen 2017).

Kuraattori, terveydenhoitaja, rehtori sekä oppilashuoltoryhmä kokonaisuutena mainitaan malleissa opettajan jälkeen koulun toimijoista yleisimmin. Oppilashuollon työntekijöiden tehtävänä on tarjota konsultaatio- ja keskustelutukea sekä opettajalle että oppilaalle. Mikäli opettajan, huoltajan ja tai oppilaan kanssa käyty keskustelu ei auta poissaolotilanteissa, koottiin tuen selvittelyn ja suunnittelun tueksi yksilökohtainen oppilashuoltoryhmä. Koulun sosiaalityön rooli eli kuraattorityö rajoittuu malleissa lähinnä yksilökohtaiseen oppilashuoltotyöhön. Tämä on mielestäni osittain koulun sosiaalityön resurssien hukkaamista, sillä kuten (Blackmon & Caine 2015;

Gråsten-Salonen 2017; Teasley 2004; Wallin 2011) ovat todenneet, olisi koulun sosiaalityöntekijöillä annettavaa sekä poissaoloja ennaltaehkäiseviin että myös poissaoloihin puuttumisen interventioihin.

Huoltajan velvollisuuksina malleihin oli kirjattu ilmoittaa lapsen poissaolosta sekä osallistua keskusteluun koulun toimijoiden kanssa. Vaikka lapsi mainitaan lähes kaikissa malleissa, on hän pikemminkin passiivinen kuin aktiivinen toimija poissaoloihin puuttuttaessa. Lapsi näyttäytyi lähinnä oppivelvollisuuden suorittajana. Vain vajaassa kolmanneksessa malleista lapsen mielipidettä kuultiin poissaoloihin liittyen.

Analyysin pohjalta luotujen kolmen poissaolojen toimintamallityypin suppea, kattava ja laaja, perusteella poissaolojen taustalla olevien ilmiöiden moninaisuutta ja kietoutumista lapseen, perheeseen, kouluun ja yhteisön rakenteellisiin tekijöihin tunnistetaan vain osittain. Tämä on Minkkisen (2015), Blackmonin ja Cainen (2015) sekä Fribergin ym. (2020) havaintoihin peilaten ongelmallista, sillä mikäli koulupoissaolojen syiden tulkitaan liittyvän vain lapseen ja koulutilanteeseen, ei välttämättä päästä poissaolosyyn alkujuurille. Toisin sanoen pelkästään lasta tukevat ja vain lapseen kohdistuvat tukitoimet voivat yksinään olla riittämättömiä, mikäli poissaolon syyt kietoutuvat esimerkiksi opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, kaverisuhteisiin, vanhemman sairauteen, perheen taloudellisiin vaikeuksiin tai asuinalueen levottomuuteen eli ilmiöihin, jotka ovat sidoksissa yksilöä laajempiin, osin jopa yhteiskunnallisiin (rakenne)tekijöihin. Siksi pitkällä tähtäimellä olisi viisasta kiinnittää huomiota myös (koulu)yhteisöä sekä rakenteita tukeviin tukitoimiin yksilökeskeisten tukimuotojen rinnalla.

Poissaolojen toimintamalleja kehitettäessä on myös hyvä pohtia yksilökeskeisiä, terapeuttisia käytänteitä. Kristiina Brunila, Esko Harni, Antti Saari ja Hanna Ylöstalo (2021) kehottavat terapeuttista valtaa käsittelevässä artikkelissaan puntaroimaan kriittisesti terapeuttisia käytänteitä yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisussa. Brunila ym. (2021) ovat sitä mieltä, että terapeuttiset käytännöt eivät voi tuoda apua perimmältään yhteiskunnallisiin ja rakenteellisiin ongelmiin. Lisäksi he uskovat, että terapeuttiset käytännöt saattavat toisaalta vahvistaa monimutkaisia sosiaalisia ongelmia, joita ei voi ratkaista pelkästään yksilön omaa hyvinvointia lisäämällä. (Emt. 333–337.) Tästä hyvä esimerkki on, että koulupoissaolon taustalla voi olla lapsen huoli vanhemman pärjäämisestä kotona koulupäivän aikana. Tilanne ei ratkea yksinomaan lapsen kanssa käytävillä keskusteluilla, vaan edellyttää tilanteen tarkastelua kokonaisvaltaisesti sekä vanhemman ja koko perheen tukemista. Vastaavasti suuri luokkakoko, riittämätön pedagoginen ja oppilashuollollinen tuki sekä ristiriidat kavereiden kanssa, voivat edesauttaa koulupoissaolojen syntymistä. Myöskään tällainen tilanne ei ratkea yksinomaan lapsen itseluottamusta tukevilla tukikeskusteluilla kuraattorin kanssa, vaan tukea tarvitaan koko luokkaan ja kouluyhteisöön.

Tutkimuksen tekeminen on ollut sekä antoisaa että opettavaista. Perehtyessäni tutkimuksen taustaosiossa kouluikämyttömyyteen ilmiönä olen ymmärtänyt kuinka moninaisia seikkoja koulupoissaolon taustalla olevista syistä voi jäädä ymmärtämättä, mikäli keskitytään vain mekaanisesti seuraamaan poissaolotunteja ja odottamaan tietyn hälytysrajan täyttymistä eikä piilossa oleviin syihin tartuta. Olen entistä enemmän vakuuttuneempi siitä, että koulupoissaoloja on syytä tarkastella laaja-alaisesti myös yhteisön näkökulmasta pelkästään yksilöön keskittymisen sijasta. Luomiani poissaolojen toimintamallityyppinä voikin jatkossa käyttää apuna poissaoloihin puuttumisen toimintamallien pohjana, kun halutaan kehittää malleja huomioimaan lapsen hyvinvoinnin tukeminen kokonaisuutena.

Tutkimukseni osoittaa, että poissaoloihin puuttumisessa merkittävää työtä on kaikki yhteisöllisyyttä ja kouluun kiinnittymistä tukeva toiminta, joka koskettaa koko kouluyhteisöä sekä laajemmin myös kodin, koulun ja verkostojen välistä yhteistyötä. Koska kouluikämyttömyys sijoittuu ilmiönä kodin, koulun sekä sosiaali- ja terveystoimijoiden yhteiselle alueelle, rajapinnalle, tarvitaan poissaoloihin puuttumisen käytänteiden luomisessa ja niiden toteuttamisessa kaikkia em. toimijoita. Lasten osallistuminen poissaolojen toimintamallien kehittämiseen ja toteuttamiseen tasaveroisina kumppaneina on tärkeä varmistaa, sillä aikuisen tieto ei voi korvata lapsen kokemusta. Myös Minkkinen (2015, 80) korostaa, että koulua kannattaa tarkastella palveluyhteiskunnan näkökulmasta eli lapsilla itsellään on olennaista tietoa koulun toimivuudesta käytännön tasolla.

Koulun sosiaalityön ammattilaisten roolia soisi hyödynnettävän lapsen ja koko kouluyhteisön hyvinvoinnin tukemisessa sekä vanhempien ja verkoston kanssa tehtävässä yhteistyössä enemmän kuin tällä hetkellä tapahtuu. Samoin koulun ulkopuolisen verkoston mukaan ottaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa poissaoloihin liittyvien tukitoimien suunnitteluun ja toteuttamiseen rakentaisi yhteistä ymmärrystä tilanteessa ennen kuin ne pääsevät pitkittymään ja monimutkaistumaan. Saamieni tulosten valossa esimerkiksi yhteistyö lastensuojelun kanssa näyttäytyi malleissa yllättävän ohuena, vaikka pitkittynyt poissaolo koulusta heijastuu merkittävästi lapsen kasvuun ja kehitykseen sekä koko perheeseen. Kaikkein tärkeintä on mielestäni varmistaa, että lapsi sekä vanhemmat, saavat oman äänensä kuuluville niin poissaolojen toimintamallien suunnittelussa sekä käytännön soveltamisessa.

Varsinaisten poissaoloihin puuttumisen toimintamallien sisältöjen kirjavuus herättää minussa huolen lapsen sekä toisaalta myös koko perheen eriarvoisesta asemasta poissaoloihin liittyvän tuen suhteen eri puolilla Suomea. Ymmärrän, että aineistoni pienuudesta johtuen tutkimustulosten yleistettävyydellä on omat rajoitteensa ja puutteensa. Mikäli olisin kerännyt tutkimusaineistoa dokumenttien lisäksi myös haastatteleamalla valitsemiä kuntien työntekijöitä, olisin voinut saada

tarkennuksia sekä tehdä toisenlaisia tulkintoja kirjallisista toimintamalleista, sillä voi olla, että en kyennyt näkemään malleihin kirjattuja piiloisia merkityksiä. Toisaalta toimintamallit ovat ohjaavia dokumentteja, joten niiden kuuluisi olla mahdollisimman selkeitä. Jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella syvällisemmin ja yksityiskohtaisemmin koulun sosiaalityön roolia ja merkitystä koulupoissaoloihin liittyvien käytänteiden ja toimintatapojen luomisessa. Olisi kiinnostavaa tutkia, mitä voivat olla ne sosiaalityön keinot, jotka tukevat lasta, vanhempaa, luokkaa, kouluyhteisöä sekä verkostotoimijoita koulupoissaoloihin liittyvissä tilanteissa.

LÄHTEET

Teokset, tutkimukset ja artikkelit

- Aho, Ulla (2020) Varkauden EMO-ryhmä -kuntouttavaa opetusta. Teoksessa Palmu, Iines (toim.) Takaisin kouluun -koulua koulukäymättömille. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 110–111.
- Alanko, Katariina (2020) Kohti koulua – Hemmasittarprogrammet koulusta kieltäytyvien oppilaiden tukea. Teoksessa Palmu, Iines (toim.) Takaisin kouluun -koulua käymättömille. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 126-128.
- Alastalo, Marja & Vuori, Jaana (2021) Dokumentit. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto Saatavilla < <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> > , luettu 20.12.2021.
- Blackmon, Bret J. & Daphne S. Cain (2015) Case Manager Perspectives on the Effectiveness of an Elementary School Truancy Intervention. *School Social Work Journal* 40 (1), 1–22.
- Brunila, Kristiina & Harni, Esko & Saarni, Antti & Ylöstalo, Hanna (2021) Terapeuttisen vallan jännitteet. Teoksessa Brunila, Kristiina, Esko Harni, Antti Saari ja Hanna Ylöstalo (toim.) Terapeuttinen valta. Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa. Tampere: Vastapaino, 333–340.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2014) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Forsell, Martta: Lastensuojelun tilastoraportti. Sähköpostiviesti. Vastaanottaja: Laura Rissanen. Lähetetty 10.8.2021, luettu 10.8.2021. Yksityinen sähköpostiviesti.
- Friberg, Peter & Karlberg, Martin & Sunberg Lax, Ia & Palmér, Robert (2020) Kohti koulua. Hemmasittare-malli kouluikäikäymättömien tukena. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Gråsten-Salonen, Hanna & Mehtiö, Mervi (2017) Koulun sosiaalityö osana oppilashuoltoa. Teoksessa Kananoja, Aulikki, Martti Lähteinen ja Pirjo Marjamäki (toim.) Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 362–376.

- Grönlund, Minna (2020) Kouluterveydenhoitajien näkemyksiä alakoululaisten huolta aiheuttavista koulupoissaoloista sekä niihin puuttumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Saatavilla < https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/150961/Gronlund_Minna_o_pinnayte.pdf?sequence=1&isAllowed=y >, luettu 15.5.2021.
- Günther, Kirsi & Hasanen, Kirsi (2021) Tyypittely. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> , luettu 16.10.2021.
- Hakalehto, Suvianna (2015) Johdatus lapsen oikeuksiin koulussa. Teoksessa Hakalehto, Suvianna (toim.) Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Helsingin seudun kauppakamari, 50–87.
- Halme, Nina & Hedman, Lilli & Ikonen, Riikka & Rajala, Rika (2018) Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Terveyden- ja hyvinvointilaitoksen työpaperi 15/2018. Helsinki: THL. Saatavilla < https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136748/URN_ISBN_978-952-343-115-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y >, luettu 21.5.2021.
- Heikkilä, Krista (2019) Kouluun liittyvät tekijät luvattomien koulupoissaolojen taustalla sekä koululta saatu tuki. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Saatavilla < <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202001071019> >, luettu 15.2021.
- Heyne, David & Gren-Landell, Malin & Melvin, Glenn & Gentle-Genitty, Carolyn (2019) Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? Cognitive And Behavioral Practice 26 (1), 8–34. Saatavilla < <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006> >, luettu 30.8.2021.
- Heyne, David & Strömbeck, Johan & Alanko, Katarina & Bergström, Martin & Ulriksen, Robin (2020) A Scoping Review of Constructs Measured Following Intervention for School Refusal: Are We Measuring Up? Frontiers in Psychology. Saatavilla < <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01744> >, luettu 6.9.2021.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2000) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Juhila, Kirsi (2021) Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Vuori, Jaana (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Saatavilla < <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/> > luettu 22.5.2021.
- Juuti, Pauli & Puusa, Anu. Loppusanat. Teoksessa Puusa, Anu ja Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 333–335.
- Kauppinen, Mira (2010) Koulukieltäytyminen oppilashuollon ja lastensuojelun näkökulmia ilmiöstä, taustatekijöistä ja auttamiskeinoista. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- Kearney, Christopher, A. (2007) Forms and functions of school refusal behavior

- in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48 (2), 53–61. Saatavilla <<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x>>, luettu 30.8.2021.
- Kearney, Christopher & Craczyk, Patricia (2014) A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum* 43, 1–25. Saatavilla < <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>> , luettu 7.5.2021.
- Kettunen, Jemina (2020) Jyväskylän Oppipaja -tukea perusopetuksen suorittamiseen. Teoksessa Palmu, Iines (toim.) Takaisin kouluun -kouluikäikäymättömille. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 113-114.
- Kim, Johnny S. & Streeter, Calvin L. (2016) Strategies and Interventions for Improving School Attendance. *Encyclopedia of Social work*. Saatavilla < <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.1227>> , luettu 17.12.2021.
- Konu Anne (2002) Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Terveystieteen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saatavilla < <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6>> , luettu 10.11.2021.
- Koski, Leena (2020) Teksteistä teemoiksi. Dialoginen tematisointi. Teoksessa Puusa, Anu ja Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 157-172.
- Kuula-Luumi, Arja (2021) Tutkimuslupa, suostumus, informointi ja tietosuojat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla < <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>> , luettu 18.12.2021.
- Lempinen, Mira & Pilbacka-Rönkä, Tiina (2020) Äänekosken Note - Nuoren Oma Tie. Teoksessa Palmu, Iines (toim.) Takaisin kouluun -kouluikäikäymättömille. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 122–125.
- Markkanen, Eeva-Liisa (2021) SKY-pilotit alkukartoituksen valossa. Sitouttavan kouluyhteistyön webinaari, Opetus- ja kulttuuriministeriö, 26.8.2021.
- Markkanen, Eeva-Liisa & Rumpu, Niina & Saarinen, Jaana (2021) Sitouttava kouluyhteistyö: Pilotit alkukartoituksen valossa. Sitouttavan kouluyhteistyön webinaari, Opetus- ja kulttuuriministeriö, 16.12.2021.
- Maynard, Brandy R. & Heyne, David & Brendel, Kristen Esposito & Bulanda Jeffery J. & Thompson, Aaron M. & Pigott, Terri D. (2018) Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice* 28 1, 56–67. Saatavilla < <https://dx.doi.org/10.1177/1049731515598619>>, luettu 15.12.2021.
- Minkkinen, Jaana (2015) Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampere: Tampereen yliopisto. Sosiaalipsykologian väitöskirja. Saatavilla < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9822-0>> , luettu 9.4.2021.
- Mustonen, Sinikka & Malmberg, Ari & Asikainen, Taru & Eskonlahti Päivi (2020) Vantaan pajat. Teoksessa Palmu, Iines (toim.) Takaisin kouluun -kouluikäikäymättömille. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 101-102.
- Määttä, Sami & Pelkonen, Jenni & Lehtisare, Suvi & Määttä, Mikko (2020) Kouluikäikäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston

- tilannekartoitus. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 9. Helsinki. Saatavilla < <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kouluakaymattomyys-suomessa> >, luettu 1.5.2021.
- Nattestad, Maria & Okkonen, Kristiina (2011) Koulun toimenpiteet runsaasti poissaolevan oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi. Sosiaalityön pro gradu - tutkielma. Lapin yliopisto. Saatavilla < <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201203071041> >, luettu 15.5.2021.
- Palmu, Iines & Sergejeff, Johanna & Puustjärvi, Anita (2020) Koulukäynnin ongelmat. Teoksessa Palmu, Iines (toim.) Takaisin kouluun -koulua kouluakäymättömille. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 8-21.
- Pelkonen, Jenni & Virtanen Tuomo (2021) Nuorten koulupoissaolot -kurkistus koulupoissaolokäsitteisiin ja -tekijöihin sekä tukitoimiin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 31 (1), 68-77.
- Pilbacka-Rönkä, Tiina & Sergejeff, Johanna (2020) Tuettua verkko-opetusta erityistilanteissa. Teoksessa Palmu, Iines (toim.) Takaisin kouluun -koulua kouluakäymättömille. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 106-108.
- Pippuri, Terhi (2015) Koulun sosiaalityön asiakkuudet ja asiakasprosessit. Kvantitatiivinen tutkimus espoolaisista peruskoululaisista kuraattoripalveluissa. Sosiaalityön ammatillinen lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto. Saatavilla < <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201512212556> >, luettu 19.8.2021.
- Pohjola, Anneli (2018) Sosiaalityön muuttuvan asiantuntijuuden ydintekijöitä. Teoksessa Juvonen, Tarja, Jari Lindh, Anneli Pohjola ja Marjo Rommakkaniemi (toim.) Sosiaalityön muuttuva asiantuntijuus. Sosiaalityön tutkimuksen vuosikirja 2018. Helsinki: UNIPress, 280-292.
- Pohjolainen, Rissa & Wasenius, Kaarina (2007) Koulupoissaolot oppilaiden ja koulukuraattorien kuvaamina näkökulmana nuoruusiän riskit ja suojatekijät. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Saatavilla < <http://hdl.handle.net/10138/11546> >, luettu 15.5.2021.
- Puuti, Anu & Juuti, Pauli (2020) Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, Anu ja Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 57-62.
- Ruutu, Piia (2019) Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin. Kasvatustieteen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Saatavilla < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5547-4> >, luettu 15.5.2021.
- Sergejeff, Johanna (2021) Varhaista ja korjaavaa työtä sitouttavassa kouluyhteisötyössä. Sitouttavan kouluyhteisötyön webinaari, Opetus- ja kulttuuriministeriö, 16.12.2021.
- Sergejeff, Johanna & Pilbacka-Rönkä, Tiina & Palmu, Iines (2020a) Monialainen yhteistyö ja opiskeluhoito. Teoksessa Palmu, Iines (toim.) Takaisin kouluun - koulua kouluakäymättömille. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 47-53.
- Sergejeff, Johanna & Palmu, Iines & Pilbacka-Rönkä, Tiina (2020b) Erilaiset poissaolot ja tuen järjestäminen. Teoksessa Palmu, Iines (toim.) Takaisin

- kouluun -koulua kouluakäymättömille. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 81-100; 103-105.
- Sergejeff, Johanna & Palmu, Iines (2021) Sitouttava kouluuyhteisötyö kouluun kiinnittymisen ja poissaolojen ehkäisyn apuna. Sitouttavan kouluuyhteisötyön webinaari, Opetus- ja kulttuuriministeriö, 26.8.2021.
- Sorvila, Nuutti (2020) Kouluakäymättömyys peruskoulussa : kouluhyinvointiprofiilit TUUVE-hankkeen verkko-opetukseen osallistuneilla oppilailla. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla < <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69914> >, luettu 15.5.2021.
- Teasley, Martell L (2004) Absenteeism and Truancy: Risk, Protection, and Best Practice Implications for School Social Workers. *Children & Schools* 26 (2), 117-128. Saatavilla < <https://doi.org/10.1093/cs/26.2.117> >, luettu 17.5.2021.
- Torniainen, Taina & Korhonen, Elina (2020) Helsingin Ote-opetuksella ja koulunkäyntiä tukevalla perhetyöllä ote oppilaasta. Teoksessa Palmu, Iines (toim.) Takaisin kouluun -koulua kouluakäymättömille. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 117-121.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Ulmanen, Sanna (2017) Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Kasvatustieteen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saatavilla < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0465-2> >, luettu 6.5.2021.
- Virtanen, Marianna & Kivimäki, Mika & Luopa, Pauliina & Vahtera, Jussi & Elovainio, Marko & Jokela, Jukka & Pietikäinen, Minna (2009) Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health* 19 (5), 554-560. Saatavilla < <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp032> >, luettu 17.5.2021.
- Virtanen, Tuomo (2016) Student engagement in Finnish lower secondary school. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6783-3> >, luettu 15.5.2021.
- Virtanen, Tuomo (2020) Kouluun kiinnittymisen teoriaa. Teoksessa Palmu, Iines (toim.) Takaisin kouluun -koulua kouluakäymättömille. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 22-27.
- Virtanen, Tuomo E. & Räikkönen, Eija & Engels, M. C. & Vasalampi, Katri & Lerkkanen, Marja-Kristiina (2021) Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences* 86 (2021). Saatavilla < <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101972> >, luettu 23.8.2021.
- Vuori, Jaana (2021a) Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa Vuori, Jaana (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Saatavilla < <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> >, luettu 23.5.2021.
- Vuori, Jaana (2021b) Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Vuori, Jaana (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen

tietoarkisto Saatavilla < <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> >, luettu 23.5.2021.
Wallin, Aila (2011) Sosiaalityö koulussa: avaimia hyvinvointiin. Helsinki: Tietosanoma.

Verkkolähteet

- Lapsiasia.fi Mikä on lapsen oikeuksien sopimus? Saatavilla < <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus/> >, luettu 23.4.2021.
- Minedu.fi Sitouttava kouluyhteistyö Saatavilla < <https://minedu.fi/sitouttava-kouluyhteistyö> >, luettu 1.5.2021.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön selvitys eduskunnalle oppilas- ja opiskeluhoitolain toimeenpanosta 18.6.2018. Saatavilla < <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2018-AK-201098.pdf> >, luettu 30.12.2021.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf >, luettu 1.5.2021.
- Pohjois-Savo.fi Saatavilla < <https://www.pohjois-savo.fi/tietopalvelut/pohjois-savo-info.html> >, luettu 16.6.2021.
- Satakunta.fi Saatavilla < <https://satakunta.fi/info/tietopaketti-satakunnasta/satakunnan-kunnat-ja-kartat> >, luettu 16.6.2021.
- Talentia.fi Arki, arvot ja etiikka. Sosiaalialan ammattihenkilön eettiset ohjeet. Saatavilla < <https://talentia.e-julkaisu.com/2017/eettiset-ohjeet/> >, luettu 10.11.2021
- Tilastokeskus.fi. Kouluterveyselyn tulokset 2006-2021. Saatavilla < https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_trendi?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=200101&mittarit_2=199385&sukupuoli_0=143993# >, luettu 15.12.2021.
- Tuuve.fi Koulupoissaolojen oireet ja syyt -kartoitus. Saatavilla < <https://www.tuuve.fi/uncategorized/koulupoissaolojen-oireet-ja-syyt-kartoitus/> >, luettu 16.8.2021.
- Unisef.fi YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Saatavilla < <https://lapsiasia.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus> >, luettu 23.4.2021.
- Vip-verkosto.fi. Kouluakäymättömät lapset. Saatavilla < <https://vip-verkosto.fi/teemaryhmat/koulua-kaymattomat-lapset/> >, luettu 15.5.2021.

Lakilähteet

- Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi HE 173/2020 vp. Saatavilla <
https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/KasittelytiedotValtiopaivaasia/Sivut/HE_173+2020.aspx >, luettu 23.4.2021.
- Lastensuojelulaki 417/2007 Saatavilla <
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> >, luettu 30.4.2021
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Saatavilla <
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> >, luettu 24.4.2021.
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. Saatavilla <
<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=oppivelvollisuuslaki> >, luettu 25.8.2021.
- Perusopetuslaki 628/1998, 477/2003, 1216/2020. Saatavilla <
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> >, luettu 25.8.2021.
- Sosiaalihuollon ammattihenkilölaki 817/2014. Saatavilla <
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150817> >, luettu 12.8.2021.
- SopS 60/1991 Yleissopimus lapsen oikeuksista Saatavilla <
https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2 >, luettu 23.4.2021.
- Suomen perustuslaki 731/1999. Saatavilla <
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> >, luettu 23.4.2021.

LIITTEET

Liite 1: Aineistona käytetyt poissaoloihin puuttumisen toimintamallit

* = Kunnan omalta Internetsivulta ei löytynyt hakuajankohtana syyskuussa 2021 poissaoloihin puuttumisen toimintamallia.

POHJOIS-SAVO:

- **PS1a: Ylä-Savon oppilashuolto** (Iisalmi, Keitele, Kiuruvesi, Lapinlahti, Piela-
vesi, Sonkajärvi, Vieremä) <https://www.yla-savo.fi/fi/Yla-Savon-oppilas-huolto/Huolenaiheita-koulussa> , luettu 8.9.2021.
- **PS1b: Iisalmi, Kankkulan koulun mallissa maininta Iisalmen kaupungissa
sovituista poissaolojen puuttumisen rajoista** <https://peda.net/iisalmi/peruskoulut/alakoulut/kankkula/oppilashuolto2> , luettu 8.9.2021.
- **PS2a: Joroinen: Varkauden ja Joroisten yhteinen Oppilaan tuen ja oppilas-
huollon käsikirja 2021** <https://peda.net/varkaus/ok:file/download/4787d5243ed9fadd6732733df6e4020f00008eb9/Koulun%20konstit%202018%20%28p%C3%A4ivitykset%202020%29.pdf> , luettu 8.9.2021.
- **PS2b: Joroisten kunnan oppilashuoltosuunnitelma** <https://www.joroinen.fi/uploads/Sivistystoimi/tiedotteet/KOULUKOHTAINEN%20OPPI-LASHUOLTOSUUNNITELMA.pdf> , luettu 8.9.2021.
- **PS3: Kaavin Oppilashuoltosuunnitelma esi- ja perusopetus 1-6, 2018**
https://www.kaavi.fi/documents/7648279/7955732/liite+5_oppilashuoltosuunnitelma.pdf/fe612416-916c-4a1c-b1f5-709b6009c6b5 , luettu 8.9.2021.

- **PS4 = PS1a: Keitele, Ylä-Savon oppilashuolto** (Iisalmi, Keitele, Kiuruvesi, Lapinlahti, Pielavesi, Sonkajärvi, Vieremä) <https://www.yla-savo.fi/fi/Yla-Savon-oppilashuolto/Huolenaiheita-koulussa> , luettu 8.9.2021. **Internet-sivulta ei löytynyt kunnan omaa poissaolojen toimintamallia.**
- **PS5 = PS1a: Kiuruvesi, Ylä-Savon oppilashuolto** (Iisalmi, Keitele, Kiuruvesi, Lapinlahti, Pielavesi, Sonkajärvi, Vieremä) <https://www.yla-savo.fi/fi/Yla-Savon-oppilashuolto/Huolenaiheita-koulussa> , luettu 8.9.2021. **Internet-sivulta ei löytynyt kunnan omaa poissaolojen toimintamallia.**
- **PS6: Kuopion kaupungin perusopetuksen poissaolo-ohje,** <https://www.kuopio.fi/poissaolot-perusopetuksessa> , luettu 8.9.2021.
- **PS7a = PS1a: Lapinlahti, Ylä-Savon oppilashuolto** (Iisalmi, Keitele, Kiuruvesi, Lapinlahti, Pielavesi, Sonkajärvi, Vieremä) <https://www.yla-savo.fi/fi/Yla-Savon-oppilashuolto/Huolenaiheita-koulussa> , luettu 8.9.2021.
- **PS7b: Lapinlahden oppilashuoltosuunnitelma** <https://peda.net/lapin-lahti/perusopetus/ol/8ojtel/8o/2ko> , luettu 9.9.2021.
- **PS8: Leppävirran kunnan oppilashuoltosuunnitelma** <https://leppavirta.fi/download.php?id=27> , luettu 9.9.2021.
- **PS9a = PS1a: Pielavesi, Ylä-Savon oppilashuolto** (Iisalmi, Keitele, Kiuruvesi, Lapinlahti, Pielavesi, Sonkajärvi, Vieremä) <https://www.yla-savo.fi/fi/Yla-Savon-oppilashuolto/Huolenaiheita-koulussa> , luettu 8.9.2021.
- **PS9b: Pielaveden kunnan oppilashuoltosuunnitelma 2014** https://peda.net/pielavesi/perusopetus/pyp69l/oppilashuolto/o2/o:file/download/05ab7c606dbbd307d1937ce0713be721d06dbf72/Oppilashuoltosuunnitelma_2014.pdf , luettu 9.9.2021.
- **PS10: Rautalammin kunnan poissaolomalli** <https://www.rautalampi.fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/kerkonkosken-koulu/> , luettu 9.9.2021.
- **PS11: Rautavaara, Oppilaiden poissaolot ja niihin puuttuminen** <https://peda.net/rautavaara/ry/ryo/pjnp/poissaolot-ja-niihin-puuttuminen:file/download/4e4b88182aa114f8a07dd1e943b6092598342017/poissaolojen%20seuranta.docx.pdf> , luettu 9.9.2021.
- **PS12: Siilinjärvi, Siilinjärven poissaolomalli** <https://peda.net/siilinjarvi/siilinlahden-koulu/skos> , luettu 9.9.2021.
- **PS13 = PS1a: Sonkajärvi, Ylä-Savon oppilashuolto** (Iisalmi, Keitele, Kiuruvesi, Lapinlahti, Pielavesi, Sonkajärvi, Vieremä) <https://www.yla-savo.fi/fi/Yla-Savon-oppilashuolto/Huolenaiheita-koulussa> , luettu 8.9.2021. **Internet-sivulta ei löytynyt kunnan omaa poissaolojen toimintamallia.**

- **PS14:** Poissaoloihin puuttuminen Suonenjoen perusopetuksessa <https://peda.net/dev/urok/suonenjoki/pp:file/download/f0234e6a346e92ea3d221b8775e233e872dd6af4/Poissaoloihin%20puuttuminen.pdf> , luettu 9.9.2021.
- ***PS15:** Tervo: Internet-sivulta ei löytynyt kunnan omaa poissaolojen toimintamallia.
- ***PS16:** Tuusniemi: Internet-sivulta ei löytynyt kunnan omaa poissaolojen toimintamallia
- **PS17= PS2a:** Varkaus, Varkauden ja Joroisten yhteinen Oppilaan tuen ja oppilashuollon käsikirja <https://peda.net/varkaus/ok:file/download/4787d5243ed9fadd6732733df6e4020f00008eb9/Koulun%20konstit%202018%20%28p%C3%A4ivitykset%202020%29.pdf> , luettu 8.9.2021. Internet-sivulta ei löytynyt kunnan omaa poissaolojen toimintamallia.
- ***PS18:** Vesanto: Internet-sivulta ei löytynyt kunnan omaa poissaolojen toimintamallia.
- **PS19a = PS1a:** Vieremä Ylä-Savon oppilashuolto (Iisalmi, Keitele, Kiuruvesi, Lapinlahti, Pielavesi, Sonkajärvi, Vieremä) <https://www.yla-savo.fi/fi/Yla-Savon-oppilashuolto/Huolenaiheita-koulussa> , luettu 8.9.2021.
- **PS19b:** Poissaolojen seuraaminen ja puuttuminen Vieremän kunnan perusopetuksessa <https://peda.net/vierema/kirkonky1%C3%A4n-koulu> , luettu 9.9.2021.

SATAKUNTA

- ***SK 1:** Eura: Internet-sivulta ei löytynyt kunnan omaa poissaolojen toimintamallia.
- **SK2a:** Eurajoen opetussuunnitelma 2016 <https://peda.net/eurajoki/peruskoulut/ops2016/po/esiopetuksen-ops/esiops-luku-6> , luettu 10.9.2021.
- **SK2b:** Eurajoki, Keskustan koulun toimintamalli poissaoloihin puuttumisessa <https://peda.net/eurajoki/peruskoulut/toimipisteet/keskustan-koulu/huoltajalle/vpp/vpp> , luettu 10.9.2021.
- **SK3:** Harjavalta: Pirkkalan koulun poissaolojen seuraaminen, niistä ilmoittaminen ja niihin puuttuminen <https://peda.net/harjavalta/perusopetus/pirkkalankoulu/oppilashuolto/poissaoloihin-puuttuminen> , luettu 10.9.2021.
- **SK4:** Huittinen: Perusopetuksen oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen: Oppilashuoltosuunnitelma 13.6.2018. https://www.huittinen.fi/files/7133/Perusopetuksen_oppilashuolto_ja_turvallisuuden_edistaminen_2018.pdf , luettu 10.9.2021.

- SK5: Jämijärven opetussuunnitelma 2016 <https://jamijarvi.fi/wp-content/uploads/2018/10/OPS2016.pdf> , luettu 10.9.2021.
- *SK6: Kankaanpää: Internet-sivulta ei löytynyt kunnan omaa poissaolojen toimintamallia
- SK7: Karvian oppilashuoltosuunnitelma 2016 <https://karvia.fi/wp-content/uploads/2018/04/KarviaOppilashuolto032016.pdf> , luettu 10.9.2021.
- SK8: Kokemäen oppilashuoltosuunnitelma 2020 https://kokemaki.fi/wp-content/uploads/2020/09/Kunnan-OPPILASHUOLTOSUUNNITELMA_p%C3%A4ivitys_22092020.pdf , luettu 13.9.2021.
- *SK9: Merikarvia: Internet-sivulta ei löytynyt kunnan omaa poissaolojen toimintamallia.
- SK10: Nakkilan kunnan koulujen poissaolojen seuraaminen <https://peda.net/nakkila/ol/8ojtel/8o/ps> , luettu 13.9.2021.
- SK11: Pomarkku: Kirkonkylän koulun oppilashuoltosuunnitelma 2014 <https://peda.net/pomarkku/peruskoulut/o2/l8o/pkk> , luettu 13.9.2021.
- *SK12: Pori Internet-sivulta ei löytynyt kunnan omaa poissaolojen toimintamallia.
- SK13a: Huolta herättävät poissaolot Rauman alakouluissa lukukausittain <https://peda.net/rauma/oppilashuolto/hhpatl/toimintamalli:file/download/d6952f1401ef07706815ecb9e1250682d70ec8b8/Huolta%20her%C3%A4tt%C3%A4v%C3%A4t%20poissaolot%20Rauman%20alakouluissa.docx> , luettu 14.9.2021.
- SK13b: Rauman Hj. Nortamon peruskoulun oppilashuoltosuunnitelma 2016 [Hj. Nortamon peruskoulun oppilashuoltosuunnitelma https://peda.net/rauma/oppilashuolto/ko/ko/hnpo](https://peda.net/rauma/oppilashuolto/ko/ko/hnpo) , luettu 14.9.2021.
- SK13c: Rauman normaalikoulu 2016 <https://sites.utu.fi/rnk/wp-content/uploads/sites/861/2021/02/poissaolot.pdf> , luettu 14.9.2021.
- *SK14: Siikainen Internet-sivulta ei löytynyt kunnan omaa poissaolojen toimintamallia.
- SK15: Säkylä: Isosäkylän koulun oppilashuoltosuunnitelma 2018 <https://peda.net/sakyla/isosakyla/ojkt/o/ikol/iko2:file/download/e30a6e8ad3eba4e12d7e00e632ff8c7dca816524/Isos%C3%A4kyl%C3%A4n%20koulun%20oppilashuoltosuunnitelma%202018.pdf> , luettu 14.9.2021.
- SK16: Ulvilan peruskoulujen Poissaolon portaat -malli oppilaan poissaoloihin puuttumiseen <https://peda.net/ulvila/peruskoulut/harjunn%C3%A4n-koulu/opetus/oppilaan-poissaolo> , luettu 14.9.2021.

Liite 2: Poissaolojen toimintamallityypit

	Tyyppi 1 Suppea poissaolojen toimintamallityyppi	Tyyppi 2 Kattava poissaolojen toimintamallityyppi	Tyyppi 3 Laaja poissaolojen toimintamallityyppi
YHDISTÄVÄT JA EROTTAVAT PIIRTEET			
Poissaolotyyppien määrittely	<u>ei määritellä</u> (n=2) <i>Mallin koodi: PS2a; PS8</i>	<u>suppea:</u> määritelty 1-3 tyyppiä (n=17) <i>Mallin koodi: PS1a; PS1b; PS2b; PS7b; PS9b; PS10; PS19b; SK2a; SK2b; SK4; SK10; SK11; SK13a; SK13b; SK13c; SK15, SK16</i>	<u>laaja:</u> määritelty 4 tai enimmillään 6 tyyppiä (n=9) <i>Mallin koodi: PS3, PS6; PS11; PS12; PS14; SK3; SK5; SK7; SK8</i>
Tuen kuvaus	<u>ei määritellä</u> (n=0) <i>Mallin koodi: ei malleja</i>	<u>yleinen:</u> tuki kuvattu suurpiirteisesti, ei kuvata tuen sisältöjä tarkemmin (n=21) <i>Mallin koodi: PS1b, PS2a; PS2b; PS3; PS7b; PS8; PS9b; PS10; PS12; PS14; PS19b; SK2a; SK2b; SK3; SK4; SK5; SK7; SK10; SK11; SK13b; SK15</i>	<u>yksityiskohtainen:</u> tuki kuvattu asteittain eteneväksi pienimmän tuen kautta laajempaan tukeen, tuki kuvattu yksityiskohtaisemmin (n=7) <i>Mallin koodi: PS1a; PS6; PS11; SK8; SK13a; SK13c; SK16</i>
Lapsikuvaus	<u>ei määritellä</u> (n=3) <i>Mallin koodi: PS9; PS19b; SK15</i>	<u>lapsi passiivinen</u> toiminnan kohde (n=12) <i>Mallin koodi: PS1b; PS2b; PS3; PS6; PS8; PS10; SK2a; SK3; SK4; SK10; SK11; SK13b</i>	<u>lapsi aktiivinen</u> toimija/tekijä (n=13) <i>Mallin koodi: PS1a; PS2b, PS7b; PS11; PS12; PS14; SK2b; SK5; SK7; SK8; SK13a; SK13c, SK16</i>
Koulun ulkopuolisen monialaisen yhteistyön kuvaus	<u>ei määritellä:</u> ei ole mainittu ulkopuolisia toimijoita (n=17) <i>Mallin koodi: PS1b; PS2a; PS3; PS7b; PS8; PS9b; PS11; PS19b; SK2a; SK2b; SK3; SK4; SK8; SK10; SK13b; SK13c; SK15</i>	<u>heikko yhteys:</u> ulkopuolista toimijaa ei ole yksilöity eikä avattu tuen muotoa (n=7) <i>Mallin koodi: PS2b; PS6; PS12; SK5; SK7; SK11; SK16</i>	<u>tiivimpi yhteys:</u> toimija yksilöity ja avattu tuen muotoa (n=4) <i>Mallin koodi: PS1a; PS10; PS14; SK13a</i>