

**”Ilman tätä nuori ei todennäköisesti olisi pystynyt kou-
lunkäyntiin.”**
Kouluakäymättömyyteen puuttumisen mallin arviointia.
Elina Mannermaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Ohjausalan koulutus
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mannermaa, Elina. 2024. "Ilman tätä nuori ei todennäköisesti olisi pystynyt koulunkäyntiin" Kouluakäymättömyyteen puuttumisen mallin arviointia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjausalan koulutus. 43 sivua.

Tutkielman tausta on kouluakäymättömyyden ilmiössä. Koulupoissaolot ovat yleistyneet ja koulunkäyntiin liittyvät haasteet ovat lisääntyneet. Tämä voi vaikuttaa merkittävästi nuoren hyvinvointiin ja tulevaisuuden kehityskuluihin. Ilmiötä on alettu tarkastelemaan sosioekologisia järjestelmäkehyksiä hyödyntäen. Tutkimuksen tarkoitus oli arvioida yhden kouluakäymättömyyteen puuttumisen toimintamallin käytänteiden toimivuutta ja kehittämistarpeita. Lisäksi tutkimusaineistosta haettiin viitteitä toimintaan liittyvien ominaisuuksien vaikutuksesta oppilaiden (koulu)hyvinvointiin ja koulunkäyntiin.

Tutkimus toteutettiin puolistrukturoidun haastattelun muodossa sähköisenä lomakekyselynä. Vastaajaryhmänä oli toiminnassa mukana oleva verkosto. Kyselyyn vastasi 22 henkilöä (arviolta 2/3). Likert-asteikolliset kysymykset analysoitiin lukumäärällisiä jakaumia tarkastellen. Avoimet vastaukset analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä teemoittelua hyödyntäen.

Toimintamallin käytänteet arvioitiin valtaosin toimiviksi. Puutteita ja kehittämisen tarvetta koettiin olevan kotikoulujen ja ryhmän välisessä tiedonsiirron käytänteissä ja opetus- ja arviointiyhteistyökäytänteissä. Toiminta koettiin valitsevasti nuoren hyvinvointia ja koulukäyntiä edistäväksi sillä edellytyksellä, että nuori ja hänen perheensä pystyivät sitoutumaan toimintaan.

Ennalta ehkäisevät, kouluun kiinnittymistä vahvistavat toimet, varhainen systemaattinen poissaoloihin puuttuminen sekä monipuolisia interventioita mahdollistavat resurssit ovat keskeisessä asemassa kouluakäymättömyyden ongelman ratkaisemisessa ja muuttamisessa.

Asiasanat: kouluakäymättömyys, (koulu)hyvinvointi, interventio, toimintamalli, arviointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 KOULUAKÄYMÄTTÖMYYDEN KÄSITE	6
2.1 Kouluakäymättömyyden taustasyitä ja kurkistus bio- ja sosioekologiseen kehystykseen.....	7
2.2 (Koulu)hyvinvointi.....	10
2.3 Interventioista ja tutkimuksesta.....	12
2.4 Koulupoissaoloihin puuttumisen eri tasot (interventiotasot) sekä esimerkit "tason 3 interventioista"	14
2.5 Suomessa toteutettuja "tason 3 interventioita"	17
3 TUTKIMUS	19
3.1 Esitutkimus, X-toimintamallin taustat ja kuvaus.....	19
3.2 Tutkimuksen toteuttaminen.....	23
3.3 Kyselyn suunnittelu ja tutkimukseen osallistujat	25
3.4 Tutkimusaineiston keruu.....	27
3.5 Aineiston analyysi	28
3.6 Eettiset ratkaisut.....	30
4 TULOKSET	32
4.1 X-toimintamallin käytänteiden toimivuus.....	32
4.2 X-toiminta ja nuoren hyvinvointi sekä koulunkäynti	35
4.3 X-toiminnan kehittämiskohteet	37
5 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA	39
5.1 Tutkimustulosten tarkastelu	39

5.2 Työn luotettavuus ja rajoitukset	41
5.3 Miten tästä voisi jatkaa?	42
LÄHTEET	44
LIITTEET	51

1 JOHDANTO

Koulu on nuorelle tärkeä oppimis- ja kehitysympäristö. Ongelmalliset poissaolot voivat vaikuttaa merkittävästi nuoren hyvinvointiin sekä tulevaisuuden kehityskulkuun. Koulusta oppilaat saavat myös tärkeitä kokemuksia yhteisön jäsenenä toimimisesta. Näillä kokemuksilla on suuri merkitys sille, miten heidän sosiaalinen identiteettinsä suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan rakentuu. (Sergejeff 2023a)

Koululaisten ongelmalliset poissaolot ovat sekä Suomessa että kansainvälisellä tasolla tarkasteltuna yleistynyt ilmiö (Määttä ym. 2020). Koulunkäyntiin liittyvät haasteet ovat lisääntyneet Suomessa 2010-luvulla: vuonna 2020 tehdyn kyselyn perusteella Suomen yläkouluissa oli vähintään 4000 ongelmallisia poissaoloja omaavaa oppilasta (Palmu ym. 2020). Ilmiö on kansainvälinen ja tutkimusta poissaoloista ja niiden taustoista on tehty runsaasti kansainvälisellä saralla (ks. kooste esim. Pelkonen & Virtanen 2021). Lyhytaikaiset poissaolojen seuraukset voivat olla esimerkiksi heikot oppimistulokset, koulukiusaaminen ja mielenterveysongelmat. Pitkään jatkunut kouluakäymättömyys voi muuttua koulupuodokkuudeksi, jonka on huomattu olevan yhteydessä esimerkiksi aikuisuuden työllistymis-, terveys-, talousongelmiin sekä rikollisuuteen. (Määttä ym. 2020)

Tämän tutkielman taustalla on kiinnostus kouluakäymättömyyden ilmiöön, sen moninaisiin syihin ja taustatekijöihin sekä siihen, minkälaisia kolmannen tason interventioita Suomessa on toteutettu. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena on eräs lukuvuonna 2022-23 toteutettu pilotointi, johon liittyen käytännössä työssä ilmaisuja X-toiminta/X-toimintamalli / X-ryhmä. Työssä arvioidaan X-toimintamallin käytänteiden toimivuutta ja etsitään viitteitä toiminnan piirteiden vaikuttavuudesta liittyen oppilaiden (koulu)hyvinvointiin ja koulunkäyntiin. Aineistoa kerättiin taustoitushaastattelun, asiakirjojen ja toimintamallin tarkastelun lisäksi lomakekyselyllä. Arvioinnin tarve tuli organisoivalta taholta.

2 KOULUAKÄYMÄTTÖMYYDEN KÄSITE

Kouluakäymättömyyden käsitteistö on kirjava. Sekä kotimaisessa että kansainvälisessä keskustelussa esiintyvä termistö on moninainen ja ilmiön kuvaaminen vaihtelee riippuen ilmiön tarkkailukulmasta. Termien moninaisuus kertoo myös siitä, että ilmiölle löytyy taustasyitä lähes yhtä paljon kuin on koulua käymättömiä oppilaita (Palmu, 2020). Viime aikoina kouluakäymättömyyskäsitettä on käytetty julkaisuissa, joissa käsitellään aihetta samalla tavalla kuin englanninkielisessä kirjallisuudessa käsitteen School Attendance Problems (SAP) avulla. Tällä viitataan tilanteeseen, jossa oppilaan koulunkäynnin epäsäännöllisyys sekä pitkittyneet tai toistuvat poissaolot herättävät huolta ja ovat jo aiheuttaneet ongelmia (eikä pelkästään tilanteisiin, joissa oppilas on kokonaan pudonnut koulupolulta). (Kearney ym. 2022; Määttä ym. 2020)

Ongelmallisista poissaoloista ei voi puhua pelkkinä tuntimäärinä, vaan huomio on syytä kiinnittää siihen, miten ne vaikuttavat - poissaolojen katsotaan muuttuvan ongelmallisiksi heti, kun oppilaalle on kertynyt luvallisia tai luvattomia poissaoloja niin paljon, että niiden katsotaan vaarantavan oppilaan hyvinvointia ja oppimista (esim. Markkanen & Pusa, 2023). Huolta lisää havainto siitä, että ongelmalliset poissaolot moninkertaistavat riskiä syrjäytyä niin opinnoista kuin työelämästäkin (Kearney ym. 2022).

Tässä työssä kouluakäymättömyydellä tarkoitetaan tilanteita, joissa oppilaan koulupoissaolojen määrä on suuri, poissaolot ovat kroonistuneet ja pitkittyneet /tai koulunkäynnin epäsäännöllisyys on jo aiheuttanut ongelmia ja käynnistänyt toimenpiteitä. Oppilaan poissaolot ovat selvästi vaikeuttaneet hänen koulunkäyntiään, koulun suunnalta on tehty runsaasti toimenpiteitä ja erityisjärjestelyitä (tiivis yhteydenpito, opetuksen räätälöinti, monialaisen asiantuntijaryhmän ja mahdollisesti lastensuojelu/sosiaalityö mukana) ja riski kokonaan kotiin jäämiselle on ollut suuri tai jo tapahtunut (oppilas ei halua/kykene tulemaan kouluun).

2.1 Kouluakäymättömyyden taustasyitä ja kurkistus bio- ja sosioekologiseen kehystykseen

Oppilaan koulunkäyntikykyyn vaikuttavat esimerkiksi fyysinen ja psyykinen terveydentila, oppimisvaikeudet, oppimisympäristöön liittyvät asiat (esim. ryhmä, aikuisten määrä ja toiminta, ilmapiiri), opetukseen ja käytänteisiin liittyvät asiat (esim. tukitoimet, opettajan asenne, yhteistyö), omat opiskelutaidot ja motivaatioon liittyvät tekijät, minäkuva, voimavarat (esim. resilienssi, elämäntilanteen hallinta, itsetuntemus), toimintakyky (esim. asioista huolehtiminen, tunteiden ja käyttäytymisen säätely, ongelmanratkaisutaidot), yksilön elämäntilanne (perhe, elämäntilanteen vakaus tai muutokset, kiusaaminen, stressaavat kokemukset) (mm. Sergejeff ym. 2019). Pelkästään yksilötason esimerkkien kautta on helppo ymmärtää, että hyvin monenlaiset asiat voivat olla kouluakäymättömyyden taustalla.

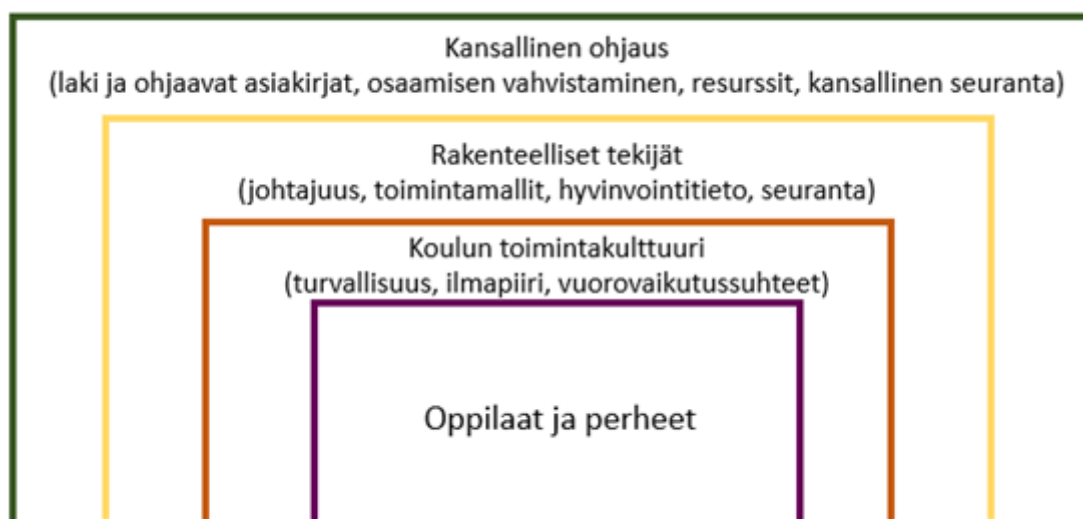
Koulusta poissaolo vaarantaa lasten ja nuorten koulutuksen sekä heidän sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksensä. Sekä läheisiin että kaukasiin yksilö-, vanhempi-, perhe- ja ympäristötekijöihin sekä näiden vuorovaikutussuhteisiin liittyviä tekijöitä on huomattu liittyvän kouluakäymättömyyteen (Melvin ym. 2019; Heyne ym. 2019; Maeda & Hatada 2019). Tutkimusta oppilaiden koulupoissaoloihin altistavista tekijöistä ja poissaolojen seurauksista on tehty useista näkökulmista ja poissaolojen taustalla on havaittu olevan jopa 60 eri syytekijää (Kearney, 2016), jotka voivat liittyä niin yksilöön kuin perheeseen, kouluun tai yhteiskuntaankin. Siksi kouluakäymättömyyden juurisyitä tarkasteltaessa onkin kiinnitettävä huomiota näihin kaikkiin näihin tasoihin (yksilö-perhe-koulu-yhteisö) (mm. Blackmon & Cain 2015). Kouluakäymättömyyden taustalla olevat eri syyt ovat usein myös kietoutuneet toisiinsa (Palmu ym. 2020, 9-10).

Viime aikoina ymmärrys kouluakäymättömyyden ilmiön systeemisestä luonteesta on vahvistunut. Systeemisellä luonteella viitataan juurikin siihen, että ilmiöön vaikuttavat monet eri tekijät ja järjestelmät, jotka liittyvät yksilöön, per-

heeseen, kouluun ja laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Tutkimuksissa ilmiötä on alettu tarkastella sosioekologisesta näkökulmasta mm. bioekologisia järjestelmäkehysiksi (Bronfenbrenner 1979,) hyödyntäen (ks. Bronfenbrenner & Morris 2006; Melvin ym. 2019). Tällöin lapsen/nuoren ekologinen ympäristö jaetaan neljään sisäiseen tasoon sen perusteella, kuinka lähellä ne ovat yksilöä. Tasot ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrotasot. Tasoja läpäisee kronosysteemi eli aika (Bronfenbrenner 1994). Bioekologinen näkökulma korostaa yksilön välittömiä vuorovaikutuksia ja suhteita ympäristönsä kanssa (esim. koulu, perhe, kaverit, yksilöön liittyvät suoja- ja riskitekijät). Sosioekologisessa näkökulmassa (kuvio 1) tarkastelu on laajennettu yksilön välittömästä ympäristöstä myös yhteiskunnallisiin ja hallinnollisiin rakenteisiin ja niiden vaikutuksiin sekä eri tasojen vuorovaikutussuhteisiin liittyviin asioihin (mm. Kearney ym. 2022; Sergejeff 2023b). Systemisen lähestymistavan mukaan nämä tasot ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja voivat muodostaa monimutkaisen verkoston, joka vaikuttaa kouluikäikäymättömyyteen. Ratkaisujen löytäminen edellyttää kokonaisvaltaista lähestymistapaa, joka ottaa huomioon eri tasot ja niiden väliset yhteydet. Tässä työssä tarkastelun kohteena oleva interventiokin hyödyntää bioekologista näkökulmaa.

Kuvio 1

Koululäsnäölon tarkastelua sosioekologisen mallin näkökulmasta, Sergejeff 2023b, mukailien.



Kehystä hyödyntävien mallien avulla on tehty tutkimusta kouluikämyttömyyttä, kouluun kiinnittymistä ja kouluhyvinvointia ja niiden taustatekijöitä tarkastellen (ks. Virtanen & Pelkonen 2023). Bioekologista viitekehystä hyödyntävä PPCT-malli (Bronfenbrenner & Morris 2006) keskittyy henkilön piirteisiin, lähiprosesseihin, kontekstiin ja aikaan. Mikrosysteemi sisältää yksilön lähipiiriin sijoittuvat kontekstit (koti, koulu, vertaiset). Mesosysteemissä kuvataan mikrosysteemien välisiä suhteita ja vuorovaikutusta (esim. koti-koulu) ja niiden vaikutusta oppilaaseen. Eksosysteemi kattaa yhteiskunnalliset rakenteet, kuten sosiaalisen median ja makrosysteemi on kaikkein laajin systeemi. Se muodostuu yhteiskunnan laeista, säädöksistä, arvoista ja koulutuspolitiikasta ja makrosysteemillä on vaikutusta esim. resursseihin. Esimerkiksi Virtanen ym. (2022) ja Ulmanen ym. (2022) havaitsivat tätä mallia hyödyntävissä tutkimuksissaan yhteyden sosiaalisen tuen kokemusten ja kouluun kiinnittymisen sekä hyvinvoinnin välillä. Oppilaat, jotka kokivat tulevansa hyvin tuetuksi, olivat kiinnittyneempiä kuin oppilaat, joiden tuen kokemus oli heikompi. Oppilaan lähellä tapahtuva prosessi voi olla positiivinen (esim. tuki, positiivinen vuorovaikutus) tai negatiivinen (esim. kiusaaminen). Kiinnittyminen ei automaattisesti siirtynyt oppilaan mukana kouluasteelta tai aina edes luokka-asteelta toiselle, vaan PPCT-mallin mukaisesti muokkautuen - yli ajan tapahtuvana yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena.

Melvinin ym. (2019) luoma KiTeS-malli (The Kids and Teens and School) on toinen bioekologinen koulunkäynnin ja koulupoissaolojen tarkasteluun sopeva malli. Tämä soveltaa aiemmin mainittua PPCT-mallia sisältäen erityisesti niitä tekijöitä, jotka ovat erityisen merkityksellisiä koulupoissaolon ongelmia ratkoessa. Kehys pyrkii tukemaan tutkimusta koulupoissaoloihin liittyvien ongelmien kehittymisestä, ylläpitämisestä ja lievittämisestä, kuten myös läsnäoloa tukevista tekijöistä. KiTeS-kehyksessä nuorten mikro- ja mesosysteemitason ominaisuudet kuten lähivuorovaikutussuhteet oppilas-perhe-opettaja -akselilla, vanhempien asenne koulua kohtaan ja henkilökohtaiset ominaisuudet kuten ikä, taidot ja kyvyt, oppimisvaikeudet, henkiset resurssit ja taidot ovat kehyksessä

keskellä. Näiden tekijöiden välillä tapahtuu vuorovaikutusta ja niillä voi olla vaikutusta poissaoloihin. Eksosysteemi on kehyksessä seuraavana ja siihen kuuluu esimerkiksi kouluilmapiiri, sosiaalipalvelut. Uloinna on makrosysteemi (esimerkiksi sosioekonomiset resurssit, naapurusto, kulttuurilliset tekijät kuten arvot ja tavat). (Melvin ym. 2019). Sekä ekso- että makrosysteemin tekijöitä on liitetty koulupoissaoloihin. (Virtanen & Pelkonen 2023, 117)

Myös kouluakäymättömyyden ongelmaa ratkaistaessa hyödynnetään näitä malleja ja niiden tietoa. Interventioita pohdittaessa kouluissa voidaan keskittyä vaikuttamaan sekä oppilaan mikro- ja mesosysteemeihin (esim. yksi opettaja, hyvä koti-kouluyhteistyö) että eksosysteemiin (opiskelupaikan fyysinen sijainti, verkostoyhteistyö kuten sosiaalipalvelut ja mielenterveyspalvelut). Makrosysteemi (säädökset ja resurssit) mahdollistaa tai rajoittaa koulunkäyntiin liittyvien käytänteiden muokkaamisen. Myöhemmin esiteltävässä intereventiomallissa voidaan havaita toiminnan ulottuvan mikro-, meso-, ekso-, ja makrosysteemiin vuorovaikutukseen. Erityisesti mallissa tavoitellaan tutkimuksissakin (ks. Virtanen & Pelkonen 2023, 57) todettua mikrosysteemissä tapahtuvien säännöllisten, ajan myötä monimutkaistuvien, sävyiltään myönteisten lähiprosessien kautta ohjautuvaa yksilön myönteistä kehitystä.

2.2 (Koulu)hyvinvointi

Koska tämän tutkimuksen aineistosta etsitään myös viitteitä toimintamallin ja oppilaiden (koulu)hyvinvoinnin paranemisen välisestä vaikutuksesta, on oleellista tarkastella kouluhyvinvoinnin käsitettä. Ekologisen näkemyksen mukaan kouluyhteisö on yksi tärkeä sosiaalinen kerrostuma, joka vaikuttaa lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin (Bronfenbrenner 1979; Bronfenbrenner & Morris 1998, Minkkinen 2015 mukaan). Lapsen hyvinvointia ja kouluhyvinvointia on tarkasteltu Suomessa teoreettisella tasolla esimerkiksi Anne Konun (2002) väitöskirjassa sekä Jaana Minkkisen (2015) väitöskirjassa.

Hyvinvointia voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Jaana Minkkinen on väitöskirjassaan (2015) koonnut kattavasti eri teoreettisia näkökulmia hyvinvoinnista, aina Allardtista (1976) Konun (2002) hyvinvointimalliin ja lisäksi laajalti erilaisia teoreettisia näkemyksiä ja tutkimuksia lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin (esim. Bronfenbrenner 1979) liittyen. Minkkisen (2015) mukaan hänen väitöstudiumissaan luomaa lapsen hyvinvointimallia soveltaen voidaan määritellä myös kouluhyvinvointia jakamalla kouluhyvinvointi neljään ulottuvuuteen: fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja materiaaliseen. Fyysinen kouluhyvinvointi viittaa oppilaan fyysiseen terveyteen, ja siihen vaikuttavia tekijöitä ovat oppilaan terveydentilan lisäksi myös esimerkiksi koululounas ja -liikunta, koulun turvallisuus, koulurakennusten ja opetustilojen kunto sekä kouluterveydenhoito. Psykkinen kouluhyvinvointi voidaan jakaa emotionaaliseen (esim. sosiaaliset suhteet, kouluympäristön herättämät tunteet) ja kognitiiviseen (esim. tiedon vastaanottaminen, ongelmanratkaisu, tiedon hyödyntäminen) kouluhyvinvointiin. Psykkiseen kouluhyvinvointiin vaikuttavat esimerkiksi koulun ja luokan ilmapiiri sekä opettajan opetustaidot ja palaute oppilaille. Sosiaaliseen kouluhyvinvointiin kuuluu esimerkiksi oppilaan vaikutusmahdollisuuksista itseä ja koulu yhteisöä koskevissa asioissa. Sosiaalista kouluhyvinvointia heikentävät koulu kiusaaminen ja epäreilu kohtelu. Materiaalista kouluhyvinvointia tuottavat koulun materiaaliset resurssit. Kouluhyvinvoinnin eri ulottuvuudet ovat kietoutuneet toisiinsa.

Anne Konun "Koulun hyvinvointi" -mallissa (2002) taustalla on Allardtin hyvinvointimalli (having, loving, being), jonka ulottuvuuksiin on lisätty terveys (health). Konun mallissa hyvinvointiin liittyvää "having" -aluetta edustaa koulun olosuhteet (tilat, käytänteet, turvallisuus), "loving" -aluetta sosiaaliset suhteet (suhteet, toiminta, kiusaamattomuus, ilmapiiri), "being" -aluetta itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (arvostus, merkityksellisyys, itsetunnon kehittäminen, saatu palaute, kannustus) ja "health" -aluetta terveydentila (taudit, psyykosomaattiset oireet). Hyvinvointia kehystää tässä mallissa (koulu)yhteisö. Koulu maailmaa eikä siten kouluhyvinvointiakaan voi tarkastella ottamatta huomioon

myös opettamista ja oppimista. Konun ja Rimpelän (2002) mukaan opetus, oppiminen ja hyvinvointi ovat keskenään vuorovaikutuksessa, jolloin esimerkiksi opetus vaikuttaa kaikkiin kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksiin ja sitä kautta oppimiseen.

Koululainsäädännössä on kohtia, jotka keskustelevat suoraan teorian tiedon kanssa, kun katsotaan nuoren hyvinvointia ja kouluhyvinvointia. Opetussuunnitelmassa (2014) kuvataan sellaisia koulun toimintakulttuurin piirteitä, jotka antavat pohjan hyvinvoinnille ja turvallisuudelle (ja luo edellytyksiä oppimiselle). Oppilailla tulisi olla yhdenvertainen mahdollisuus saada ohjausta ja tukea kehitykseensä ja oppimiseensa. Koulutyössä tulee pyrkiä arjen ennakoitavuuteen ja kiireettömyyteen. Luottamus syntyy kuulluksi tulemisen ja oikeudenmukaisuuden kokemuksista. Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely ovat yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Kun oppilas ei käy koulua säännöllisesti, tarvitaan usein suunnitelmallista monen toimijan yhteistyötä. Yksittäisen oppilaan tuen tarpeiden selvittämiseksi ja palveluiden järjestämiseksi tarvitaan monialaista asiantuntijuutta ja yhteistyötä. On tärkeää selvittää myös mahdollisen perhetyön tai tukihenkilötoiminnan tarve. Oppilaan auttamisen kannalta on todella tärkeä säilyttää yhteys oppilaan, koulun ja huoltajien välillä. Koulun puolesta haasteita voi tuottaa se, ettei siellä ole ajantasaista tietoa oppilaan kotitilanteesta tai asioiden etenemisestä sosiaalitoimessa tai erikoissairaanhoidossa. Siksikin avoin yhteistyö ja tiedonkulun varmistaminen (ja lupien antaminen) on tärkeää. (Sergejeff ym. 2019)

2.3 Interventioista ja tutkimuksesta

Koulupoissaoloihin puuttuminen varhaisessa vaiheessa on tärkeää, sillä niiden on todettu olevan yhteydessä muun muassa mielenterveysongelmiin, päihteiden käyttöön, riskikäyttäytymiseen, heikentyneisiin oppimistuloksiin, koulupudokkuuteen sekä myöhemmin aikuisuudessa esimerkiksi työllistymis- ja päihdeongelmiin (Gubbels ym., 2019; Rocque ym. 2017).

Koulupoissaolojen moninaisista taustasyistä on tutkimuksen kautta ollut aika pitkään ymmärrystä ja kouluissa on ollut tarjolla monipuolisia, myös ennalta ehkäiseviä tukimuotoja (ks. esim. Pelkonen & Virtanen 2021), mutta koska koulukäymättömien nuorten lukumäärä on tukitoimista huolimatta suuri, on ollut pakko todeta, että käytössä olleet toimintamallit eivät ole olleet kyllin tehokkaita asian ratkaisemiseksi (Pelkonen & Virtanen 2021).

Poissaolojen ennaltaehkäisyyn, seurantaan ja puuttumiseen liittyviä toimintatapoja kehitettiin Suomessa aiemmin ”kukin kunta tai koulu tahoillaan”. Vuonna 2019 valmistui Opetushallituksen ja VIP-verkoston luotsaama ”Koulukäymättömyys Suomessa” -tilannekartoitus (Määttä ym. 2020) ja vuosina 2021–23 toteutettiin Opetus- ja kulttuuriministeriön käynnistämänä Sitouttavan koulu yhteisötyön kehittämishanke, joka sisälsi useamman pilotoinnin ja niiden arviointia. Tavoitteena oli oppilaiden kouluun kiinnittymisen tukemisen ja poissaolojen vähentämisen lisäksi myös kehittää käytänteitä, jotka yhdenmukaistavat poissaolojen seuranta ja tilastointia. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Karvi ja Opetushallitus valmistelivat arvioinnin ja yhteiskehittämisen pohjalta ehdotuksen valtakunnalliseksi toimintamalliksi. Tuloksena syntyi loppuraporttina ja tutkiaineistona toimiva ”Yhteisellä koulutiellä” -käsikirja (Sergejeff 2023b). Käsikirjan tavoitellaan auttavan paikallisten poissaoloihin liittyvien toimintamallien luomisessa ja valtakunnallisesti yhtenäisten käytänteiden ja suuntalinjojen saavuttamisessa (Sergejeff 2023b). Kehitystyön osana Perusopetuslain 26 pykälää muutettiin ja Perusopetuksen opetussuunnitelmaan 2014 tehtiin lisäyksiä, jotka astuivat voimaan 1.8.2023 (Opetushallitus 2023). Lisäyksissä on tarkennuksia ja velvoitteita koulupoissaoloihin, niiden taustasyihin ja toimenpiteisiin liittyen.

Koulukäymättömyyden interventioiden toimivuuden tutkimus on vasta alkamassa suuremmassa mittakaavassa. Vuonna 2020 ilmestyneessä ”Koulukäymättömyys Suomessa” -tilannekartoituksessa (Määttä ym.) todettiin, että koko pohjoismaissa koulupoissaoloihin liittyvää interventiotutkimusta on siihen asti tehty erittäin vähän, jos lainkaan. Sen jälkeenkin Suomessa on tehty hyvin vähän tutkimusta koulupoissaoloihin kehitettyjen interventioiden vaikuttavuudesta tai laadusta. Maailmanlaajuisestikin kokeellista interventiotutkimusta on

tehty melko vähän. Koulua käymättömien nuorten parissa työskentelevillä ihmisillä on tarvetta erilaisille menetelmätyökaluille ja onkin hyvä, että niitä on ideoitu ja esitelty. Vielä on vaikea sanoa, mitkä menetelmät ovat selkeästi näyttöön perustuvia (evidence-based) ja käytännössä on myös vaikea sanoa, miten erilaiset interventiot toimivat Suomessa. Kuitenkin Rissasen (2022) gradututkimuksessaan esittelemä katsaus Suomessa tehdyistä kouluakäymättömyyteen ja hyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin liittyneistä tutkimuksista antaa vahvistusta siihen, että oppilaiden ja opettajan myönteisen vuorovaikutuksen vahvistaminen, poissaolosten tarkka selvittäminen, tukitoimien yhteissuunnittelu sekä vanhempien mukana oleminen ovat keskeisiä tekijöitä interventioiden onnistumisessa.

2.4 Koulupoissaoloihin puuttumisen eri tasot (interventiotasot) sekä esimerkit "tason 3 interventioista"

Perusopetuslaki (628/1998) mahdollistaa koululle monenlaiset mahdollisuudet opetuksen räätälöintiin silloin, kun läsnäolo koulussa on vaikeaa. On tärkeä selvittää poissaolosten taustasyitä, jotta saadaan käyttöön oikeanlaiset tukimuodot. On myös hyödyllistä arvioida yksilön osalta tekijöitä, jotka kiinnittävät häntä kouluun ja vastaavasti myös tekijöitä, jotka työntävät pois koulusta – ja suunnitella tukea niiden perusteella. (Sergejeff ym. 2020a) Poissaoloihin liittyviä tukitoimia voidaan tarkastella poissaolosten määrään sidottuna kolmella tasolla (Taulukko 1), joista taso 1 on ennaltaehkäisevä tuki, taso 2 jo tehostetumpi tuki ja taso 3 vahva tuki. Tässä työssä tarkastelun kohteena on interventio tason 3 poissaoloihin.

Taulukko 1

Koulupoissaolojen tasot ja tuen käytänteet (muk. Skedgell & Kearney 2018 sekä Sergejeff ym. 2020a)

Tuen taso	Poissaolojen laatu	Käytänteet
Taso 3 Vahva tuki	Vaikea, kroonistunut poissaolo koulusta (yli 15% tunneista)	esim. vaihtoehtoiset opetusjärjestelyt (esim. oppimisympäristön, yksilöllisten pedagogisten ratkaisujen suhteen), perheitä tukevat järjestelyt, verkostoyhteistyö (esim. sosiaalityö), terapiatuki
Taso 2 Kohdennettu tuki	Ongelmallinen poissaolo koulusta (3-5%-15%)	esim. syiden selvittäminen, niiden ratkaisemiseen pyrkiminen, oppilashuollon interventiot, yhteistyö kodin kanssa, oppilaiden kiinnittymiseen kohdennettu tuki, opintojen pienimuotoinen räätälöinti
Taso 1 Ennaltaehkäisevä tuki, kaikille yhteinen	Vielä "ongelmaton" poissaolo (3-5%)	esim. koulun toimintakulttuuriin, ilmapiiriin panostaminen, tunne- ja vuorovaikutustaitoihin sekä mielen-terveysosaamiseen panostaminen, yhteistyö kodin kanssa, yhteiset käytänteet poissaoloihin puuttumisessa

Tämänkaltainen monitasoinen tukijärjestelmä korostaa ennaltaehkäisyä, tuen jatkumoa, tarvittavia interventioita, ongelmien ratkaisemista ja dataan perustuvaa päätöksentekoa ja on upotettavissa koulujärjestelmään (Kearney & Graczyk 2020). Kroonisesti poissaolevien oppilaiden tuki ja paluu kouluun vaatii monialaista yhteistyötä ja räätälöityjä koulunkäynnin ratkaisuja. Sergejeff ja Palmu

(2021) esittelivät, että Suomessa koulujen tavallinen tapa tukea poisjäävää oppilasta on järjestää mahdollisuus opiskeluun pienemmässä ryhmässä joustavilla opetusjärjestelyillä. Mikäli kouluun tuleminen ei järjestelyistä huolimatta onnistunut, on oppilaita esimerkiksi pyritty ohjaamaan itseopiskeluun erilaisten opiskelupakettien ja koejärjestelyjen avulla. Koulusta saadun pedagogisen tuen lisäksi nämä lapset ja nuoret tarvitsevat usein monialaista yksilökohtaista tukea. Tähän on nyt myös velvoitettu (Opetushallitus 2023). Kolmannella tasolla toimenpiteet ovat keskitettyjä ja edellyttävät kirjallista suunnitelmaa (yksilöllinen lukujärjestys, suunnitelma koulutyötä varten, sopimukset ja apu kouluun tulemista koskien). Tukitoimiin osallistuu laajempi verkosto, joskin oppilasta opettavien opettajien määrä yleensä pienenee.

Kolmannen tason oppilaille on kansainvälisesti kehitelty erilaisia interventiomalleja, joissa painopiste on joko yksilöllisessä kuntoutuksessa ja terapiassa tai laajemmassa, myös perhettä ja koulua huomioivassa monitoimijaisessa yhteistyössä (Sergejeff ym. 2020a). Oppilaalle ja perheelle kannattaa tarjota teraputista apua ja antaa esim. ohjausta siitä, miten voivat tukea lastaan (Kearney & Albano 2007, Friberg ym. 2020, mukaan). Ruotsissa kehitetty Hemmasittare -kuntoutusohjelma (Friberg ym. 2020, alkuperäinen teos "Hemmasittare och vägen tillbaka" ilm. 2015) perustuu kognitiivis-käyttäytymisterapeuttiseen työskentelyyn ja sen käytöstä on saatu lupaavia tuloksia (Strömbeck ym. 2021, 7-10.) Tätä mallia on Suomessa kokeiltu ilmeisesti ainakin Espoossa (Alanko 2019). Muissakin kognitiivisen käyttäytymisterapian keinoja hyödyntävissä hoitomuodoissa on saatu hyviä tuloksia (mm. Kearney & Albano 2007; Heyne ym. 2014). Suomessa tällaisesta hoidosta huolehtivat pääasiassa erikoissairaanhoidon toimijat (Sergejeff ym. 2020b).

Intervention aikana, mutta myös sen jälkeen tapahtuvat asiat ovat merkittävässä roolissa – jos tavoitteena on pystyä palaamaan kouluun, on erittäin tärkeä huolehtia ja turvata kouluun kiinnittyminen ja samalla oppilaan tarvitseman tuen, kuten esim. psyykeen tuen jatkumosta huolehtiminen (Hietanen-Peltola ym. 2022). Jos aiemmin tyypillinen poissaolija oli heikosti motivoitunut ja "lintsaajatyypiksi", nyt pois jää yhä useammin oppilaita, jotka haluavat oppia, mutta

eivät kykene olemaan koulussa. Tästä seuraa, että ratkaisutkaan ole yksinkertaisia ja tie takaisin kouluun tarvitsee aina vain yksilöllisesti räätälöidympiä reittejä. Poissaolojen taustasyyt on selvitettävä ja yhteistyössä miettiä keinot ja laatia suunnitelma onnistuneen kouluun paluun saavuttamiseksi. Yhteistyöhön tarvitaan koulun ja oppilaan lisäksi huoltajia, oppilashuoltopalveluiden ja usein myös erikoissairaanhoidon ja lastensuojelun apua. (Sergejeff 2023a)

2.5 Suomessa toteutettuja ”tason 3 interventioita”

Perusopetuslaki mahdollistaa sen, että opiskelu voidaan esimerkiksi järjestää kokonaan pienemmässä ryhmässä tai ns. kuntouttavassa luokassa. Ja tämä vielä mahdollisuuksien mukaan koulun ulkopuolisissa tiloissa. Tätä mahdollisuutta on hyödynnetty alla esiteltävissä interventioissa ja myös tässä työssä arviotavassa interventiomallissa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Tuuve, tuettua verkko-oppimista erityistilanteissa -hankkeessa 2017-2019 kokeiltiin verkon ja lähiopetuksen oppimisympäristöjen yhdistelmää. Hankkeessa pyrittiin antamaan mahdollisuus opiskeluun sekä somaattisesti sairaille että kolmannen tason kroonisesti poissaoleville psyykkisesti oireileville yläkoulun oppilaille. Somaattisesti sairastuneita oppilaita autettiin pääsääntöisesti opetusta striimaamalla, kun taas psyykkisesti oireilevat perusopetuksen päättövaiheen oppilaat saivat verkko-opetusta ja -ohjausta sekä käyttivät Otavian Muikku-oppimisympäristöä. Hankkeessa oli mukana useita kouluja. TUUVE-hankkeen tuotoksena syntyneitä ”Koulua käymättömät oppilaat” -vihkosta (Sergejeff ym. 2019) on hyödynnetty tässäkin työssä.

Eri puolilla Suomea on kehitetty ja otettu käyttöön keskenään saman tyyliisiä interventioita tason 3 tilanteisiin. Tällaisia ovat esimerkiksi Helsingin ote-opetus (aloitettu jo vuonna 2010), Tampereen ja Kuopion OTE-toiminta sekä Turun Pysäkki-luokka. Kaikkia yhdistää se, että toiminta on suunnattu niille nuorille, joilla poissaoloja on runsaasti, he eivät enää tule kouluun eikä normit tukitoimet

eivät ole olleet riittävät. Nuorilla myös on erityisen tuen päätös. Ryhmissä toteutetaan yksilöllisiä opetuksen järjestelyjä. Perheet on sitoutettu mukaan ja sosiaalityö on vahvasti yhteistyössä mukana. Ryhmien koko vaihtelee 8-15 välillä ja toimintaa toteutetaan työpareittain (opettaja-opettaja, opettaja-ohjaaja, opettaja-sosiaalityöntekijä). Tämän tyyppistä on myös arvioinnin kohteena oleva interventio (X-toimintamalli).

3 TUTKIMUS

Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida X-toimintamalliin kuuluvien käytänteiden toimivuutta, löytää viitteitä toivotuista vaikutuksista (koulu)hyvinvointiin ja koulunkäyntiin liittyen sekä havaita mahdolliset muutostarpeet toiminnan käytänteissä. Lisäksi halusin etsiä vastauksista konkreettisia mainintoja (koulu)hyvinvoinnin/koulunkäynnin ja toiminnan piirteiden välillä olevista yhteyksistä (koululäsnäolomallin, nuoren kouluhyvinvointiin liittyvässä viitekehäyksessä). Hyödynsin työssäni arviointitutkimuksen piirteitä ja tutkimuksen lähtökohtana oli eräänlainen formatiivinen väliarviointi. Lähestymistapa on kuvaileva ja laadullinen, vaikkakin aineiston keruuseen käytetään määrällisessä tutkimuksessa ahkeraan käytettyä likert-asteikollista kyselyä.

Tutkimuksen kysymykset ovat:

Miten toimiviksi X-toimintamallin käytänteet on koettu?

Minkä verran nuoren (koulu)hyvinvoinnissa ja koulunkäynnissä (toiminnan tavoitteissa) on havaittu edistystä?

Minkä verran vastauksista on löydettävissä yhteyksiä mallin piirteiden ja (koulu)hyvinvoinnin/koulunkäynnin paranemisen välillä?

Millaisia kehitys- / muutostarpeita toiminnan käytänteissä on?

3.1 Esitutkimus, X-toimintamallin taustat ja kuvaus

Arviointia varten tarvitaan esitutkimusta, tietoa toiminnan sisällöistä, siihen liittyvästä teoriasta ja keskeisistä käsitteistä (Aalto-Kallio ym. 2009). Arviointi edellyttää toimintaympäristön ja arvioitavan ilmiön jonkinlaista ymmärrystä ja arvioinnissa on tärkeä tietää, millainen logiikka toiminnan taustalla on (Aalto-Kallio ym. 2009). On myös hyvä olla kirkastettu ajatus siitä, ” miksi uskomme, että suunniteltu toiminta johtaa odotettuun tulokseen” (Aalto-Kallio ym. 2009).

Ennen varsinaista arviointia (kyselyn suunnittelua ja toteuttamista) tein esitutkimusta ja perehdyin pilottitoimintaan käyttäen avointa haastattelua ja tarkasteltavaksi saamiani suunnitelmia. Haastattelin toimintaa käytännössä koordinoivia henkilöitä sekä ryhmän opettajaa. Kävimme keskustelua minun etukäteen miettimän aihepiirin äärellä ikään siten, että haastateltavilla oli ohjat keskustelun suunnan suhteen ja esitin itse tilanteessa heränneitä lisäkysymyksiä (Puusa ja Juuti 2020a). Kartoitin avoimen haastattelun kautta tarkkailun kohteena olevan intervention taustoja, toimintaideologiaa, toimintaa organisoivien toimijoiden ajatuksia ja toiminnan lähtökohtia. Lisäksi sain käyttöön toimintaa koskevia suunnitelmia ja kuvauksen toimintamallista. Kutsun jatkossa tätä eräässä kunnassa lukuvuonna 2022-23 pilotoitua interventiota X-toimintamalliksi ja viittaan siihen X-kirjaimen avulla (X-ryhmä, X-toiminta jne.).

X-toiminnan käynnistämisen taustalla oli tilanne, että kunnassa oli oppilaita, jotka eivät tulleet enää ollenkaan kouluun sekä oli myös sellaisia oppilaita, jotka olivat suuressa riskissä pian ajautua sellaiseen tilanteeseen. Tällaisten oppilaiden kohdalla aiemmin toteutetut, jo käytössä olleet koulussa tapahtuvat tukitoimet ja resurssit eivät olleet ratkaisseet ongelmaa. Normaalista kouluympäristöstä ja normaalista koulupäivästä oli tullut liian hankalasti lähestyttävä ja kuormittava tapa käydä koulua. Alkuperäiset taustasyyt alkuvaiheen poissaoloihin ja lopulta koulusta pois jäämiseen ovat hyvin moninaisia ja erilaisia oppilaiden kesken. Oli kova tarve saada käyttöön ja tarjolle uusia keinoja näiden oppilaiden auttamiseksi.

Tärkeimpänä pidettiin sitä, että oppilaille pystyttäisiin tarjoamaan heidän tarpeisiinsa vastaavaa tukea, kannustusta ja resursseja, jotta he voisivat onnistuneesti palata koulutielleen. Intervention tarpeiden taustalla voi myös nähdä lait (esim. oppivelvollisuus) sekä koulun motivaation kokonaisvaltaisen (koulu)hyvinvointimallin sekä sosioekologisen näkökulman huomioimiseen. Tässä interventiossa on pyritty huomioimaan mikro-, meso- ja eksosysteemien osa-alueita. Toiminnassa voidaan keskittyä koulun osalta vaikuttamaan sekä oppilaan mikro- ja mesosysteemeihin (esim. yksi opettaja, hyvä koti-kouluuyhteistyö) että

eksosysteemiin (opiskelupaikan fyysinen sijainti, verkostoyhteistyö kuten sosiaalipalvelut ja mt-palvelut). Makrosysteemi (säädökset ja resurssit) on mahdollistanut koulunkäyntiin liittyvien käytänteiden muokkaamisen. Toisin sanoen kouluun liittyvien järjestelyiden lisäksi on oleellisesti huomioitu oppilaan perhe ja tukiverkosto - yhteistyöhön on otettu laajasti mukaan nuoren kanssa elävät ja työskentelevät aikuiset. Tavoitteena on yhteistyö, joka on vahvasti nuorta tukeva ja hänen etujensa mukaista.

Toimintamalliin on sisällytetty yksilöllistä opetusta, neuvontaa, perhetyötä ja muiden tukipalveluiden tarjoamista, jotta saataisiin tukea mahdollisimman moniin erilaisiin tarpeisiin ja haasteisiin, jotka mahdollisesti vaikuttavat oppilaiden koulunkäyntiin. Odotusarvona on, että toiminnan tarjoama viitekehys tukee oppilasta ja hänen lähipiiriään siten, että oppilaiden henkiset ja sosiaaliset resurssit paranevat ja sitä kautta motivaatio tai kyky käydä koulua paranee. Tavoitteena on koulunkäymättömyyden päättymisen, opintojen eteneminen ja oppimistulosten kohentuminen sekä oppilaiden osallistumisen lisääntyminen koulussa joko niin, että oppilas voi palata kotikouluunsa tai ohjautua jatko-opintoihin sitten kun on ensin saanut peruskoulun loppuun X-toiminnassa. Toiminta suunnattiin 8.-9. -luokkalaisille nuorille. Ensimmäinen arviointi suunniteltiin keväälle 2023.

X-toiminnan ydinajatuksena on eräänlainen mahdollisuus uudelleen aloittamiseen. Toimintaperiaatteena on ”ei niin suorituspainotteinen” koulu ja toiminnan alkuvaiheessa keskiössä oli ensisijaisesti oppilaiden sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen. Opettaja vastaa oppilaiden koulutyöskentelystä yhdessä kotikoulun kanssa. Myös arviointi tehdään yhdessä

Opiskelu tapahtuu täysin erillään kotikouluista olevissa tiloissa. Opetuksesta vastaa yksi opettaja. Oppilaille räätälöidään omat lukujärjestykset. Oppilas voi aloittaa opiskelun valitsemillaan oppiaineilla ja sen lisäksi osallistua ainakin yhteen toimintatuntiin, joita tarjotaan kuvataiteesta, musiikista ja liikunnasta. Vähittäistuntimäärä viikossa on 5 tuntia opiskelua ja yksi toimintatuntikerta (2h).

Arjen toiminnassa on mukana myös sosiaalityö, perhetyöntekijä, nuorisopalvelut (myös. ohjaamo ja etsivä nuorisotyö) sekä tilojen yhteydessä työskentelevää henkilökuntaa.

Toimintaverkostossa on mukana oppilaan kotiväki, toiminnan koordinoitihenkilö, perhetyöntekijä, sosiaalipalveluiden työntekijöitä sekä terveydenhoitajat, kotikoulujen yhteistyöopettajat ja oppilaanohjaajat. Perhetyö on linkki kodin ja koulun välillä. Toimintamallissa edellytetään perheen sitoutumista. Hallinnollisesti nuori säilyy oman koulun oppilaana ja yhteistyötä kotikoulun kanssa tehdään mm. arvioinnin ja oppilaanohjauksen osalta.

Toimintaa aloittaessa pidettiin ns. valintapalaveri, joissa kartoitettiin nimetömänä nuoret ja perheet, joille paikkaa X-ryhmässä tarjotaan. Näitä valintapalaveriä pidettiin myös myöhemmin lukuvuoden edetessä.

Valintapalaverin jälkeen jokaisen oppilaan kohdalla järjestetään aloituspalaveri, jossa toimintamalli esitellään nuorelle ja hänen huoltajilleen. Heidän sitoutuessa malliin, määritetään toimenpiteet työskentelyn aloittamiseksi. Tässä palaverissa paikalla voivat olla nuori, huoltajat, ryhmän opettaja, perhetyöntekijä, sosiaalityöntekijä ja kotikoulun apulaisrehtori ja yhteyshenkilö (erityisopettaja, opo tai luokanvalvoja). Tässä toiminnassa nuori ja perhe sitoutuu myös perhetyöhön (3-5 kertaa). Kotikoululta järjestetään myös kouluterveydenhoitajan tapaaminen koulunkäyntikyvyn laajemman arvioinnin tekemiseksi.

Oppilaan ja kodin sitoutuessa toimintamalliin, voidaan koulunkäynti aloittaa välittömästi. Opettajan johdolla laaditaan lukujärjestys ja tutustutaan käytössä oleviin tiloihin. Nuoren aloitettua ryhmässä, sovitaan parin viikon päähän seurantapalaveri, jossa tarkastellaan, miten koulunkäynti on alkanut sujua. Tässä palaverissa paikalla ovat opettaja, sosiaalityöntekijä, perhetyöntekijä, vanhempi sekä tukitoiminnan koordinoinnista vastaava henkilö. Verkosto pitää yhteyttä tiiviisti, jotta kaikilla on selkeä kuva nuoren tilanteesta.

Kotikoulun yhteyshenkilöllä on omat vastuutehtävät. Hänen tehtävänä on koota oppilaan opetukseen liittyvät kokonaistiedot ja tarvittavat oppimateriaalit, huolehtia arviointiyhteistyöstä (opettajan arvio tukee aineenopettajien arviointia), kerätä tiedot oppilaan suorituksista, valinnaisaineista, arvioinnista ja

oppimateriaaleista. Aloituspalaverissa sovitaan työntekijöiden vastuut sekä yhteydenpitomenetelmät (palaverit ja tapaamiset verkostossa). Opettajan poissa ollessa yhteyshenkilön tehtävänä on huolehtia oman koulun oppilaalle ryhmä, jonne tämä voi mennä.

Toiminnan alettua kotikoulun yhteyshenkilön tehtävänä on toimittaa oppimateriaalia työskentelyä varten ja arvioida oppilaan tilannetta yhdessä opettajan sekä verkoston kanssa. Tämä tapahtuu verkostopalavereissa ja tapaamisissa, jossa seurataan oppilaan poissaoloja, tarkistetaan perhetyön kokonaistilannetta ja toteutumaa sekä tarkastellaan tavoitteeseen etenemistä. Lukuvuoden lopussa järjestetään loppupalaveri, jossa paikalla on sama kokoonpano kuin aloituspalaverissa. Jatko-opiskelupaikan varmistuttua, sopii kotikoulun yhteyshenkilö tiedonsiirrosta seuraavaan opiskelupaikkaan. Jos nuori ei pysty sitoutumaan tähän malliin, hän palaa käymään koulua omaan kouluunsa.

Pilottivuonna ryhmässä mukana oli 6 oppilasta, heidän huoltajansa, kolme lähikoulua (yhteistyöopettajia ja oppilaanohjaajat), oppilashuolto, sosiaalipalvelut ja opetuspaikan henkilökuntaa (opettaja ja samoissa tiloissa toimivia muun organisaation henkilöitä).

3.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Arviointi on jonkin asian arvon tai ansion määrittelyä ja tämä ominaisuus erottaa sen tutkimuksesta, joka liittyy perinteisesti kuvaamiseen, selittämiseen ja ymmärtämiseen (yleistettävyyys, teorian tuottaminen) ilman arvottamista (Jokinen; Robson 2001, Aalto-Kallio ym. 2009 mukaan). Tulokset syntyvät arvioitavassa toiminnassa. Formattiivisen arvioinnin luonteeseen kuuluu, että se keskittyy prosessiin ja sellaisen tarkoituksena on tulosten avulla vahvistaa ja kehittää toimintaa ja saada käytäntöön välittömästi soveltamiskelpoista tietoa (esim. Patton 1990). Arvioinnin tuella siis saadaan tietoa ja annetaan kehittämissuosituksia tai osoitetaan toiminnan tuloksellisuus ja vaikutus, jotta saadaan ”resursseille vasti-

netta". (Aalto-Kallio ym. 2009,9; Jokinen). Tässä työssä arvioinnilla haettiin viitteitä siitä, että pilottitoiminnassa ollaan oikealla tiellä ja myös kerättiin tietoa toiminnan kehittämistä varten.

Työni lähestymistapa on käytännönläheinen eli arviointi suunniteltiin arvioinnin tarpeet (ei menetelmät) edellä (Kivipelto 2008). Tutkimusmenetelmän valinta pohjautui arvioitavan toiminnan organisaation omaan tarpeeseen saada palautetta, tietoa sekä todisteita toiminnan jatkumisen tarpeellisuuden tueksi. Kyselyn ja avointen vastausten kautta oli mahdollisuus saada "todistajanlausuntoja", "pala todellisuutta" ja tukea taustaoletuksille (vrt. Puusa & Juuti 2020, 28-39.) Vaikuttavuutta en vielä tässä vaiheessa toimintaa, eikä kyselyn kertaluontoisuuden vuoksi, pystynyt luotettavasti tutkimaan (vrt. esim. Dahler-Larsen 2005, Jokinen), mutta voin etsiä aineistosta vaikuttavuuteen viittaavia asioita.

Tutkimus hyödyntää arviointitutkimuksellista näkökulmaa, vaikka se on tutkimuksellisesti myös teoreettiseen viitekehykseen sovitettu. Arviointitutkimuksen periaatteita voidaan soveltaa melkein millaisen tahansa organisoituneen toiminnan tutkimisessa. Arviointia voidaan tehdä yksilöllisten, yhteisöllisten sekä/tai yhteiskunnallisten odotusten pohjalta (esim. Jokinen; Aalto-Kallio ym. 2009). X-toiminnan kehittämisen taustalla on ollut yksilön (koulu)hyvinvoinnin edistäminen ja tukeminen ja tämän taustalla taas voidaan nähdä myös yhteiskunnalliset motiivit (esimerkiksi pyrkimys ehkäistä yksilöiden putoamista yhteiskunnan ulkopuolelle). Jokisen mukaan arviointitutkimus voidaan hahmottaa normaalina tutkimusprosessina, jonka eri vaiheissa tehdään erilaisia valintoja esimerkiksi aineiston ja tutkimuksen tavoitteiden suhteen. Arviointinäkemysten ja johtopäätösten muodostuminen tapahtuu laadullisen tutkimuksen spiraalina, jossa viitekehys rakentuu kirjallisuuteen ja empiirisiin havaintoihin perehtymisen rinnalla. Arviointiprosessi syntyy jatkuvien "miniarviointien" ketjuna, joka lopulta laajentaa paitsi arviointitutkijan myös toimintaa toteuttavien osapuolten ja sidosryhmien ymmärrystä toiminnasta. Tällainen "miniarviointien ketju" ei toteutunut tässä tutkimuksessa. Tässä työssä käytetyn kyselyn suunnittelu perus-

tui X-toiminnan omiin tarpeisiin (vrt. Aalto-Kallio ym. 2009, 41). Kyselypohja rakennettiin X-toimintamallin käytänteisiin liittyen puolistrukturoidun haastattelun mallia mukaillen.

Arviointitutkimuksessa voidaan erottaa erilaisia lähestymistapoja. Savola ym. (2005) erittelivät Shawnin (1999) nimeämiä lähestymistapoja tarkemmin ja näitä on käytetty lähteenä myös Aalto-Kallio ym. (2009) kirjassa. Lähestymistavat ovat kokeellinen, kehityksellinen, konstruktivistinen ja kriittinen lähestymistapa. Aalto-Kallion ym. kehittivät edellä mainittujen lähestymistapojen pohjalta arvioinnin teoreettisen kartan, jossa tämä tutkimus sijoittuu voimakkaimmin kehittävään lähestymistapaan. Kehittävässä lähestymistavassa vertaillaan, mitä valittu interventio aiheuttaa suhteessa siihen, mitä sen pitäisi odotetusti aiheuttaa (Aalto-Kallio ym. 2009, 40). Tässä arvioinnissa voidaan katsoa olevan relativistinen tiedonkäsitys, jossa kiinnostaa nimenomaan toimijoiden kokemukset ja niiden kautta kertyvä tieto. Muutoksen vaikutusten sijaan arvioinnin kohteena on se, toteutetaanko toimintaa ja toteutuuko toiminta aiotulla tavalla (Aalto-Kallio ym. 2009, 31).

Seppänen-Järvelä (2004) kirjoittaa, että hyvin tehdyssä arvioinnissa kehittävän arvioinnin näkökulma kytkeytyy tietoon vaikutuksista ja lopputuloksista (mitä ei tässä tutkimuksessa vielä toteudu). Lisäksi arviointi toimii ennen kaikkea palautteena ja ohjaamisen välineenä (mikä taas toteutuu).

3.3 Kyselyn suunnittelu ja tutkimukseen osallistujat

Onnistunut arviointi edellyttää oikeiden kysymysten asettamista ja niihin kattavia vastauksia. Aalto-Kallio ym. (2009) mukaisesti kyselyä laatiessa minulla oli selkeä näkemys siitä, millaisiin asioihin vastauksia etsitään.

Lomakehaastattelu on toimiva aineiston keräämisen tapa, kun tutkimusongelma ei ole kovin laaja ja tavoitteena on hyvin rajattua asiaa koskevien mielipiteiden, käsitysten tai kokemusten kuvaaminen (Vilkkä 2015, 123). Puusan ja Juutin (2020a) mukaisesti kysymykset laadittiin etukäteen taustateoriaan nojautuen,

kysymysten muoto ja järjestys vakioitiin ja myös vastausvaihtoehdot olivat valmiina. Vastaajien tehtäväksi jäi valita annetuista vaihtoehdoista lähinnä omaa mielipidettään kuvaava vastausvaihtoehto. Lisäksi tässä puolistrukturoidussa lomakehaastattelussa vastaaja pääsi myös itse sanoittamaan ajatuksiaan etukäteen määritellyistä asioista (Puusa ja Juuti 2020a).

Lomakkeen suunnittelussa keskiössä oli kyselyä hyödyntävän toimijan tarpeet (Vilka 2015, 88). Suunnitellessani kyselyä hyödynsin pilottimallin käytänteitä niiden toimivuuden ja tarpeellisuuden näkökulmasta (vrt. Valli, 2018). Kysely perustuu Vilkan (2015, 105) mukaisesti käytännön kokemukseen toimintamallin eri osa-alueista. Rajasin lomakkeen kysymykset tarkasti konkreettisiksi väitteiksi. Jokaiselle kysymykselle löytyy perustelu (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksessani väittämät / kysymykset on valittu koskemaan toimintamallin arvioinnin kannalta merkityksellisiä kohtia.

Lomakehaastattelu tai lomakekysely on useimmiten määrällisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä. Sillä ei nähdä olevan kovin paljon tekemistä laadullisen tutkimuksen kanssa, mutta silti sitä on mahdollista käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa etenkin, jos väitteiden yhteyteen pyydetään vastaukselle laadullisia selityksiä (Puusa 2020a), kuten tässä tein. Likert-asteikkoon perustuvia vastauksia voidaan tarkastella myös kuvailevalla analyysillä suoraan vastausosuuksia vertaillen (esim. Puusa & Juuti 2020b). Tässä tutkimuksessa tarvittiin sekä numeerista ”konsensusvahvistusta” (tai vastaavasti ”tyrmäystä”) odotusarvioille, että laadullisesti arvioitavia kommentteja. Oletin saavani helposti vastausjakaumia tarkastellen ”valtamielipiteistä” tai ”valtaosan kokemuksia”. Kvantitatiivisen tarkastelun lisäksi toteutettava laadullinen analyysi on paikallaan: kyselyaineiston avulla halusin myös tarkastella suunnitellun mallin eri osa-alueiden vaikutuksia, tavoiteltuja kokemuksia. Laadullista analyysiä puoltaa myös se, että otos on pieni, mitattavana asiana useimmiten tyytyväisyys / toimivuuden kokemus ja avoimissa kysymyksissä saadaan tarkemmin tietoa esimerkiksi siitä, miksi vastaaja kokee jonkun asian toimivaksi tai löytyykö parannettavaa (Puusa ja Juuti 2020a).

Kyselyssä haluttiin kartoittaa toiminnassa mukana olevien kokemuksia mallin käytänteistä ja toimivuudesta sekä kuulla kehitysehdotuksia. Siksi mukana on väitteiden ja sanallisten täydennysten lisäksi myös muutama avoin kysymys. Likert-asteikollisia väitteitä oli 13 kpl ja avoimia kysymyksiä 3 kpl (Liite 1).

Organisaation toiveesta kyselyn alussa kysyttiin tietoa vastaajan roolista toimintaverkostossa. Vastausryhmät olivat: oppilas, huoltaja, X-toiminnasta vastaava tai ryhmän tiloissa toimiva opetushenkilö, lähikoulun työntekijä, sosiaalityöntekijä/perhetyöntekijä. Kaikki verkoston toimijat kuuluvat johonkin edellä mainituista ryhmistä.

Kysymysten likert-vastausasteikoissa oli myös vastausvaihtoehto ”en voi vastata tähän kysymykseen”. Tämä oli tarpeen, koska kaikki kysymykset eivät koskettaneet kaikkia vastaajia eikä täten ole mahdollista, että jokaisella vastaajalla olisi oikeaa tietoa tai kokemusta jokaisesta kysytystä asiasta (esimerkiksi kotikoulun aineenopettaja ei voi tietää miten vaikkapa perhetyö on toteutunut). Tällä tavalla vastauksista saatu informaatio pysyi luotettavampana. Kysely rakennettiin Webropol-pohjalle.

Kyselylomakkeen arviointi ja testaus tehtiin yhteistyössä organisaation kanssa ennen kyselyn toteuttamista (Vilkkä 2015, 105-109). Muutama perusjoukkoon kuuluva ihminen testasi ja arvioi kyselyä selkeyden yksiselitteisyyden, vastausvaihtoehtojen toimivuuden sekä kyselylomakkeen pituuden osalta. He myös arvioivat, puuttuuko lomakkeesta vielä jokin olennainen kysymys tai onko mukana päällekkäisyyksiä tai jotain sellaista, mitä ei ole hyödyllistä kysyä. Tärkeää oli myös varmistaa, että kyselyä voi tarvittaessa käyttää jatkossakin toiminnan arvioinnissa vuosittain. Siksi lomake on helposti muokattavissa myös organisaation käyttämälle alustalle.

3.4 Tutkimusaineiston keruu

Kysely toteutettiin mallin toimintaa koordinoivien toiveiden mukaisesti maaliskuussa 2023, kun pilottia oli kestänyt yli puoli vuotta. Kyselyssä otantana toimi

X-toiminnassa mukana oleva verkosto, siinä mielessä kyselyä voidaan pitää konkreettisuutena (Vilkka 2005, 78). Kysely välitettiin toimintaa organisoivan tahon kautta toiminnassa mukana oleville yhteensä noin 35 toimintaan liittyvälle henkilölle/perheelle. Tutkimustiedote ja tietosuojaseloste (Liite 2) toimitettiin alaikäisten huoltajille etukäteen ja muille se oli luettavissa kyselyn alussa olevan linkin kautta. Kyselyn alussa oli kohta, jossa vastaajalta pystyi antamaan luvan käyttää vastauksiaan aineistona tässä työssä.

3.5 Aineiston analyysi

Analyysin kohteena tutkimuksessa on kokemukset X-toimintaan suunniteltujen käytänteiden toimivuudesta ja vaikuttavuudesta. Tarkastelen, voidaanko luotu malli toistaiseksi todeta kehittämisen ja jatkamisen ”arvoiseksi”. Tähän sopii, että analysoin aineistoa määrällisiä jakaumia tarkastellen, kuvailevan analyysin ja avoimia vastauksia myös sisällönanalyysin keinoin.

Jokisen mukaan arviointitutkimuksessa voidaan soveltaa erilaisia menetelmiä (mm. diskurssianalyysi, sisällönanalyysi) ja Puusan (2020b) mukaan analyysitavan valinta riippuu sekä tavoitteista että siitä millaiseksi aineistokokonaisuus lopulta muotoutuu. Tässä työssä kysely toimi arvioinnin apuna. Sen avulla kerättiin kokemuksia X-mallin rakenteiden toimivuudesta sekä haettiin viitteitä toimintamallin elementtien vaikutuksesta (koulu)hyvinvointiin. Likert-asteikollisella kyselylomakkeella saatiin dataa, jossa vastaajat ilmaisivat mielipiteensä eri väittämien suhteen ja vastausten lukumäärät ja jakaumat ovat suoraan nähtävissä. Tällaista dataa on sinänsä vaikea analysoida kvalitatiivisesti, mutta siihen voidaan käyttää joitakin laadullisia menetelmiä ja lähestymistapoja. Puusan (2020b) mukaan voidaan esimerkiksi tarkastella vastausvalintojen jakaumaa kuvailevasti sekä pyytää vastaukselle laadullisia selityksiä, joiden sisältöä voi taas tarkastella sisällönanalyysin keinoin (esim. teemoittelu). Käytin tässä työssä näitä molempia. Avointen vastausten käyttö oli tarpeen myös siksi, että niiden kautta voitiin saada viitteellistä vahvistusta toiminnan tavoitteille nuoren hyvinvointiin ja koulunkäyntiin liittyen.

Analyysin tarkoitus pyrkiä tuomaan aineistosta esiin selkeä ja yhtenäistä informaatiota sisältävä kokonaisuus, jonka avulla voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta asiasta (Puusa 2020b). Tässä työssä analyysit eivät voineet olla aivan niin perinpohjaisia kuin Puusa on kirjassaan kuvannut, mutta toisaalta analysoitavia kohteita oli useampia. Analysoin vastauksia neljässä osassa: i) toimintamallin käytänteitä koskevat likert-asteikolliset kohdat kuvailevalla analyysillä vastausjakaumia tarkastellen, ii) toiminnan vaikutuksia oppilaan hyvinvointiin liittyen likert-asteikolliset kohdat kuvailevalla analyysillä vastausjakaumia tarkastellen ja iii) sanallisia vastauksia sisällönanalyyttisin keinoin sekä iv) avointen kysymysten tulokset arkisella metodilla eli vastausten sisältöjä koostaen ("mitä sieltä nousee").

Sisällönanalyysissä käytin teemoittelua (ks. esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Yläteemoiksi valikoituivat seuraavat kouluhyvinvointiin ja kouluun kiinnittymiseen liittyvät aihepiirit: turvallisuus (pieni ryhmä, yksi opettaja, erilliset tilat), yksilölliset ratkaisut (lukujärjestys, joustavat opiskelukäytännöt), ympäristön tuki (kodin, muun verkoston sekä -yhteistyön tuki) sekä vielä yksilöön liittyvä hyvinvoinnin ja koulunkäynnin parantuminen (jaksaminen, onko enemmän läsnä, saanut opintoja eteenpäin). Tarkensin aiheita edelleen ja lopulta etsin ja ryhmittelin ("leikkaa liimaa" -menetelmällä) aineiston kommentteista maininnat liittyen seuraaviin teemoihin (koulu)hyvinvoinnin yhteydessä: että on yksi opettaja, pieni ryhmä, yksilölliset opiskelujärjestelyt, verkostotyön tuki, erilliset tilat. Lisäksi otin omaksi teemakseen mukaan suorat maininnat oppilaan hyvinvoinnin ja koulunkäynnin paranemisesta toimintaan osallistumisen jälkeen. Havaintoyksikkönä toimi ajatuskokonaisuus (joka saattoi olla myös vain yksi lause) (vrt. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tällainen analyysityö muistuttaa Tuomen ja Sarajärven (2018, 108-111) esittelemää Eskolan (2001) teoriasidonnaisen analyysin kuvausta, koska valitsin teemat teoreettisesta taustasta lähtien eikä toisin päin. Keräsin aineistosta selkeästi kiinnostuksen kohteina olevia elementtejä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93)

Laadullisen sisällönanalyysin apuna voi käyttää määrällisten suhteiden hahmottamista (Vuoren mukaan Seppänen 2005). Siksi vielä laskin aineistosta

teemojen alle nousseiden mainintojen määrän. Ajatuksenani oli, että saadut määrät vahvistavat tuloksia. Laskemisella laadulliseen aineistoon pääsi myös helpommin kiinni.

3.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehdessä on huomioitava monia eettisiä periaatteita, jotka liittyvät tutkijan vastuuseen sekä tutkittavien oikeuksiin. Dianna Newmanin ja Robert Brownin (1996, 37-50) mukaan arvioinnin eettisiä periaatteita ovat oikeudenmukaisuus, vahingon välttäminen, hyvän tekeminen, autonomian kunnioittaminen ja uskollisuus. Oikeudenmukaisuus, autonomian kunnioittaminen sekä vahingon välttäminen toteutui luottamuksellisella, vapaaehtoisella ja anonyymillä toteutuksella tehdyn arvioinnin kautta. Hyvän tekemisen periaatteen voidaan katsoa toteutuvan arvioitavan ohjelman antaman tuen kautta.

Vastausaineistoa käytetään vain ryhmän toiminnan kehittämiseen ja tämän työn aineistona. Aineistoon ei liity tekijänoikeudella suojattua materiaalia. Tässä työssä arvioidaan toimintaa, ei ihmisiä, joten tärkeintä oli huolehtia autonomiasta ja anonyymiteetistä. Tässä työssä ei kerrota missä kunnassa tämä pilotti toteutettiin, kyselyyn vastaajat saivat linkin kyselyyn toimintaa organisoivan tahon kautta (itse en saanut mitään listoja).

Kysely luotiin Jyväskylän yliopiston Webropol-pohjalle, joka ei tallenna vastaajien IP-tietoja. Kysely toteutettiin anonyymisti, eikä kysytyjä verkostorooleja eritellä tässä tuloksia esitellessä. Kyselyaineistossa ei ole arkaluontoista tai salaista materiaalia. Kyselyn vastauksia ei julkaista sellaisenaan missään.

Tutkittavia informoitiin henkilötietojen käsittelystä ennen vastaamista. Tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta kerrottiin tutkittaville kyselyn yhteydessä ja muu tarvittava informointi selvitettiin kyselylomakkeen saatekirjeessä: kyselyn alkuun liitettiin linkki tutkimustiedotteeseen ja tietosuojailmoitukseen sekä suostumusta (lupa vastausten käyttöön tämän työn aineistona) ja alaikäisiä koskeva huoltajien lupaa koskevat kohdat. Alaikäisten osalta perheille toimitettiin

saatekirje jo etukäteen. Kyselyn alussa vastaajilla oli vielä mahdollisuus kieltää vastaustensa käyttö aineistona tässä työssä.

Kyselylinkki lähetettiin toimintaa järjestävälle taholle, joka välitti linkin toimintaverkoston jäsenille. Näin suojattiin edelleen anonyymiteettiä suhteessa tutkijaan. Aineisto tallennettiin Jyväskylän yliopiston webropol-järjestelmään. Tutkijana tuhoan oman aineistoni tutkielman hyväksymisen jälkeen eli aineisto poistetaan ja tarvittaessa apuohjelman kanssa ylikirjoitetaan, kun tämä työ on valmis. Kellään muulla ei ole suoraa päästyä aineistooni. X-toimintaorganisaatio on saanut yhteenvedon vastauksista, se jää organisaation käyttöön ja he huolehtivat osaltaan aineiston suojaamisesta.

4 TULOKSET

Kyselyyn vastasi 22 henkilöä. Toteutunut otos jäi pienemmäksi kuin perusjoukko, joka olisi arviolta 35 olettaen että oppilaan lisäksi vastaisi 1 hlö/perhe. Tulosten analysoinnissa on kauttaaltaan käsitelty tuloksia siten, että ”en voi vastata tähän kysymykseen” on jätetty analyysistä pois. Tämän vuoksi yksityiskohdaisemmassa tarkastelussa kohtien n vaihtelee. Kaikki vastanneet antoivat luvan käyttää vastauksiaan tähän tutkimukseen.

4.1 X-toimintamallin käytänteiden toimivuus

Suoria, X-mallin toimintakäytänteisiin liittyviä kohtia oli kyselyssä 10 kpl. Taulukossa 2 näkyy likert-asteikollisten vastausten jakaantuminen lukumäärinä (aineiston ollessa pieni en pyri yleistyksiin, siksi tulokset eivät ole %-osuuksina).

Taulukko 2

Toimintamallin käytänteiden toimivuus.

<i>Väite</i>	<i>samaa mieltä</i>	<i>osin samaa mieltä</i>	<i>eri mieltä</i>	<i>n</i>
Perhetyö (3-5 tapaamista) on toteutunut perheemme/perheiden kohdalla.	3	7	2	12
Palaverikäytännöt verkoston kanssa ovat mielestäni olleet hyvin toimivat.	17	3	0	20
X toimintamalli on selkeä.	16	6	0	22
Yhteistyön aluksi toteutetut oppilaskohtaiset aloituspalaverit olivat toimivia ja selkeitä.	15	3	1	19
Toiminnan tilat ovat olleet toimivat.	14	3	0	17
Olen ollut tyytyväinen valinnaisaineiden toteutumiseen/toteuttamiseen.	7	4	1	12
Lähikoulun ja X-toiminnan välinen tiedonsiirto on ollut riittävää ja tehokasta.	9	6	3	18
Arviointiyhteistyö lähikoulun ja ryhmän välillä on toiminut hyvin.	8	3	2	13

Opinto-ohjauksen tavoitteet (esim. jatko-opintosuunnitelmat, oman oppimisen kehittäminen, ohjauskustelut) ovat toteutuneet.	8	1	0	9
Palaverikäytännöt ovat olleet sopivia ja täyttäneet tarpeet hyvin.	17	2	0	19

Palaverikäytännöt, toimintamallin selkeys, käytössä olleet tilat ja oppilaanohjaus todettiin varsin onnistuneiksi (Taulukko 2). Sanallisissa tarkennuksissa vahvistettiin kokemusta: "Tärkeää että on paikka oppilaille, joille tavallinen koulumuotoinen opetus ei sovellu syystä tai toisesta", "...riittävän tiiviillä palaverikäytännöillä on pystytty pitämään verkoston toimijat ajan tasalla tilanteesta ja mahdollisista muutoksista. Tämän myötä myös tukitoimien muuttaminen tilanteiden mukaisesti on ollut mahdollista nopeallakin aikataululla.", "Paikka helposti löydettävissä ja neutraali, ei kenenkään kotona eikä virastossa". "Opon mukanaolo on ollut toimivaa, sillä opo on monesti ollut lähikoulun palavereissa mukana jo ennen nuoren ryhmään siirtymistä."

Perhetyön toteutumisen osalta kokemuksissa oli vaihtelua. Perhetyön toteutumatta jääminen selittyi osin sillä, että osa perheistä oli ollut kyselyn aikaan toiminnassa mukana vasta lyhyen ajan, osin perheiden vähäisellä tarpeella, mutta myös sitoutumattomuudella: "...on myös perheitä, jotka ovat haluttomia ottamaan vastaan perhetyön tarjoamaa tukea, vaikka tilanne olisi vaikea...", "Perhe ei pystynyt tai halunnut sitoutua perhetyön käynteihin suunnitellusti."

Yhdessä täydennyksessä tuli hyvin yhteen vetävästi:

"Perhetyö on toteutunut jollain tavalla kaikissa perheissä. Osaan perheistä on perhetyön avulla saatu parempi ja tiiviimpi kontakti ja tukea on voitu muokata tuen tarpeiden mukaisesti. Osa perheistä ei ehkä ole kokenut perhetyötä niin tarpeellisena. Joka tapauksessa perhetyön kautta on saatu näkymä perheisiin ja koteihin ja saatu sitä kautta syvempää tietoa kouluikämyöntömyyden syistä. Lisäksi perhetyön avulla on voitu muokata muita tukitoimia perheen tarpeiden mukaisiksi."

Eniten puutteita ja kehittämisen tarvetta koettiin olevan kotikoulujen ja ryhmän välisessä tiedonsiirron käytänteissä ja yhteistyökäytänteissä (Taulukko 2). ”Arviointikäytänteet kaipaavat täsmennystä. Yhteistyötä aineenopettajien kanssa voisi lisätä arvioinnin suhteen.”, ”arviointivastuuta pitää selkeyttää.”, ”Haasteena osallistua arviointiin kun en näe enkä ole oppilaan kanssa...”, ”Välillä haastavaa saada kerättyä aineenopettajilta viikkotehtäviä ja materiaaleja.”, ”tiedonsiirto sekä alussa että toiminnan aikana on tarpeellista, jotta omassa koulussa pysytään tilanteen tasalla..” ”tiedonsiirto kotikoulun ja toiminnan välillä on ollut osittain haasteellista. On ollut vaikea pysyä kärryillä siitä, miten oppilas on edennyt opinnoissa...”

Valinnaisaineiden toteuttaminen on toteutettu soveltaen ja vaihtelu toteuttamisen onnistumisessa näkyi vastausjakaumassa (Taulukko 2). ”Valinnaisaineiden toteuttamisen suhteen tarvitaan kehittämistyötä.”, Valinnaisaineiden toteutus riippuu pitkälti oppilaan tilanteesta (pystyykö käymään kotikoululla vai ei) koska X-toiminnan mahdollisuudet järjestää valinnaisaineiden opetusta omissa tiloissaan on erittäin rajallinen: ”resurssikysymys räätälöidä valinnaisaineita..”. Myös yksilölliset opetusjärjestelyt suhteessa arviointiin pohdituttivat: ”valinnaisaineiden toteutus on vaatinut paljon soveltamista... mitä on realistista toteuttaa... miten taataan että tunteja kertyy kylliksi oppilaan arviointia varten...”.

Kyselyssä oli mukana kohta ”**Mainitse kolme asiaa mitkä toimivat X-mallissa hyvin tai miksi malli mielestäsi on toimiva?**”. Vastauksista nousi esiin vahvasti juuri niitä asioita mitä toimintamallissa oli tavoitteelliseksi ajateltu. Se, että huomioidaan nuori, hänen perheensä ja että verkostoyhteistyö ja tuen antaminen on yhtäaikaista, kattavaa, systemaattista ja toimivaa. Toiminta pienessä ryhmässä, yhden opettajan hoivissa ja erillisissä tiloissa vähentää nuoren kuormitusta, luo turvaa ja tuo työskentelyyn rauhaa. Yksilölliset lukujärjestykset ja joustavuus nousivat myös vastauksissa oppilaan tärkeäksi tueksi. Tiiviin yhteistyön nähtiin myös mahdollistavan (lastensuojelun asiakkuudelta tai sijoituksealta) ennaltaehkäisevää matalan kynnyksen perhetyötä. Nuoren jaksaminen pystytään huomioimaan hyvin (esim. joustoa aamuissa ja jos nuori ei pääse lähtemään kouluun, voi perhetyöntekijä tulla kotiin).

4.2 X-toiminta ja nuoren hyvinvointi sekä koulunkäynti

Sisällönanalyysissä erittelin (koulu)hyvinvointiin viittaavista sanallisista maininnoista teemat: yksi opettaja, pieni ryhmä, yksilölliset opiskelujärjestelyt, verkostotyön tuki, erilliset tilat sekä suorat maininnat oppilaan hyvinvoinnin ja koulunkäynnin paranemisesta toimintaan osallistumisen jälkeen sekä myös laskin mainintojen määrät (Taulukko 3). Voin todeta, että nämä ennalta pohditut teemat kohtasivat aineiston kanssa odotetulla tavalla. X-toiminnan tarjoamat mikro-/meso- ja eksotason järjestelyt nähtiin vaikuttavina tekijöinä oppilaan hyvinvoinnin ja koulunkäynnin kehityksen tarkastelussa.

Taulukko 3.

(Koulu)hyvinvoinnin paranemiseen valittujen vaikuttajien esiintyvyys sanallisissa täydennyksissä sekä esimerkkejä maininnoista.

teema	mainintojen lkm	esimerkki
pieni ryhmä	13	"oppilas ahdistui isoista ryhmistä ennen tänne pääsyä ja oli paljon poissaoloja, nyt ahdistus on vähentynyt merkittävästi" "pieni ryhmä auttaa nuorta sopeutumaan ja keskittymään paremmin" "hyvä kun ei tarvi mennä isoihin ryhmiin ja on rauha"
yksi opettaja	12	"oppilas on saanut opettajan kanssa hyvän luottamuksen" "opettajan positiivinen asenne ja kannustus on tärkeää, nuorella oli turvallinen olo tulla ryhmään" "yksi ja sama opettaja luo turvallisuutta"
erilliset tilat	8	"nuori pääsee uuteen ympäristöön" "pieni ryhmä koulurakennuksen ulkopuolella ovat olleet toimiva.." mahdollistaa koulun ulkopuolisessa ympäristössä työskentelyn, mikä vähentää kuormitusta.

yksilölliset ja joustavat järjestelyt	20	”opiskelu on ollut voimavarat huomioivaa työskentelyä” ”niinä päivinä kun kuormitus on ollut kovaa, toimintamalli on mahdollistanut kotoa käsin opiskelun” ”Malli mahdollistaa joustavan etenemisen”
verkoston tuki ja yhteistyö	20	”malli mahdollistaa moniammatillisen tuen perheelle sellaisella tavalla, joka on sidottu vahvasti koulunkäyntiin”
yleinen hyvinvoinnin paraneminen / koulussa käyminen ja opintojen eteneminen	21	”ilman x-toimintaa oppilas ei olisi todennäköisesti pystynyt lainkaan koulunkäyntiin. Nyt opinnot ovat edenneet aikataulussa ja oppilas saa päättötodistuksen keväällä..” ”..voinut henkisesti koulun suhteen paljon paremmin”

Kyselyn kohdat 3 ”Ryhmän toiminnassa mukana oleminen on parantanut nuoren hyvinvointia” ja 4 ”Ryhmän toiminnassa mukana oleminen on lisännyt nuoren koulussa käyntiä tai muuten edistänyt opiskelua” antavat suorimpia vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen. Kysymyksen 3 vastauksissa suurin osa (16/18) sijoitti vastauksensa luokkaan jonkin verran tai merkittävästi. 2/18 koki, ettei nuoren hyvinvointi ollut kohentunut lainkaan. Osan toimintaan mukaan tulleiden nuorten kohdalla toiminta oli keskeytynyt: ”..toiminta on erittäin tärkeää ja alkuun tuki nuorta paljon. Harmillisesti haasteet olivat sen verran isoja, että ei jäänyt pysyvämmäksi.”

Sanallisissa täydennyksissä hyvinvoinnin lisääntymistä kuvaillaan ahdistuksen vähenemisenä, henkisen hyvinvoinnin paranemisena, kuormituksen (sekä sosiaalinen että henkinen, aistikuormitus) vähenemisenä. ”Jo se, että nuoret ovat pääsääntöisesti palanneet kouluun, on merkittävästi vaikuttanut päivärytmiin ja siten kokonaisvaltaisesti hyvinvointiin.”

Kysymyksen neljä vastauksissa pieni osa (3/22) koki, ettei nuoren koulunkäynti tai opiskelu ollut edennyt lainkaan: "...kohdalla ei valitettavasti vaikutusta muuhun, kuin moniammatillisen työn tehostumiseen (onneksi)", "Nuori ei pystynyt sitoutumaan koulunkäyntiin edes X-toiminnan kautta."

12/22 koki, että edistystä oli tapahtunut jonkin verran ja 7/22 vastasi että edistystä on tapahtunut merkittävästi. Sanallisissa täydennyksissä korostui odotetusti kouluunlähtökynnyksen madaltuminen sekä verkoston tuki hankalina aamuina: "paremmin on koulua käyty ja kynnys kouluun lähtemisessä on laskenut, välillä nuori lähtee tosi hyvillä mielin ja reippaasti..." Oppilaiden haasteet ja taustat ovat erilaiset ja siksi osalla tämä malli on auttanut merkittävästi ja osalla vähemmän. Myös nuoren sitoutuminen nousi esiin: "opiskelu on edennyt, jos nuori on sitoutunut toimintaan". Vastauksista nousi esiin myös se, että muutosprosessi on vielä kesken: "...koulunkäynnin rutiinien palauttaminen on haastavaa jos koulunkäymättömyyttä on ehtinyt kertyä pitkältä ajalta..." ja että vaikka koulunkäynti ei vielä olisi paljoa edennyt, verkostotyön avulla saadaan tukitoimet toiveikkaasti eteenpäin "vaikka koulunkäyntivaikeudet eivät ole kokonaan poistuneet, perheen tarvitsemaan tukeen ja poissaolojen taustasyihin on päästy paremmin kiinni ja monialaisten toimijoiden yhteistyöllä mahdollisuudet tilanteen parantamiseen ovat aiempaa paremmat".

4.3 X-toiminnan kehittämiskohteet

Kehittämistä koskevinä kohtina kyselyssä olivat "Kuinka kehittäisit X-ryhmässä aloittamisen käytänteitä (kun nuori aloittaa ryhmässä)? ja "Mitä asioita toiminnassa kehittäisit tai mihin kaipaisit muutosta?"

Vallitseva osa mainituista kehittämistarpeista liittyi kouluyhteistyöhön ja tiedonkulkuun. Näihin kaivattiin selkiytystä (kommunikaatio ja työnjako kotikoulu/aineenopettaja/ryhmän opettaja, vastuunjako arvioinnissa, koekäytänteiden selkiytys). Verkostotyöhön kaivattiin pieniä tarkennuksia, kuten kouluterveydenhoitajan läsnäoloa aloituspalaveriin sekä systemaattisesti jokaisen toimin-

taan tulevan oppilaan kohdalla terveydenhoitajan "aloitustarkastus" jotta terveystieteiden tai esim. väsymyksen rooli tulisi alusta saakka huomioiduksi. Tämä tarkastus oli kirjattu toimintamalliin mutta ilmeisesti se ei ollut toteutunut käytännössä. Valinnaisaineiden osalta osa toteutuksen kehittämistä kaivattiin, mutta samalla vastaajat totesivat ymmärtävänsä tämän aiheen olevan pitkälti resurssikysymys. Resursseihin liittyen ryhmään kaivattiin myös ohjaajaa opettajalle työpariksi. Mainittavan arvoista lienee sekin, että useissa vastauksissa luki "en osaa sanoa mitään, kaikki on toiminut hyvin".

5 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA

5.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Tässä työssä arvioitiin kouluakäymättömille nuorille suunnatun pilottitoiminnan käytänteitä ja haettiin viitteitä toiminnan vaikuttavuudesta nuorten (koulu)hyvinvointiin ja koulunkäyntiin. Toteutetun kyselyn avulla tehtiin pääsääntöisesti tulosarviointia toimivuuden eikä faktisen vaikuttavuuden suhteen.

Tulosten mukaan toimintamalliin rakennetut käytänteet koettiin yleisesti toimiviksi, mutta kouluyhteistyössä ja opiskeluun ja arviointiin liittyvässä tiedonkulussa koettiin olevan parantamistarvetta. Toiminta koettiin nuoren hyvinvointia ja koulukäyntiä edistäväksi sillä edellytyksellä, että nuori ja hänen perheensä pystyivät sitoutumaan toimintaan. Toimintamalliin kirjatut koulun käytänteet: yksi aikuinen, erilliset opetustilat, pieni ryhmä ja joustavat, yksilölliset lukujärjestykset vaikuttivat nuorten koulunkäyntiin selkeyttävästi ja rauhoittavasti. Henkinen paine ja kuormitus väheni. Nämä asiat koettiin merkittäviksi, ellei ratkaiseviksi tekijöiksi toiminnassa pysyneiden nuoren (koulu)hyvinvoinnin ja koulunkäynnin kannalta. Vaikkakin nuoren hyvinvointi koostuu monenlaisista tekijöistä, näiden tulosten perusteella tästä interventtiosta voi olla apua nuoren (koulu)hyvinvoinnin ja koulunkäynnin edistämiseksi niin, että hän pystyy hoitamaan peruskoulun loppuun tai jopa palaamaan takaisin kotikouluunsa interventiojakson jälkeen.

Osan oppilaista kohdalla tilanne oli jo niin haastava, ettei interventio edistänyt kouluun kiinnittymistä. Sergejeff ym. (2020b) mainitsevat, että oppilaiden side kouluun saattaa pysyä hauraana moninaisista (varhaisemmistakin) yksilöllisistä tukitoimista huolimatta. Tämä korostaa matalan tason ennaltaehkäisevien toimenpiteiden (esim. kouluhyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin panostamista yleisopetuksessa) merkitystä lapsen ja nuoren koulupolulla. Toivon mukaan ai-
van viime aikoina tehdyt velvoitteita lisäävät muutokset (Opetushallitus 2023,

Perusopetuslaki) ja selkeät ohjeistukset ja tietopaketit koulujen poissaolojen seurannan ja varhaisen puuttumisen sekä kouluun kiinnittymiseen vaikuttaviin tekijöihin liittyvien asioiden suhteen (viimeisimpänä Sergejeff 2023b) tehostavat ennalta ehkäisevästi vaikuttavia käytänteitä. Se on hyvää investointia tulevaisuuteen. X-toimintaa kehitellessä oli odotettavissa, ettei tämä(kään) interventio sovellu kaikille - mutta mikäli se ratkaisee useamman oppilaan koulunkäynnin haasteita, parantaa heidän hyvinvointiaan ja johtaa eteenpäin elämässä, on toiminta sen arvoista.

Kearney (2016) ehdotti lisäksi myöhemmin neljännen tuen tason lisäämistä niille nuorille, joille kolme edeltävää tuen tasoa eivät ole riittäviä ja joiden ongelmat ovat erittäin vakavia. Neljännellä tuen tasolla moniammatillisilta tukitoimilta vaaditaan innovatiivisuutta, luovuutta, intensiivisyyttä ja usein ei niin virallisia lähestymistapoja. Koulunkäynnin tuen tulee olla jatkuvaa ja pitkäaikaista sekä huomioida nuoren yksilölliset tarpeet. Nuori voi esimerkiksi käydä sairaalakoulua ja hänellä on tiivis hoitosuhde nuorisopsykiatrian kanssa.

Toiminnassa merkittäväksi tekijäksi voidaan katsoa myös kattava verkostoyhteistyö, jonka tarkoituksena on saada nuorelle sekä hänen perheelleen tarvittava tuki. Tulosten perusteella tämäkin koettiin hyväksi. Myös esim. Friberg ym. (2020) korostavat perheen saaman tuen tärkeyttä, koska vaikka poissaolojen taustasyöt olisivatkin muualla kuin perheoloissa, ne väistämättä vaikuttavat perheeseen. Myös Blackmonin ja Cainin (2015) tutkimustulokset korostavat poissaolon tarkastelua koko perhettä koskevana ilmiönä pelkästään oppilaaseen keskittymisen sijaan (ks. Teasley 2014). Suomessa on tärkeä panostaa vanhempien ja perheiden tukemiseen, koska nuori saattaa reagoida ongelmalliseen perhetilanteeseen koulupoissaoloilla useammin kuin ehkä arvaammekaan (ks. Keppens ym., 2019; Maeda & Hatada, 2019).

Eniten kehittämistä vaati toiminnan ja kotikoulujen välinen tiedonsiirto ja arviointiyhteistyö. Tässä voidaan kokea positiivisena seikkana se, että kehittämisen tarpeet keskittyvät muuhun kuin suoraan nuoren kanssa tehtävään toimintaan. Aineenopettajan on hankala tehdä arviointia, jos ei koskaan tapaa oppilasta. Kehitysehdotukseksi esitettiin esimerkiksi sitä, että arviointivastuun voisi siirtää

enemmän ryhmän opettajalle, toki tarvittavaa yhteistyötä ja keskustelua aineenopettajien kanssa täytyy myös tehdä. Kotikouluilta on tarpeen saada tieto opiskelun sisällöistä ja suurin piirtein etenemisaikataulusta (mahdollista kotikouluun palaamista silmällä pitäen), mutta kovin tarkat ohjeet kotikoululta X-toiminnassa toteutettavaksi voivat hankaloittaa toimintaa. Interventiossa täytyy pystyä jonkin verran joustamaan, jotta kokonaisuus ”pysyy kasassa” ja saadaan oikeanlainen tuki. Wilman hyödyntäminen tiedonsiirrossa (kirjaamisten kautta) olisi yksi asia, jota on hyvä selvittää ja mahdollisuuksien mukaan kehittää.

Toimintaa organisoiva taho yhdessä kotikoulujen kanssa työstää käytänteitä (aineenopet, oppilaan tietojen siirtyminen, arviointivastuut, valinnaisaineet) resurssien puitteissa toimivammaksi. Tähän tutkimukseen hyödynnetyn väliarvioinnin jälkeen tulee toiminnassa edelleen jatkaa toiminnan arviointia ja sitä kautta kehittää käytänteitä.

5.2 Työn luotettavuus ja rajoitukset

Laajemmassa ja hyvin toteutetussa tutkimuksessa tällaisella kyselyllä kerätään aineistoa lähinnä laadullisen tutkimuksen tulosten yleistämisen testaamiseksi, ennen laadullisen tutkimuksen toteuttamista ideoiden kirvoittamiseksi tai lisääineistoksi (Hirsjärvi & Hurme 2001). Tässä tutkimuksessa itse kysely jää ainoaksi varsinaiseksi kerätyksi aineistoksi.

Tämä kysely oli kertaluonteinen ja vapaaehtoinen, joten verkoston kaikilta osallisilta ei saatu vastauksia. Kysely ei myöskään tavoittanut niitä oppilaita / perheitä, jotka tutustuivat toimintaan mutta eivät valinneet jäädä mukaan tai keskeyttivät mukana olemisen. Näin jäi saamatta tietoa siitä, oliko toiminnan rakenteessa jotain mikä tähän päätökseen vaikutti vai oliko syynä mahdollisesti jokin muu tekijä.

Kertaluonteinen arviointi voi antaa kuvan tilanteesta vain tietynä aikana, ja se voi jäädä vajaaksi kokonaiskuvan hahmottamisessa. Tutkimusaikataulu oli kiireinen ja lyhyt. Myöskään saturaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98-100) ei tässä tutkimuksessa nähdä. Kyselyyn vastaajien kohderyhmä oli harkittu ja

koska vastaajien määrä jäi pienemmäksi kuin kohderyhmän todellinen koko on, tuli analysoitavaksi varsin pieni aineisto. Toisaalta vaikka kaikki olisikin saatu mukaan, aineiston koko ei silloinkaan olisi ollut laaja, koska interventiossa mukana olevien henkilöiden määrä ei kerrallaan ole kovin suuri.

Tämän kyselyn perusteella ei voida tehdä kovinkaan pitkälle vietyjä johtopäätöksiä puhumattakaan teorioista. Kyselyn toteutusaikataulu oli lyhyt ja todellisten, luotettavien arviointitutkimuksen tai vaikuttavuustutkimuksen tulosten saamiseksi tutkimusta tulisi tehdä toistaen ja pidemmällä aikavälillä (vrt. esim. Jokinen). Lomakehaastattelun avulla ei saada aikaan syvällistä keskustelua. Oros on pieni ja analysoitavaa oli rajallisesti. Vastaajien näkökulmissa on eroja jo pelkästään heidän roolinsa vuoksi. Tutkielman aineiston suppeus pienentää luotettavuutta. Uskottavuus ja vakuuttavuus tulee ainoastaan siitä, millaisia yhtäläisyyksiä vastauksissa on. Puolustukseksi on todettava, että opinnäytetyöt ovat harjoitustöitä ja näin ollen aineistojen koko ei ole merkittävin kriteeri, kun opinnäytetyötä tehdään (Eskola & Suoranta 2014, Tuomi & Sarajarvi 2018, 98 mukaan).

Viimeiseksi, tutkimus on aina tutkijan tekemä versio, jonka aineistosta tai palasista joku toinen voisi tehdä hieman toisenlaisen. Tulokset ovat esimerkiksi paikkaan, aikaan ja myös tutkijaan sidoksissa olevia. Siksi luotettavuus ei koskaan voi olla täydellistä.

5.3 Miten tästä voisi jatkaa?

Kuten johdannossa todettiin, koulua käymättömyyden interventioiden toimivuuden tutkimus on vasta alkumetreillä ja suuri osa interventioiden tarkoituksenmukaisuutta tarkastelevissa tutkielmissa on lähinnä kuvailevia tai niistä puuttuu selkeä koeasetelma, kuten osin myös tässä tapauksessa. Tätä tutkimusta olisi hyvä jatkaa ja jalostaa ja näin voitaisiin saada varmempaa tietoa sekä lisätietoa siitä, miksi jotkut toimintaan tutustuneet opiskelijat eivät valitse jäädä mukaan. Tutkimusta voisi jatkaa pidempiaikaisena arviointitutkimuksena. Toistoja sisältävässä, pidemmällä aikavälillä toteutettavassa tutkimuksessa aineiston

koko kasvaisi ja myös mahdollisuus saada kattavampi otos olisi suurempi, vaikkakin eri vuosina olisi osittain eri henkilöt vastaamassa. Tutkimuksesta tulisi luotettavampi ja informatiivisempi, mikäli mukana olisi myös laajempia haastateltuja.

Toistoilla, triangulaatiolla (= tutkimuksessa yhdistetään erilaisia tutkimusmetodeja, aineistoja, lähestymistapoja tai tutkijoita (Vilkkä 2015, 70), tutkimusasetelmien kehittämällä ja saman aihepiirin tulevia muita aineistoja tutkimalla voitaisiin tarkastella, saataisiinko myöhemminkin samansuuntaisia tuloksia. Näin toimien tutkimusten antaman tiedon arvo ja luotettavuus kasvaisivat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka). Tämän tutkimuksen osalta voidaan todeta, että luotettavuuden lisäämiseksi tarvittaisiin monipuolista toiminnan jatkoarviointia sekä triangulaatiota.

Toiminnasta voisi tehdä jatkotutkimusta myös vaikuttavuuden suhteen. Se vaatisi ainakin sen, että arviointikyselyt toistetaan vähintään vuosittain sekä sen, että dataa kerättäisiin myös oppilaiden jatkopoluista (hyvinvointi, jatko-opinnot). Oppilaiden koulutuspolkua voisi seurata: miten interventio vaikuttaa, palaako ”normaaliin” kouluun tavoitteen mukaisesti, vähenevätkö poissaolot, paraneeko hyvinvointi, edistyykö koulunkäynti sekä miten oppilaiden jatko-opintopolku etenee.

Vaikka tutkimustietoa interventioiden vaikuttavuudesta tarvitaan lisää, voidaan odottaa että tie takaisin kouluun ja ”oman elämänsä toimijuuteen” mahdollistuu paremmin mikäli nuorella on mahdollisuus yksilöllisiin reitteihin ja että hänen ja lähipiirin saatavilla on toimiva ja tukeva verkosto.

LÄHTEET

- Aalto-Kallio, M., Saikkonen, P., Koskinen-Ollonqvist P. (2009). *Arvioinnin kartalla. Matka teoriasta käytäntöön*. Terveyden edistämisen keskuksen julkaisuja 7/2009.
- Alanko, K. (2019). Hemmasittarprogrammet. Luento Åbo Akademi 27.3.2019. Diat https://vip-verkosto.fi/wp-content/uploads/2019/04/Hemmasittarprogrammet_29032019Alanko.pdf
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. WSOY.
- Blackmon, B. J. & Cain, D. S. (2015). Case Manager Perspectives on the Effectiveness of an Elementary School Truancy Intervention. *School Social Work Journal* 40 (1), 1-22.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In International Encyclopedia of Education (Vol. 3, 2nd ed.). Oxford: Elsevier. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Teoksessa W. Damon & R. M. Lerner (toim.), *Handbook of child psychology. Volume 1, Theoretical models of human development* (s. 993-1028). Wiley.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Teoksessa W. Damon & R. M. Lerner (toim.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 793-828). Wiley.
- Dahler-Larsen, P. (2005). *Vaikuttavuuden arviointi*. Hyvät käytännöt Menetelmä-käsikirja. Stakes.
- Eskola, J. (2001). *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.), *Ikkunoita*

tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s.133-157). PS-kustannus.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (7. painos 2005). Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Friberg, P., Karlberg, M., Ja Sunberg L. & Palmér, R. (2020). *Kohti koulua. Hemmasittare-malli kouluakäymättömien tukena*. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Gubbels, J., van der Put, C. & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Heyne, D., Sauter, F.M., Ollendick, T.H., Van Widenfelt, B. M. & Westenberg, P. M. (2014). Developmentally Sensitive Cognitive Behavioral Therapy for Adolescent School Refusal: Rationale and Case Illustration. *Clinical Child And Family Psychology Review*, 17, 191-215. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0160-0>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and How? *Cognitive and behavioral practice*, 26(1), 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hietanen-Peltola, M., Jahnukainen, J., Laitinen, K. & Vaara, S. (2022). *Oppilaiden ja opiskelijoiden kasvavat ongelmat ja koronan heikentämät palvelut edelleen arkea opiskeluhoitopalveluissa: OPA 2022 -seurannan tuloksia*. Tutkimuksesta tiiviisti julkaisu 32/2022. THL. <https://www.julkari.fi/handle/10024/144575>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, S. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Jokinen, E. *Laadullinen arviointitutkimus*. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelma-opetus/> [Viitattu 11.12.2023.]

- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. University Pressx.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2007). *When children refuse school: A cognitive-behavioral therapy approach, therapist guide* (3. painos 2018). Oxford University Press.
- Kearney, C. A., & Graczyk, P.A. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23, 316–337. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1>
- Kearney, C.A., Benoit, L., González, C., & Keppens, G. (2022). School attendance and school absenteeism: A primer for the past, present, and theory of change for the future. *Frontiers in Education*, 7: 1044608. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1044608>
- Keppens, G., Spruyt, B. & Dockx, J. (2019). Measuring school absenteeism: Administrative attendance data collected by schools differ from self-reports in systematic ways. *Frontiers in Psychology*, 10:02623. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02623>
- Kivipelto, M. (2008). *Osallistava ja valtaistava arviointi. Johdatus periaatteisiin ja käytäntöihin*. Stakesin työpapereita 17/2008. Stakes.
- Konu A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto] <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6>
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International* 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Maeda, N. & Hatada, S. (2019). The school attendance problem in Japanese compulsory education: The case of a public junior high school. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 63–75. <http://dx.doi.org/10.30552/ejep.v12i1.241>
- Markkanen, E-L. & Pusa, A. (2023). *Sitouttavan kouluyhteisötyön arviointi*. Arvioinnin loppuraportti. Karvi. [Sitouttavan kouluyhteisötyön arviointi -](#)

[Arvioinnin loppuraportti | Kansallinen koulutuksen arviointikeskus \(Karvi\)](#)

- Melvin, G. A., Heyne, D., Gray, K. M., Hastings R. P., Totsika, V., Tonge, B. J. & Freeman M. M. (2019). The Kids and Teens at school (KiTeS) framework: An inclusive bioecological systems approach to understanding school absenteeism and school attendance problems. *Frontiers in Education*, 4. <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2019.00061>
- Minkkinen, J. (2015) Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9822-0>
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). *Kouluakäymättömyys Suomessa*. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston 92 tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 9. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kouluakaymattomyys Suomessa>
- Newman, D. & Brown, R. (1999). *Applied ethics for program evaluation*. Sage.
- Opetushallitus (2023). *Muutosmääräys OPH-532-2023. Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetus-suunnitelman-perusteet>
- Palmu, I. (toim.) (2020). *Takaisin kouluun – koulua kouluakäymättömille*. Valterin julkaisusarja nro 4. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Palmu, I., Sergejeff, J. & Puustjärvi, A. (2020). Koulunkäynnin ongelmat. Teoksessa Palmu, I. (toim.). *Takaisin kouluun– koulua kouluakäymättömille*. Valterin julkaisusarja, 4. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Patton. M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Pelkonen, J., & Virtanen, T. (2021). Nuorten koulupoissaolot : kurkistus koulupoissaolokäsitteisiin ja -tekijöihin sekä tukitoimiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti - NMI-bulletin*, 31(1), 68-77. <https://bulletin.nmi.fi/2021/03/03/nuortenkoulupoissaolot-kurkistus-koulupoissaolokasitteisiin-ja-tekijoihin-seka-tukitoimiin>

- Perusopetuslaki 21.8. 2998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A. (2020a). *Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103-117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). *Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145-172). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a) *Laadullisen tutkimuksen olemus*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75-85). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rissanen, L. (2022). *Lapsen hyvinvointi koulujen poissaoloihin puuttumisen toimintamalleissa*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto] <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202202281700>
- Robson, C. (2001). *Käytännön arvioinnin perusteet – opas evaluaation tekijöille ja tilaajille*. Tammi.
- Rocque, M., Jennings, W., Piquero, A., Ozkan, T. & Farrington, D. (2017). The importance of school attendance: Findings from the Cambridge Study in Delinquent Development on the life-course effects of truancy. *Crime & Delinquency*, 63(5), 592-612. <https://doi.org/10.1177/0011128716660520>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelma-opetus/> (Viitattu 10.10.2023)
- Savola, E. Peltö-Huikko, A, Tuominen, P. & Koskinen-Ollonqvist, P. (2005) *Sata tapaa arvioida terveyden edistämistä. Katsaus terveyden edistämisen arviointitutkimuksiin*. Terveyden edistämisen keskuksen julkaisuja 6/2005.
- Shaw, I. (1999). *Evidence for practice*. Teoksessa I. Shaw & J. Lishman (toim.), *Evaluation and Social work Practice* (s.14-40). Sage.

- Seppänen, J. (2005). Visuaalinen kulttuuri. *Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkit-sijalle*. Vastapaino.
- Seppänen-Järvelä, R. (2004). *Prosessiarviointi kehittämissuorituksissa. Opas käytän-töihin*. FinSoc arviointiraportteja 4/2004. Stakes.
- Sergejeff, J. (2023a). *Kiva kun tulit! Pieni opas koululäsnäolon tueksi ja poissaolojen vähentämiseksi*. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. <https://www.valteri.fi/artikkelit/kiva-kun-tulit-poissaoloihin-puuttumisesta-lasnaolon-tukemiseen/>
- Sergejeff, J. (2023b). *Yhteisellä koulutiellä. Käsikirja perusopetuksen oppilaiden läsnäolon tukemiseen ja poissaolojen vähentämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:27. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165025>
- Sergejeff, J. & Palmu, I. (2021). *Sitouttava kouluyhteisötyö kouluun kiinnittymisen ja poissaolojen ehkäisyn apuna*. Sitouttavan kouluyhteisötyön webinaari, Opetus- ja kulttuuriministeriö, 26.8.2021. Diat <https://urly.fi/3sl2>
- Sergejeff, J., Pilbacka-Rönkä T. & Mantila, H. (2019). *Kouluakäymättömät oppilaat -opas*. <https://www.valteri.fi/koulua-kaymattomat-oppilaat-opas/>
- Sergejeff, J., Mantila, H. & Pilbacka-Rönkä, T. (2020). *Tuettua verkko-opetusta erityistilanteissa*. TUUVE-hankkeen loppuraportti. OKM. https://www.valteri.fi/wp-content/uploads/2017/04/Tuuve_loppuraportti.pdf
- Sergejeff, J., Palmu, I. & Pilbacka-Rönkä, T. (2020). Erilaiset poissaolot ja tuen järjestäminen. Teoksessa: Palmu, I. (toim.) *Takaisin kouluun – koulua kouluakäymättömille*. Valterin julkaisusarja nro 4. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Skedgell, K.K. & Kearney, C. A. (2018). Predictors of school absenteeism severity at multiple levels: A classification and regression tree analysis. *Children and Youth Services Review*, 86, 236-245. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.043>
- Strömbeck, J., Palmér, R., Sundberg Lax, I., Fäldt, J., Karlberg, M., & Bergström, M. (2021). Outcome of a Multi-modal CBT-based Treatment Program for Chronic School Refusal. *Global Pediatric Health*, 8. <https://doi.org/10.1177/2333794X211002952>

- Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and Truancy: Risk, Protection, and Best Practice Implications for School Social Workers. *Children & Schools* 26 (2), 117– 128. <https://doi.org/10.1093/cs/26.2.117>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (2017 uudistettu laitos.) Ensimmäinen laitos julkaistu 2002. Tammi.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2022). Development of students' social support profiles and their association with students' study wellbeing. *Development Psychology*, 58(12), 2336-2349. <https://doi.org/10.1037/dev0001439>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 92–116). PS-kustannus.
- Vilkka, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. (4. uudistettu painos.) PS-kustannus.
- Vilkka, H. 2005. *Tutki ja kehitä*. Tammi.
- Virtanen, T. & Pelkonen, J. (2023). *Poissa porukasta. Vahvista kouluun kiinnittymistä ja puutu poissaoloihin*. PS-kustannus.
- Virtanen, T., Vasalampi, K., Lerkkanen, M., Pelkonen, J. & Poikkeus, A. (2022). Stability of social support during school transitions: Associations with truancy and not completing upper secondary education in normative time. *Learning and Instruction*, 82:101663 <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101663>
- Vuori, J. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelma-opetus/> . [Viitattu 10.11.2023.]

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Kysely X-mallista ja toiminnasta

Olet vastaamassa kyselyyn, jonka tarkoituksena on arvioida X-mallin toimivuutta, ~~kerätä~~ ~~siitä~~ tähän asti saatuja kokemuksia sekä hahmottaa toiminnan kehittämistarpeita. Kysely toteutetaan nimettömänä. Jokaista monivalintakohtaa on mahdollista (ja toivottavaa) kommentoida sanallisesti lisätiedon antamiseksi. Osa kyselyn kohdista ei koske jokaista vastaajaa ja sellaista tilannetta varten jokaisessa monivalinnassa on tarjolla myös vaihtoehto "en pysty vastaamaan tähän kohtaan".

Pyydämme sinua myös antamaan luvan vastaustesi käyttöön osana Elina Mannermaan Pro Gradu-tutkielma aineistoa. Pääset tutustumaan tutkimustiedotteeseen ja tietoturvaselosteeseen [tästä linkistä](#). Tutkielmassa kyselyn vastauksia ja tuloksia käsitellään sellaisella tasolla, josta ei tule ilmi toiminnan sijainti Suomessa ja siten, ettei ketään kyselyyn vastannutta voida tunnistaa. Pääset antamaan luvan kohdassa 1.

1. *

- Olen tutustunut tiedotteeseen ja annan suostumukseni vastausten käyttöön osana Pro Gradu -tutkielman aineistoa
- Huoltajani ovat antaneet luvan käyttää vastauksiani Pro Gradu -tutkielman aineistossa
- Vastauksiani ei saa käyttää tutkielmaan

2. Olen *

- oppilas
- oppilaan huoltaja
- X-ryhmän toiminnasta vastaava tai samoissa tiloissa toimiva henkilö
- nuoren lähikoulun työntekijä
- sosiaalityöntekijä / perhetyöntekijä

3. Ryhmän toiminnassa mukana oleminen on parantanut nuoren hyvinvointia.*

- merkittävästi
- jonkin verran
- ei lainkaan
- en pysty vastaamaan tähän kohtaan

Vastauksesi täsmennys/kommentointi/perustelut:

4. Ryhmän toiminnassa mukana oleminen on lisännyt nuoren koulussa käyntiä tai muuten edistänyt opiskelua. *

- merkittävästi
- jonkin verran
- ei yhtään
- en pysty vastaamaan tähän kohtaan

Vastauksesi täsmennys/kommentointi/perustelut:

5. Perhetyö (3-5 tapaamista) on toteutunut perheemme/perheiden kohdalla. *

- täysin samaa mieltä
- osin samaa mieltä
- eri mieltä
- en pysty vastaamaan tähän kohtaan

Vastauksesi täsmennys/kommentointi/perustelut:

6. Olemme saaneet tukea verkostolta (perhetyö, sosiaalityö, lähikoulu, terveydenhuolto) *

- tarpeidemme mukaan
- jonkin verran
- ei yhtään
- en pysty vastaamaan tähän kohtaan

Vastauksesi täsmennys/kommentointi/perustelut:

7. Palaverikäytännöt verkoston kanssa ovat mielestäni olleet hyvin toimivat. *

- samaa mieltä
- osin samaa mieltä
- en lainkaan samaa mieltä
- en pysty vastaamaan tähän kohtaan

Vastauksesi täsmennys/kommentointi/perustelut:

8. X-toimintamalli on selkeä. *

- samaa mieltä
- osin samaa mieltä
- en lainkaan samaa mieltä
- en pysty vastaamaan tähän kohtaan

Vastauksesi täsmennys/kommentointi/perustelut:

9. Yhteistyön aluksi toteutetut oppilaskohtaiset aloituspalaverit olivat toimivia ja selkeitä. *

- samaa mieltä
- osin samaa mieltä
- en lainkaan samaa mieltä
- en pysty vastaamaan tähän kohtaan

Vastauksesi täsmennys/kommentointi/perustelut:

10. Kuinka kehittäisit X:ssä aloittamisen käytänteitä? (kun nuori aloittaa X:ssä) *

11. Mainitse kolme asiaa mitkä toimivat X-mallissa hyvin tai miksi malli mielestäsi on toimiva? *

12. Mitä asioita toiminnassa kehittäisit tai mihin kaipaisit muutosta? *

13. Tilat toiminnalle ovat olleet toimivat. *

- samaa mieltä
- osin samaa mieltä
- eri mieltä
- en pysty vastaamaan tähän kohtaan

Vastauksesi täsmennys/kommentointi/perustelut:

14. Olen ollut tyytyväinen valinnaisaineiden toteutumiseen / toteuttamiseen.*

- samaa mieltä
- osin samaa mieltä
- eri mieltä
- en pysty vastaamaan tähän kohtaan

Vastauksesi täsmennys/kommentointi/perustelut:

15. Lähikoulun ja X-toiminnan välinen tiedonsiirto on ollut riittävää ja tehokasta. *

- samaa mieltä
- osin samaa mieltä
- eri mieltä
- en pysty vastaamaan tähän kohtaan

Vastauksesi täsmennys/kommentointi/perustelut:

16. Arviointiyhteistyö lähikoulun ja ryhmän välillä on toiminut hyvin. *

- samaa mieltä
- osin samaa mieltä
- eri mieltä
- en pysty vastaamaan tähän kohtaan

Vastauksesi täsmennys/kommentointi/perustelut:

17. Opinto-ohjauksen tavoitteet (esim. jatko-opintosuunnitelmat, oman oppimisen kehittäminen, ohjauskeskustelut) ovat toteutuneet. *

- samaa mieltä
- osin samaa mieltä
- eri mieltä
- en pysty vastaamaan tähän kohtaan

Vastauksesi täsmennys/kommentointi/perustelut:

18. Palaverikäytänteet ovat olleet sopivia ja täyttäneet tarpeet hyvin. *

- samaa mieltä
- osin samaa mieltä
- eri mieltä
- en pysty vastaamaan tähän kohtaan

Vastauksesi täsmennys/kommentointi/perustelut:

Kiitos vastaamisesta!

Liite 2. Tutkimusseloste ja tietosuojaselostus

Tietoa tutkimukseen osallistuvalla



Hei!

Opiskelen ohjausalan maisteriopintoja Jyväskylän yliopistossa. Teen Pro Gradu -tutkielmaa, joka käsittelee koulua käymättömien nuorten ryhmää, sen toimintaa ja toiminnan kehittämistä.

Tutkielman tarkoitus on kartoittaa ryhmän toiminnan taustoja, tehdä toiminnan arviointia, kerätä kokemuksia sekä hahmottaa toiminnan kehittämistarpeita yhteistyössä ryhmän toiminnasta vastaavien tahojen kanssa. Ryhmän kehittäjien ja toteuttajien tarpeisiin vastaava kysely on yksi osa tätä tutkielmaa.

Kysymyksiin vastaamalla annatte ensisijaisesti todella tärkeää tietoa ryhmän toiminnan arviointia ja kehittämistä varten sekä luvallanne autatte minua tutkielmani toteuttamisessa. Toivon siis, että vastaamisen yhteydessä annat luvan vastausten käyttöön osana tutkielmaani. Alaikäisten nuorten huoltajilta pyydetään suullisesti etukäteen lupa nuorten vastausten käyttöön.

Kysely toteutetaan nimettömänä ja tutkimuksessa ja sen tuotoksessa kyselyaineistoa käsitellään siten, ettei osallistujien henkilöllisyys tule ilmi missään aineiston analysointiin tai raportointiin liittyvässä vaiheessa. Tutkielmaan hyödynnettävää aineistoa ja tuloksia kirjataan huolella siten, ettei kenenkään anonymitteetti vaarannu.

Kyselyssä ei kysytä sinusta muita henkilötietoja kuin roolisi ryhmän toiminnan suhteen. Kyselyn vastauksia pääsee lisäksi katsomaan vain tietoja tarvitsevat kyselyn tilaajat (ryhmän toiminnasta vastaavat henkilöt, heidän esimiehensä). Noudatan yliopiston Tietosuoja- ja tietoturvaohjeistusta.

Tietoa toteuttamisesta:

Saatte sähköpostitse tai wilman kautta linkin kyselyyn, jossa on myös mukana linkki tähän tiedotteeseen ja tietosuojailmoitukseen. Kyselyssä on suostumukseen liittyvä erillinen kohta, jossa annatte luvan käyttää aineistoa osana Mannermaan tutkielmaa tai kiellätte sen.

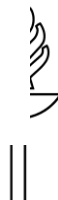
Alaikäisten osalta koulun yhteyshenkilö on kysynyt luvan etukäteen suullisesti tai kirjallisesti ja kirjaa luvan itselleen ylös. Näin perheenne pysyy anonyyminä Pro Gradu -tutkimuksen tekijälle. Kyselyä täyttäessään alaikäinen vastaaja laittaa kyselyn alussa täpän joko "Huoltajani ovat antaneet luvan käyttää vastauksiani osana Elina Mannermaan tutkielmaa" tai "en anna lupaa käyttää vastauksiani osana Mannermaan tutkielmaa".

Tietojen arkistointi

Kyselyvastaukset säilyvät rekisterinpitäjän arkistossa, kunnes Pro Gradu -tutkielma on hyväksytty. Tällöin vastausaineisto tuhoetaan.

Kiittäen, Elina Mannermaa [elina.l.mannermaa\(at\)student.jyu.fi](mailto:elina.l.mannermaa@student.jyu.fi)

Seuraavilla sivuilla on vielä säädösten vaatima tietosuojailmoitus, jonka pääkohdat sinulle on kerrottu myös tällä ensimmäisellä sivulla.



Tietosuojailmoitus ”koulua käymättömien nuorten ja sidosryhmien kokemuksia toimintamallista” -kyselystä.

Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä

Rekisterinpitäjä, pro gradu- tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö: Elina Mannermaa, maisteriopiskelija, elina.l.mannermaa(at)student.jyu.fi. Vastaan *tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.*

Tutkimuksen ohjaaja: Professori Mira Kalalahti, Jyväskylän yliopisto, <https://www.jyu.fi/fi/yhteystiedot>

2. Henkilötietojen käsittelijä

Elina Mannermaa

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti. Kyselyvastauksia käsittelee tutkijan lisäksi kyselyn tilaaja.

4. Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: asemasi koulua käymättömien nuorten ryhmän toiminnassa / sidosryhmissä.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä. Alaikäisten huoltajilta pyydetään suostumus.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuhenkilö. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (Pro Gradu) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua voidaan käyttää suoria lainauksia vastauksista.

Kysely tehdään nimettömänä ja ainoastaan kyselyyn vastaajan rooli tulee ilmi aineistossa. Tutkimustuloksista ei voida tunnistaa henkilöitä. Tutkimustuloksista ei ilmene, minkä kunnan alueella ryhmä toimii.

Kyselyn vastauksia pääsee näkemään tutkijan lisäksi ainoastaan ryhmän toimintaa koordinoivat henkilöt. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä Ei, koska tutkija on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 06/2024.

9. Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteuttamista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin rekisterinpitäjä ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä graduntekijään elina.l.mannermaa(at)jyu.fi

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>